

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

С.Н. Феклистова

ОБУЧЕНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Учебно-методическое пособие

Минск 2010

УДК 376-056.263(075.8)

ББК 74.3я73

Ф369

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ,
рекомендовано секцией педагогических наук
(протокол № 2 от 14.01.10)

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики БГПУ

Т.И. Обухова;

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологии

Академии последиplomного образования *В.В. Гладкая*

Феклистова, С.Н.

Ф369 Обучение игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / С.Н. Феклистова. – Минск : БГПУ, 2010. – 68 с.

ISBN 978-985-501-878-1.

В пособии рассматриваются психолого-педагогические особенности детской игры, ее значение для развития ребенка, раскрываются закономерности развития игры у детей с типичным развитием и особенности овладения игровой деятельностью детьми с нарушением слуха. Освещаются различные методические подходы к обучению сюжетно-образительной игре детей в норме и в условиях слуховой депривации.

Адресуется студентам факультета специального образования БГПУ, специалистам, работающим с глухими и слабослышащими дошкольниками.

УДК 376-056.263(075.8)

ББК 74.3я73

© Феклистова С.Н., 2010

© БГПУ, 2010

ISBN 978-985-501-878-1

ВВЕДЕНИЕ

Игра является важнейшим средством психического, личностного и социального развития детей. Ценность игры, по мнению Л.Н. Галигузовой, состоит в том, что она дает ребенку совершенно особый, уникальный способ освоения действительности – через действие в условных, придуманных обстоятельствах, то есть является важным средством социализации детей. В свое время Л.С. Выготский указывал на то, что «игра человеческого ребенка 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».

Исследователи акцентируют внимание на том, что игра не возникает спонтанно, а формируется только в результате усвоения ребенком способов игровой деятельности в процессе общения со взрослым (Е.В. Зворыгина, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова и др.). Более того, успех трансляции обществом своей культуры будет зависеть от того, какое содержание будет заключено в процедуру последовательной передачи ребенку в воспитательном процессе игровых способов отображения действительности. Особое внимание уделяется необходимости учета преемственности стадий развития игровой деятельности, поскольку каждый этап развития игры требует особого педагогического руководства. По мнению А.Н. Леонтьева, руководство игрой без учета закономерностей ее развития как деятельности может превратиться в ее ломку.

В специальных психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что вне целенаправленного коррекционного воздействия наблюдается значительное отставание в развитии игровой деятельности детей с нарушением слуха (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 учебно-методическом пособии раскрываются особенности детской игры, ее значение для развития ребенка, характеризуются закономерности развития игровой деятельности нормально развивающихся детей и особенности игры детей с нарушением слуха. Освещаются различные методические подходы к обучению игре детей, представлена система дифференцированного подхода к формированию игровой деятельности детей с нарушением слуха раннего и младшего дошкольного возраста, характеризуются особенности обучения сюжетно-ролевой игре дошкольников с нарушением слуха.

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 возможности ее использования с определенных позиций.

«Современный философский словарь» дает определение понятия «игра» как формы человеческих действий и взаимодействий, в которой человек выходит за рамки своих обычных функций или утилитарного употребления предметов. В педагогике игра рассматривается как форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. «Психологический словарь» понятие раскрывает следующим образом: «Детская игра – исторически развивающийся вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме».

В советской педагогической и психологической литературе игра рассматривается как специфический вид деятельности, наиболее значимый для развития ребенка дошкольного возраста (Е.А. Аркин, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.В. Зворыгина, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова). Определение значения игры в психическом развитии ребенка обусловлено пониманием психологической природы игры и особенностями закономерностей ее 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, то есть 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» [9, с. 23]. Игра характеризуется и как вид детской деятельности, культивируемый 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. Менджерцкая, Д.Б. Эльконин и др).

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

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

Социальная природа детской игры

Центральным вопросом теории детской игры является вопрос о ее историческом происхождении. Согласно концепции детской игры, разработанной в советской психологии, игра ребенка является социальной по своему происхождению и содержанию (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

Ценность игры, по мнению Л.Н. Галигузовой, состоит в том, что она дает ребенку совершенно особый, уникальный способ освоения действительности – через действие в условных, придуманных обстоятельствах, то есть является важным средством социализации детей. В свое время Л.С. Выготский указывал на то, что «игра человеческого ребенка 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» [2, с. 59]. Поэтому особую значимость при организации коррекционной работы приобретает задача правильного и своевременного формирования игровой деятельности детей. 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» [9, с. 31].

Наиболее полно тезис о социальной природе детской игры на основе этнографических исследований разработан в трудах Д.Б. Эльконина. Ученый указывает на то, что примитивное развитие производительных сил на начальных

стадиях существования человеческого общества обуславливало раннее включение ребенка в трудовую деятельность взрослых. 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» [18, с. 72].

Структурные компоненты сюжетной 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:

- действия одного персонажа с определенными предметами в одной ситуации;
- действия одного персонажа с определенными предметами во взаимосвязанных ситуациях;
- действия нескольких персонажей с наборами соответствующих действий (действия включены в общую ситуацию либо осуществляются последовательно);
- 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. Таким образом, преимущественно именно жизненный опыт детей определяет содержание их игр (Е.М. Гаспарова, Е.В. Зворыгина, Д.Б. Эльконин, С. Garvey 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» [18, с. 31].

Л.С. Славина экспериментально изучала значение роли в мотивации игровой деятельности. Исследователем были сделаны следующие выводы:

- 1) роль, которую берет на себя ребенок, коренным образом перестраивает и его действия, и значения предметов, с которыми он действует;
- 2) роль вносится в действия ребенка как бы извне, через сюжетные игрушки, которые подсказывают человеческий смысл действия с ними;
- 3) роль является смысловым центром игры и для ее осуществления служат и создаваемая игровая ситуация, и игровые действия.

Как и любая другая деятельность, игра осуществляется посредством **игровых действий** – одним из компонентов игры, побуждаемым мотивом и соотносимым с определенной целью. Характерным отличием игрового действия от неигрового является мотивация, то есть то, что оно, по определению А.Н. Леонтьева, «психологически независимо от результата» [9, 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, то есть действовать так, как это видел ребенок у других, как ему об этом рассказывали и т. д.» [9, 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» [18, с. 186–187].

Данные психологических исследований 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» [18, с. 30]. Л.С. Выготский подчеркивал важную роль речи в такого рода изменениях.

Е.В. Зворыгина и С.Л. Новоселова связывают развитие игровых действий с преобразованием операций, при помощи которых они осуществляются (**способов игровых действий**). Так, ознакомительный этап развития игры характеризуется манипулятивными действиями с игрушками, которым свойственны предметно-специфические операции обследования. Преобразование предметно-специфических операций в ранг действий на рубеже первого и второго года жизни ребенка приводит к возникновению предметно-отобразительной игры. На этом этапе игровые действия осуществляются при помощи особых предметно-опосредованных операций (например, машина катится, если ее толкнуть). Постепенно осуществляется переход от предметно-опосредованных операций к сюжетно-отобразительным, от орудийных, выполняемых в реальном плане, к условно-орудийным, выполняемым в мнимой ситуации. Таким образом, 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, по мнению А.Н. Леонтьева, всегда реальны и социальны, в них ребенок овладевает человеческой действительностью.

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*:

I этап – ознакомительная игра, содержанием которой являются манипуляции ребенка с предметом;

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

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

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



Вопросы и задания

1. Дайте определение понятия «игра».
2. Докажите, что детская игра является социальной по происхождению и содержанию.
3. Назовите и охарактеризуйте основные компоненты игры.
4. Закончите фразы:
 - Основными элементами, составляющими сюжет игры, являются...
 - Роль – это...
 - Отличие игрового действия от неигрового – ...
 - Игровые действия осуществляются с помощью...
5. Составьте схему «Этапы развития игры».

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЬМИ С ТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ

Развитие предпосылок игровых действий

В ряде научных исследований подчеркивается, что развитие игровой деятельности теснейшим образом связано со всем ходом развития ребенка. По мнению исследователей, игра может возникнуть только тогда, когда у ребенка сформируются основные сенсорно-двигательные координации, готовность к осуществлению манипуляций и действий с предметами (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.М. Фонарев, Д.Б. Эльконин и др.). В их развитии большую роль играет взрослый, во взаимодействии с которым складывается своеобразный вид деятельности – «непосредственно-эмоциональное общение» с окружающими. Постепенно начинает формироваться «комплекс оживления», своевременное появление которого обеспечивает создание предпосылок развития деятельности ребенка с предметами.

Развитие зрительно-двигательных координаций завершается актом хватания с последующим удерживанием предметов и развитием разнообразных видов движений и действий с предметами: похлопывания, поглаживания, подтягивания, отталкивания и т. д. Происходит переход к повторным и цепным движениям, сопровождающимся рассматриванием предмета, что являются основными действиями с предметами для ребенка этого возраста.

Как отечественные, так и зарубежные исследователи акцентируют внимание на большой роли в активизации этой деятельности взрослого, 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, М.П. Денисова).

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. Появляется направленность действия ребенка на определенный результат,

хотя он при этом еще не осознает своего действия (Н.Н. Кожухова). Кульминационным моментом психологического содержания игры в раннем детстве, по мнению С.Л. Новоселовой, является возникновение предметно-специфических действий, осуществляемых предметно-опосредованными операциями.

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. По мнению М.И. Лисиной, «существование ситуативно-делового общения – время, в течение которого дети переходят от неспецифических примитивных манипуляций с предметами к все более специфическим, а затем к культурно-фиксированным действиям с ними» [10, с. 88]. Все это, по мнению А.В. Запорожца, «создает необходимую основу для усвоения их словесных заменителей и придает последним более точное и определенное значение» [6, с. 76]. В условиях содержательного общения ребенок практически узнает назначение предмета и это новое он переносит в свою игру.

Развитие игры в раннем детстве

Д.Б. Эльконин акцентирует внимание на том, что возникновение ролевой игры «генетически связано с формированием под руководством взрослых предметных действий в раннем детстве» [18, с. 184]. По мнению ученых, предметное действие, осуществляемое ребенком, не просто направлено на достижение определенного результата, но и обусловлено социальными последствиями его выполнения, то есть возможной положительной или отрицательной оценкой со стороны взрослого (Я.Л. Коломинский, Н.А. Цыркун, Д.Б. Эльконин).

Овладение любым действием происходит ребенком поэтапно. Сначала он усваивает общую схему действия с предметом в соответствии с функциональным назначением, выявляет межпредметные связи с опорой на свойства предмета, устанавливает отношения между предметом деятельности и предметом цели. По мере овладения малышом предметными действиями происходит их обобщение, появляется возможность переноса с одних предметов на другие, имеющие в реальной жизни иное назначение. Это является важной предпосылкой возникновения в последующем сюжетно-ролевой игры.

В исследованиях Е.В. Звoryгиной, 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. 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.

По мере приобретения ребенком умений и опыта границы переноса действий с одного предмета на другой, игровое использование предметов становятся все шире. Активно развивается предметно-отобразительная игра. Действия с предметом, игрушкой повторяются много раз, не изменяясь по своему содержанию, что закрепляет у ребенка знание динамических свойств предмета. Смысл такой игры заключается в самом процессе действия, поэтому ее называют процессуальной.

Е.О. Смирнова характеризует особенности такой игры:

1) однообразие, «одноактность» и разрозненность игровых действий, отсутствие смысловой связи между ними;

2) содержание игровых действий составляет подражание взрослому. Ребенок действует только с теми предметами и только таким образом, как это делал взрослый. Ничего нового малыш не изобретает;

3) ребенок использует только реалистические игрушки, точно копирующие образ реальных предметов;

4) ребенок эмоционально слабо включен в игру.

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.

Н.Н. Палагина указывает на моменты, подготавливающие переход от предметной игры к сюжетно-отобразительной:

1) возникает игровое отношение к предмету, без которого невозможна игра вообще. Ребенок начинает придавать предмету различные несвойственные ему функциональные значения, которые обнаруживает при варьировании места или действия. Они являются случайными, неустойчивыми, однако разрушают стереотипные связи между предметом и возможностью его использования и таким образом подготавливают игровые замещения. Ребенок получает опыт, необходимый для символического замещения;

2) ребенок начинает одушевлять предмет, делает попытки разговаривать с ним.

Как отмечает Н.Н. Палагина, переход к сюжетной игре еще не означает отмирание предметной. Даже на четвертом году жизни ребенка может увлекать игра с предметами.

Возникновение сюжетной игры связывают с переходом к предметным действиям нового качества – предметно-опосредованным, 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 и др.). По мере развития ребенка все больше расширяется осознаваемый им окружающий мир, который он старается перенести в свой игровой мир.

Игровые действия, производимые ребенком, сначала развиваются как одноактные, процессуальные по своему характеру. Постепенно сюжет развивается за счет включения различных элементарных действий, сначала логически не связанных, затем отражающих последовательность реальных событий. Игровой предмет однозначно определяет использование его в игре, а действие определяется наличными предметами.

В центре игровых действий стоит кукла, являющаяся к этому времени заместителем человека. Ребенок начинает называть куклу именем определенного человека, ведет разговор от лица куклы, что является показателем достаточно высокого уровня развития сюжета. Однако ребенок лишь сравнивает свои действия с действиями взрослого, называет себя именем взрослого, но не берет его роль.

Как отмечают Ф.И. Фрадкина, Л.Н. Галигузова, Е.В. Зворыгина и др., в структуре сюжетно-образительной игры детей раннего возраста возникают предпосылки ролевой игры. Поэтому Л.С. Выготский называл ее «квази-игрой», а Д.Б. Эльконин определил ее как предысторию игры. 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» [18, с.160].

По наблюдениям Ф.И. Фрадкиной, усложнение сюжета игры происходит следующим образом:

- включение в игру новой игрушки вызывает у ребенка новое действие, которое оказывается случайно связанным по содержанию с первым;
- постепенное включение в игру нескольких предметов приводит к сюжету, состоящему из нескольких звеньев, логически не связанных между собой;
- появляется логически обусловленная цепочка действий, которая свидетельствует о развитии восприятия и мышления ребенка, возрастающей точности его представлений об окружающем мире и умения переносить в игру свои впечатления.

Как показали исследования Е.М. Гаспаровой, самостоятельная игра ребенка раннего возраста лишь формально подчинена какому-либо социальному сюжету. Для перехода 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 выделены необходимые для этого условия: 1) обогащение детей яркими впечатлениями о доступных явлениях окружающей жизни; 2) вычленение в последующих играх-занятиях наиболее характерных для этих впечатлений моментов, а также основных способов игровых действий; 3) подбор игрушек и другого материала; 4) 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 и обязательно требуют материальной опоры. Постепенно они начинают сокращаться и обобщаться, снижается значение материальной опоры, обобщенные действия заменяются словом (Г.Д. Луков, Ф.И. Фрадкина, Д.Б. Эльконин). 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. 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. Однако в исследованиях 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.

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. Однако средством объединения действий в играх детей на этом этапе является целостная ситуация, а не принятие роли. «Не роль, взятая ребенком на себя, определяет действие, а действие напоминает ребенку о сходном действии взрослого» [16, с. 55].

Дальнейшее развитие ролевого поведения, как отмечает Д.Б. Эльконин, связано с названием ребенком себя сначала своим собственным именем, затем – именем взрослого, сравнение своих действий с действиями взрослого, называние 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.

Таким образом, в структуре сюжетно-образительной 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.

Развитие игры в дошкольном возрасте

На четвертом году жизни ребенка начинается принципиально новый этап развития игровой деятельности, связанный с переходом от сюжетно-образительной игры к сюжетно-ролевой, которая достигает своего высшего уровня во второй половине дошкольного возраста. Существенным ее признаком является изменение психологической природы игры: основным содержанием становится общение, взаимодействие людей.

Е.А. Аркин на основании многолетних исследований дал обобщенную характеристику развития ролевых игр в период дошкольного детства:

1) переход от малолюдных, неустойчивых группировок к более многолюдным и устойчивым;

2) изменение структуры игр: от бессюжетных игр, состоящих из несвязанных между собой эпизодов, к играм с сюжетом, который все более усложняется и планомерно разворачивается;

3) усложнение игровой тематики: от отражения событий личной жизни и ближайшего окружения к событиям общественной жизни.

Эта характеристика была дополнена П.А. Рудиком, который не только указал основные линии развития сюжетной игры в дошкольном возрасте, но и охарактеризовал ряд психологических ее особенностей:

- изменение мотивов игры. Смысл игры для маленьких детей состоит в процессе действия, а не его результате. В среднем дошкольном возрасте интерес заключается в выполнении определенной роли, а в старшем – в качестве ее реализации;
 - переход от игры, в которой каждый ребенок играет по-своему, к игре, в которой действия детей согласованы и игровое взаимодействие организовано на основе взятых ролей;
 - изменение характера стимуляции игры, которая в младшем возрасте определяется игрушками, а в старшем ролью, взятой на себя ребенком.
- В исследованиях Д.В. Менджеричкой характеризуются следующие особенности игры дошкольников:
- развитие использования детьми различных предметов в игре: увеличение требовательности к сходству между неигровым и игровым предметами;
 - постепенное сглаживание противоречий между замыслом и возможностью его реализации;
 - развитие содержания: от изображения внешней стороны явлений к передаче их смысла;

- появление в старшем возрасте плана игры, уточняющего действия каждого персонажа;
- усиление роли организаторов игры.

Д.Б. Эльконин на основе экспериментальных исследований выделил и охарактеризовал **4 уровня развития игры в дошкольном детстве**, отличительными признаками которых выступают содержание, характеристика ролей и игровых действий.

Первый уровень развития игры

Основным содержанием игр являются действия с определенными предметами, направленными на партнера по игре (кормление).

Роли фактически есть, но они зависят от действия, а не определяют его. В большинстве случаев дети не называют их и не называют себя именем того лица, чью роль они приняли.

Игровые действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций, не перерастают логически в другие. Логика действий легко нарушается. Порядок действий не является существенным.

Второй уровень развития игры

Центральным содержанием игр является действие с предметом. Однако, в отличие от первого уровня, на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному.

Происходит разделение функций, роли называются детьми. Выполнение роли сводится к реализации связанных с ней действий.

Логика действий определяется последовательностью в реальной действительности. Расширяется количество действий.

Третий уровень развития игры

Основным содержанием игры становится реализация роли и выполнение вытекающих из нее действий. Выделяются специфические действия, характерные для определенной роли.

Роли ясно выделены и называются детьми, именно роль определяет поведение ребенка и направляет его действия.

Действия становятся разнообразными, их логика и характер зависят от роли. Появляется специфическая ролевая речь. Нарушение логики действий опротестовывается ребенком.

Четвертый уровень развития игры

Основное содержание игры – выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют партнеры по игре.

Роли ясно очерчены и выделены, на протяжении всей игры ребенок четко ведет одну линию поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Сопровождающая игру речь носит выраженный ролевой характер и определяется ролью.

Игровые действия разнообразны и развертываются в четкой последовательности, отражающей реальную логику событий. Точно выделены действия, направленные к разным персонажам. Нарушение логики действий и правил отвергается, что мотивируется не просто ссылкой на реальную действительность («Так не бывает»), а указанием на рациональность правила.

Как подчеркивает Д.Б. Эльконин, «выделенные уровни являются не столько возрастными стадиями, сколько ступенями развития самой ролевой игры» [18, с. 246]. По мнению ученого, наблюдается большое сходство между первым и вторым, третьим и четвертыми уровнями игры. Он отмечает, что «в сущности, мы имеем две основные фазы развития игры. На первой стадии (3–5 лет) основным содержанием игр являются социальные по своей направленности предметные действия, соотносимые с логикой реальных действий; на второй (5–7 лет) – социальные отношения между людьми и общественный смысл их деятельности, соотносимые с реальными отношениями между людьми» [18, с. 247].

Таким образом, по определению Е.О. Смирновой, «развитие игры в дошкольном возрасте происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом к открытым правилам и скрытой ролью» [14, с. 250].

Роль взрослого в развитии игры детей

Современные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что самостоятельная игра детей, даже нормально развивающихся, не достигает высокого уровня развития без обучающего воздействия со стороны взрослого (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, С.Л. Новоселова и др.). Как и любая другая деятельность, она не возникает у ребенка спонтанно, а требует целенаправленного формирования. Особенно подчеркивается необходимость специального педагогического воздействия для обеспечения правильного и своевременного развития игры, учитывающего преемственность стадий ее развития, предусматривающего постепенное совершенствование способов

игрового отображения действительности. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что без знания внутренних закономерностей игры как деятельности попытки управлять игрой могут превратить в ее ломку.

Анализ исследований показал, что в практике реализуются разнообразные методы руководства игрой, направленные на развитие определенных умений, свойств личности в игре и т. д. При этом, по мнению исследователей, выбор методов педагогического влияния на формирование игровой деятельности должен учитывать возрастные особенности детей, их физическое, психическое развитие, способности, умения и индивидуальные качества 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, актуализирующим эти впечатления, в-третьих, соответствие обучения игре. Термин «обучение» Н.М. Аксарина 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 приемом руководства, иначе может возникнуть опасность подавления самостоятельности, инициативы.

Ф.И. Фрадкина отмечала, что 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 разработала комплексный метод руководства формированием сюжетно-отобразительной игры детей раннего возраста. Системный подход основывается на учете возрастных закономерностей развития игровой

деятельности. На каждом возрастном этапе комплексный метод включает четыре, внутренне связанных общим содержанием, компонента:

- ознакомление детей с окружающим в их активной деятельности;
- обогащение игрового опыта;
- организация предметно-игровой среды;
- активизирующее общение взрослого с детьми в процессе игры.

Содержание указанных компонентов меняется в зависимости от этапа формирования игры.

Специфика руководства игрой, по мнению автора, состоит в том, что взрослый 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.

Е.В. Зворыгина акцентирует внимание на том, что, 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). Под руководством взрослого малыш приобретает опыт использования тех или иных предметов по назначению, осознает смысл действий людей, отношение к предметам, к живой природе, друг другу, знакомство с характерными особенностями животных. Только конкретный жизненный опыт может быть исходным пунктом игры.

Как один из приемов обучения детей игровым действиям Е.В. Зворыгина рекомендует совместные игры со взрослым – сначала индивидуальные, затем групповые, в которых ведущая роль принадлежит взрослому. Ребенок овладевает умением переводить свой реальный опыт в игровой условный план, учится практические задачи решать «понарошку», условно. Таким образом, «малыш учится решать игровые задачи, направленные на достижение мнимого результата, понятого по личному опыту, игровыми способами и средствами, усваивает разные способы их решения» [7, с. 37]. 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» [7, с. 37]. 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 комплексного 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 четвертый компонент – общение взрослого с ребенком в процессе игры, направленное на формирование прогрессивных для каждого возрастного периода игровых способов действий.

Концепция руководства сюжетной игрой в дошкольном возрасте разработана Н.Я. Михайленко. На основе многолетних экспериментальных исследований и опыта работы Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой разработаны педагогические принципы организации сюжетной игры на разных этапах дошкольного детства, реализация которых позволяет значительно повысить уровень свободной самостоятельной игры детей.

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. Решая задачи формирования игровых способов деятельности, воспитатель выступает в такого рода играх как руководитель – инициатор, организатор.

«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» [11, с. 11].

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

Первый принцип. Чтобы дети овладели игровыми умениями, воспитатель должен играть вместе с ними. 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. Н.Я. Михайленко акцентирует внимание на особом характере поведения взрослого во время игры: он должен занимать позицию *партнера*, а не учителя.

Второй принцип. Воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом возрастном этапе разворачивать игру таким образом, чтобы дети сразу ставились перед необходимостью использовать новый, более сложный, способ построения игры.

Третий принцип. 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 (взрослому или сверстникам). Такая стратегия, по мнению Н.Я. Михайленко, обеспечит как индивидуальную самостоятельную игру детей, так и согласованную игру со сверстниками в небольших группах.

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.



Вопросы и задания

1. Назовите предпосылки возникновения манипулятивных действий.
2. Как связаны манипулятивная деятельность и ситуативно-деловое общение ребенка со взрослым?
3. Какие две стороны предметных действий выделял Д.Б. Эльконин?
4. Что такое процессуальная игра? В чем заключается ее роль?
5. Как называл предметную игру Л.С. Выготский? Д.Б. Эльконин?
6. Каковы этапы и условия возникновения игровых замещений?
7. Как меняется содержание игры на протяжении дошкольного возраста?
8. Составьте таблицу «Уровни развития игры» (по Д.Б. Эльконину).
9. Подготовьте рефераты на темы: «Комплексный метод руководства игровой деятельностью детей Е.В. Зворыгиной», «Педагогические принципы руководства игрой Н.Я. Михайленко».

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЛУХОВОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Изучение детей, развивающихся в условиях нарушенного слуха, свидетельствует о том, что у них в силу первичного дефекта очень рано возникают отклонения как в физическом развитии, так и в познавательной деятельности. У детей с нарушением слуха 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 овладевают основными двигательными функциями: удержанием головы, сидением, стоянием, ходьбой.

Особенности физического развития оказывают существенное влияние на другие стороны развития ребенка. Характерными являются 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. Невозможными оказываются слуховая ориентировка в пространстве, локализация звука независимо от степени снижения слуха. 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 с нарушением слуха 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. Некоторые дети с нарушением слуха даже после двух лет не могут действовать по подражанию, а если и действуют, то только с хорошо знакомыми предметами. Наблюдается значительное отставание в способности действовать по

образцу. Только на третьем году жизни в деятельности детей с нарушением слуха 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.

Подлинными же предметными действиями начинают складываться только к концу раннего возраста. Предметная деятельность не становится ведущим видом деятельности у детей со слуховой депривацией в раннем возрасте. В отечественных и зарубежных исследованиях отмечается, что для детей с нарушением слуха характерны существенные качественные и количественные различия в развитии мышления: замедленный темп развития, примитивные способы действия (действие силой без учета свойств и качеств объекта, недостаточная целенаправленность проб и т. д.).

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.

Нарушение слухового восприятия речи отрицательно влияет на развитие способности глухих детей к общению, основными средствами которого выступают предметные действия, естественные жесты, мимика и другие неречевые средства в сочетании с различного типа вокализациями и лепетом. 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. Все это затрудняет развитие самостоятельности и инициативности в овладении детьми социальным опытом.

Таким образом, развитие ребенка с нарушением слуха на протяжении младенческого и раннего возраста подчиняется закономерностям развития нормально развивающихся детей. Однако оно происходит медленно, неравномерно, то есть, по определению Л.С. Выготского, развитие такого ребенка протекает по иному руслу и качественно отличается.

Задержка в формировании двигательной сферы, развитии восприятия, переходе к действиям с предметами, развитии способов общения со взрослыми вызывает значительное качественное и количественное отставание в развитии игровой деятельности детей с нарушением слуха по сравнению с их слышащими сверстниками. Особенности формирования игровой деятельности детей с нарушением слуха обусловлены своеобразием всего предшествующего развития ребенка.

Впервые изучение особенностей игры глухих детей было осуществлено Г.Л. Выгодской (1964). По ее данным, 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 большинства детей. В игре детей старше четырех лет появляются элементы сюжета, однако это не меняет общего характера игры.

Г.Л. Выгодской были также 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.

Комплексное исследование игровой деятельности глухих и слабослышащих детей раннего и младшего дошкольного возраста было предпринято С.Н. Феклистовой. Оно 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.

Как показали результаты комплексного изучения состояния игровой деятельности, на протяжении раннего и даже младшего дошкольного возраста у глухих и слабослышащих детей не формируются предпосылки, необходимые для перехода к сюжетно-ролевой игре. При этом игровая деятельность детей с нарушением слуха характеризуется значительным разнообразием.

Во-первых, наблюдается **отставание в развитии игровой деятельности глухих и слабослышащих детей по сравнению со слышащими сверстниками**. Так, для детей с нарушением слуха характерны:

- однообразный и ограниченный выбор игрушек;
- низкий уровень самостоятельной игровой деятельности (преобладает уровень одиночной игры);

- значительное отставание от слышащих сверстников в овладении способами игровых действий, сюжетным способом построения игры;
- особенности развития роли: в отличие от слышащих сверстников, глухие и слабослышащие дети не берут на себя роль;
- отсутствие игрового взаимодействия;
- бедность, невыразительность и однообразие эмоциональных реакций, сопровождающих игру;
- отсутствие или ограниченность голосовых или речевых проявлений во время игровой деятельности.

Во-вторых, отмечаются **существенные отличия в развитии игровой деятельности внутри групп детей с нарушением слуха**. Нами было выявлено различное состояние игрового интереса, используемых способов игровых действий (как определяющего фактора развития игровой деятельности), уровней игры, эмоционального и речевого сопровождения игровых действий. Как показал анализ результатов, выявленные отличия обусловлены несколькими факторами: возрастом детей; состоянием слуха; индивидуальными особенностями.

Сравнительный анализ полученных результатов обследования игровой деятельности глухих и слабослышащих детей раннего и младшего дошкольного возраста позволил выделить и охарактеризовать **три уровня развития игровой деятельности необученных детей с нарушением слуха**:

I уровень. Отсутствие интереса к игровому материалу, отсутствие игровых действий, а также эмоционального и речевого сопровождения игры.

II уровень. Проявление нестойкого интереса к игрушкам, манипулятивный способ игровых действий, бедность эмоционального и речевого сопровождения игры.

III уровень. Наличие нестойкого, однообразного интереса к игрушкам, предметно-отобразительных или единичных сюжетно-отобразительных игровых действий, бедность и однообразие эмоционального и речевого сопровождения игры.

Полученные нами результаты послужили основанием для разработки дифференцированного подхода к формированию игровой деятельности детей раннего возраста с нарушением слуха.

Вопросы и задания

1. Кто из исследователей изучал особенности развития игровой деятельности детей с нарушением слуха?
2. От каких факторов зависит уровень развития игровой деятельности детей с нарушением слуха (степени потери слуха; уровня развития речи; возраста; индивидуальных особенностей)?
3. Охарактеризуйте основные особенности игровой деятельности глухих и слабослышащих детей.
4. Назовите отличия в развитии игровой деятельности детей с разной степенью потери слуха.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Основные требования к организации и реализации коррекционного обучения игровой деятельности детей с нарушением слуха

Одним из основных положений дошкольной сурдопедагогики является признание общности закономерностей психического развития ребенка в норме и при нарушении слуха. Поэтому процесс обучения игре глухих и слабослышащих детей должен строиться с учетом закономерностей ее развития у нормально слышащих сверстников. Наряду с этим, на наш взгляд, важен учет особенностей психофизического развития детей с нарушением слуха, что обуславливает, во-первых, своеобразие задач и содержания формирования игры на каждом из этапов и, во-вторых, использование специфических методов и приемов обучения. Следовательно, общепедагогические подходы в процессе обучения игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста со слуховой депривацией должны реализовываться с учетом особенностей развития этой категории детей.

Проектирование и реализация индивидуальных программ развития игровой деятельности глухих и слабослышащих детей раннего возраста требуют учета ряда позиций, определяющих форму и содержание коррекционной деятельности сурдопедагога. В качестве основных нами были выделены следующие принципы организации коррекционной работы:

1. 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. При проектировании индивидуальных программ развития игровой деятельности важно выявить уровень сформированности всех компонентов, определяющих развитие игровой деятельности (наличие и характер интереса к игрушкам и игровой деятельности как таковой; способы игровых действий, их продолжительность и устойчивость; использование предметозаменителей; умение ребенка вступить во взаимоотношения с другими детьми путем приобщения к своему игровому замыслу; эмоциональные и речевые проявления).

2. Основной целью педагогических воздействий по отношению к игре должна быть «не коллективная проработка знаний» (или тем), а формирование

игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру детей (Н.Я. Михайленко).

3. Важным является принцип коррекционной направленности обучения игре, предполагающий реализацию потенциальных возможностей ребенка, обеспечение компенсаторного пути его развития. При этом зона ближайшего развития ребенка определяется степенью сложности игровых задач, которые он может решить с помощью взрослого. Такая работа может быть организована на разных уровнях: в одних случаях малышам необходимо отображать и комбинировать в игре новые знания об окружающем мире в заранее обозначенной взрослым ситуации, в других – самостоятельно ставить игровые цели, планировать пути их достижения, в третьих – самостоятельно моделировать условия игры. Успешная реализация этого положения во многом зависит еще и от того, насколько педагог правильно ориентируется в психологическом содержании игры на каждом ее этапе, может ли обеспечить создание конкретному ребенку проблемных игровых ситуаций, обеспечить их адекватное постепенное усложнение.

4. В основе игровой деятельности ребенка лежит его социальный опыт. Как подчеркивает Е.В. Зворыгина, отрыв демонстрируемого образца сюжета или игровых действий от реального жизненного опыта ребенка ведет к механическому обучению игре. В этом случае игра не оказывает воздействия на ребенка и не влияет на развитие его психики.

Содержание и методика обследования игровой деятельности детей с нарушением слуха

Предварительное изучение состояния игры глухих и слабослышащих детей является базой для определения соответствующей программы коррекционного обучения и включает два направления:

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

Процедура обследования игровой деятельности требует особой компетентности сурдопедагога, наличия у него следующих умений: создавать различные игровые ситуации, в которых ребенок будет решать те или иные игровые задачи (использовать реалистические игрушки или предметы-заместители); вовремя реагировать на возникающие в процессе игры желания детей.

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). Это позволит более точно фиксировать и в дальнейшем интерпретировать игровые проявления детей.

Для осуществления наблюдения в групповой комнате специально создается игровая среда, позволяющая ребенку решать разнообразные игровые задачи. Игровой материал, используемый в процессе обследования, должен соответствовать возрасту детей и способствовать актуализации их социального опыта. Наблюдение проводится в знакомой для ребенка обстановке. В процессе наблюдения фиксируются:

- наличие и устойчивость 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*. Для обследования используются различные образные и дидактические игрушки, крупный строительный материал. Игровой материал должен быть подобран таким образом, чтобы перед малышом можно было последовательно ставить различные игровые задачи: покормить куклу или мишку, уложить зайку спать, покатать матрешек на машине, построить дорожку из кубиков и т. д.

Перед ребенком размещается игровой материал, позволяющий разыгрывать определенные сюжеты (кормление куклы, укладывание спать, умывание, одевание, стирка и др.). Взрослый предлагает малышу поиграть, сопровождая свои слова естественными жестами.

В том случае, если ребенок самостоятельно начинает игру, взрослый наблюдает за ним, не вмешиваясь в содержание игровых действий. Если ребенок не действует с игрушками, взрослому необходимо привлечь внимание к игровому материалу и осуществлению различных действий с ним. Важно, чтобы при этом он выступал одновременно в двух ролях: как партнер по игре и как носитель способа игровых действий. В процессе совместной с ребенком деятельности педагог должен быть искренне заинтересован игрой, выражать свое эмоциональное отношение к игрушкам и игровым действиям. Дети раннего возраста тонко чувствуют отношение взрослого, и не будут играть, если почувствуют неискренность с его стороны. После совместной игры со

взрослым ребенку снова предоставляется возможность действовать с игрушками самостоятельно.

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.

Для получения более полного представления о характере игровой деятельности каждого ребенка рекомендуется проводить беседы с родителями, в ходе которых выясняются особенности игры дома. Следует уточнить, с какими игрушками ребенок предпочитает играть дома, играет ли один или с кем-нибудь из близких, продолжительность игры.

Необходимо отметить, что для получения более полных и точных представлений о характере игровой деятельности детей обследование рекомендуется проводить неоднократно. Результаты такого комплексного изучения являются основой планирования работы по обучению детей с нарушениями слуха игре, позволяют более точно сформулировать образовательные задачи.

Этапы формирования игровой деятельности детей с нарушением слуха в раннем детстве

Этапы формирования игровой деятельности детей с нарушением слуха в раннем детстве были выделены нами на основании анализа закономерностей становления игровой деятельности у нормально развивающихся детей и особенностей ее развития у необученных глухих и слабослышащих детей:

I этап – вызывание и развитие интереса к игрушкам и действиям с ними;

II этап – формирование предметно-отобразительной игры;

III этап – формирование сюжетно-отобразительной игры.

Следует отметить, что отправная точка в процессе обучения игровой деятельности конкретного ребенка должна определяться данными предварительного обследования, уровнем сформированности игры у определенного ребенка.

Вызывание и развитие интереса к игрушкам и действиям с ними у детей с нарушением слуха

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что в качестве одного из необходимых условий возникновения игры выделяется интерес, эмоциональное отношение ребенка к игрушкам. Становление сюжетной игры, по мнению А.В. Запорожца, теснейшим образом связано с характером эмоционального отношения к этой деятельности в целом, к отдельным игрушкам, действиям с ними, ко взрослому. Е.В. Зворыгина отмечает мотивирующую роль игрушек в развитии игровой деятельности, акцентируя внимание на ведущей роли реального опыта, связанного с отношением ребенка к окружающему. Важным, на наш взгляд, является также мнение С.В. Фонаревой о необходимости вызывания и поддержания интереса не только к действию с предметом, но и к его результату.

Эффективность работы на данном этапе во многом зависит от эмоциональности ее проведения. Как известно, дети с нарушением слуха раннего возраста еще не способны к произвольным, волевым усилиям, что обусловлено недостаточной концентрацией, произвольностью внимания, нецеленаправленностью восприятия. Кроме того, по данным нашего исследования, как для глухих, так и для слабослышащих малышей характерным является отсутствие или низкий интерес к игровому материалу, его неустойчивость и избирательность, однообразный выбор игрушек. Поэтому особенно важно, на наш взгляд, прежде всего вызвать интерес к игрушке, положительное отношение к ней, чувство радости, удовольствия от ее восприятия.

Перед воспитателем ставятся следующие задачи:

- обогащение представлений детей об объектах окружающего мира;
- вызывание и стимулирование эмоционального положительного отношения к игрушкам и интереса к ним;
- вызывание и поддержание интереса к действиям с игрушками;
- формирование способности вступать в эмоциональный контакт с игрушкой;
- развитие внимания, его концентрации и переключения;
- воспитание бережного отношения к игрушкам.

Указанные задачи будут решены при создании специальных условий, способствующих возникновению положительных эмоций у детей: использования привлекательных игрушек, веселых интонаций в обращенной к детям речи, соответствующих естественных жестов и мимики, обеспечения новизны предметов и условий их предъявления. Эмоциональность восприятия детей усиливается, когда игрушки показывают им в действии: мячик прокатывается

через ворота, мишка идет, покачиваясь, птичка летает и прыгает и т. д. Одним из главных условий работы является постоянное мотивированное речевое общение с детьми. Как в процессе индивидуального общения с ребенком, так и при работе с группой детей Д.В. Менджеричка советует задавать эталоны отношения к игре и игрушке.

Для эффективной реализации задач данного этапа рекомендуется заранее продумать в общих чертах всю систему работы. Планируются индивидуальные и групповые игры-занятия, которые многократно повторяются с включением новых элементов. Рекомендуется параллельно организовывать условия для самостоятельной игры малышей, позволяющие взрослому незаметно руководить игровым поведением ребенка.

Одним из важных условий эффективности работы является правильный подбор и системное введение игрового материала. Так, по мнению С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной, Н.Я. Михайленко, при отборе игрушек необходимо учитывать их тематику, степень обобщенности образа и размер. С учетом этого можно рекомендовать следующую систему усложнения:

- от условно-образных игрушек к реалистическим;
- от крупных ярких игрушек к несколько меньшим по размеру.

Первой ступенью работы на данном этапе является **демонстрация игрушки**. Воспитатель предъявляет игрушку малышам, выражая свое отношение к ней и акцентируя внимание на различных ее свойствах: «Ах!», «Ох!», «А-а-а», «Вот», «Тут» и др. Необходимо обязательно предоставить детям возможность рассмотреть и потрогать игрушки, включать их в речевое общение различной интонированности.

Важнейшими условиями вызывания и развития познавательного интереса детей А.В. Запорожец и Н.Г. Морозова считают новизну предмета или условий его предъявления. Поэтому важно, чтобы игрушки предъявлялись:

- в разной последовательности (кукла – мишка – собака – машина; куклы, разные по образному решению);
- из разных пространственных точек (из-за ширмы, из-за шкафа, из-за спинки стула и т. д.).

Это позволяет продемонстрировать перенос действий с одной игрушки на подобные и другие, формируя у малыша представления о том, что катать, например, можно не только большой мяч, но и маленький, не только мяч, но и шар.

Следующей ступенью обучения является **демонстрация действий с различными сюжетными игрушками**. Главной задачей коррекционной работы является уточнение и обогащение представлений детей о возможности

произведения разнообразных действий с конкретной игрушкой. Поскольку важным условием развития игры является наличие разнообразных впечатлений, перед демонстрацией действий с некоторыми игрушками рекомендуется проводить целевые наблюдения на прогулке, в уголке природы за животными, птицами, их повадками, отношением к ним людей. Для поддержания интереса и внимания взрослый стимулирует детей к имитационным действиям. Только после такой предварительной работы можно проводить занятия по наблюдению за игровыми действиями, производимыми взрослым.

Приведем пример фрагмента занятия такого типа, состоящего из двух частей. Первая часть занятия реализуется на прогулке: организуется наблюдение за собакой, птицами, в процессе которого взрослый акцентирует внимание детей на внешнем виде, характере движений и звуках, издаваемых животными, и стимулирует детей к подражательным движениям. В группе, где проводится вторая часть занятия, воспитатель предъявляет детям сначала игрушку-собачку, затем игрушку-птичку, стимулируя детей к подражанию повадкам собаки и птицы, соответствующим звукоподражаниям. Затем детям предоставляется возможность последовательно прослушать магнитофонные записи с голосами собаки и птицы, соотнося с соответствующими игрушками и демонстрируя соответствующие действия.

Следует особо подчеркнуть, что содержание демонстрируемых воспитателем действий обязательно должно быть более сложным, чем действия ребенка в процессе самостоятельной игры. Только в этом случае обучающие занятия будут способствовать развитию игры ребенка. После игр-занятий рекомендуется предоставить ребенку возможность действовать самому с такими же игрушками, которые использовал взрослый.

Завершающей ступенью работы является **демонстрация элементарных сценок**, направленная на формирование и обогащение представлений детей о возможном взаимодействии персонажей. Например: кукла идет и везет машинку, за ней бежит собачка; птичка клюет зернышки, прибегает котик – и птичка улетает. Демонстрация сценок сопровождается включением звукоподражаний, лепетных и целых слов.

Таким образом, развитию интереса ребенка к игрушкам и игровым действиям будут способствовать:

- обогащение представлений детей об окружающем мире как важное условие развитие игрового интереса;
- поэтапное формирование и развитие интереса детей к игрушкам и действиям с ними;
- определенная система введения игрового материала.

Формирование предметно-отобразительной игры детей с нарушением слуха раннего возраста

Предметно-отобразительная игра предполагает действия с предметами в соответствии с их функциональным назначением. На этом этапе игра по своему содержанию очень тесно связана с предметной деятельностью ребенка и отличается лишь результатом. Игрушка также еще не является для малыша игрушкой в привычном смысле этого слова, а используется им как настоящий предмет. Малыши с помощью взрослого переносят усвоенные реальные действия с предметами на игрушки, что приводит к действиям с игрушками как с настоящими предметами.

Следует особо отметить роль взрослого в формировании игровых умений малышей. По мнению Н.Я. Михайленко, важным моментом, определяющим включение ребенка в мир игры, является поведение воспитателя, который должен выступать не в качестве учителя, а в качестве играющего партнера.

Обучение предметно-отобразительной игре глухих и слабослышащих детей раннего возраста необходимо осуществлять с учетом стадий ее развития у нормально развивающихся сверстников. В соответствии с этим нами были условно выделены три направления работы на данном этапе:

- обучение игровым действиям с игрушками (с постепенным переходом к обобщениям);
- формирование игровых действий с предметами-заместителями (то есть формирование условного плана игры);
- формирование элементарного игрового взаимодействия.

Первое направление – **обучение действию с игрушками** – реализуется через проведение системы игр-занятий, направленных на обыгрывание различного игрового материала. Овладение действиями с предметами, в том числе и игровыми, возможно только в том случае, если у ребенка сформированы основные сенсорно-двигательные координации. Учитывая особенности развития моторики у глухих и слабослышащих детей, мы рекомендуем последовательно вводить несколько видов игрового материала:

- игрушки, предназначенные для развития крупной и мелкой моторики (мячи, шары, юлы);
- сюжетно-образные игрушки, различные по степени обобщенности образа (куклы, птицы, собаки, коты, зайки, мишки);
- образно оформленный игровой материал (палочки, кубики).

Формирование игровой деятельности на данном этапе должно осуществляться как в совместной игре взрослого с детьми, так и в процессе demonstra-

ции воспитателем образцов игрового поведения. При формировании первых игровых умений обучение лучше проводить индивидуально, объединяя затем детей в небольшие группы по 2–3 человека для обеспечения уровня игры рядом. Продолжительность игр-занятий может быть различной, что будет обусловлено особенностями внимания, заинтересованностью малышей, количеством предусмотренных игровых действий, их сложностью, количеством обыгрываемых игрушек. В качестве основных методов рекомендуются наглядный и практический, которые реализуются посредством усложнения методических приемов: совместные, сопряженные действия, действия по показу.

Предусматривается определенная система усложнения:

- 1) содержания обучения: от формирования отдельных действий с конкретной игрушкой к их объединению в определенной последовательности (на одном занятии дети учатся катать машину, на другом – прокатывать между деревьями, на третьем – везти по мостику, на четвертом все действия объединяются);
- 2) методов обучения: от наглядного к практическому;
- 3) методических приемов: от совместных действий к действиям по подражанию (непосредственному и отсроченному) и по словесной инструкции.

Предусматривается поэтапное развитие игровых умений детей. Сначала планируются несколько занятий, направленных на формирование умения действовать с той или иной игрушкой, затем действия переносятся на другую игрушку. Только после проведения такой подготовительной работы детям предлагается выбрать игрушку из нескольких идентичных, то есть самостоятельно осуществить перенос способа действия с одной игрушки на другую. В случае затруднений ребенку оказывается помощь в виде прямой демонстрации действий. Количество занятий по определенной теме зависит от степени успешности малышей в овладении игровыми умениями.

В процессе обучения взрослый обязательно сопровождает свои действия речью: называет объекты и действия, подражает звукам животных. При этом речевое сопровождение игровых действий ребенком не является обязательным.

Работу лучше начинать с обыгрывания таких игрушек, как *мяч, шар, юла*. Поскольку игрушки данной группы не являются художественными моделями реальных объектов окружающего мира, в качестве основного методического приема при обучении их использованию выступает показ взрослого.

Воспитатель вынимает из коробки два одинаковых мяча, демонстрируя свое эмоциональное отношение к игрушкам: радость, удивление: «Ой! Какой мяч!». Одну игрушку дает ребенку. Затем прокатывает мяч по заранее при-

готовленным дорожкам: «Я качу мяч», побуждая ребенка к воспроизведению действий: «Кати мяч». При возникновении затруднений используются совместные действия, затем ребенок вновь побуждается к действиям по подражанию. Аналогично производятся другие действия с игрушкой: прокатывание через ворота, скатывание с горки. В конце занятия ребенку предлагается самостоятельно действовать с мячом.

Предусматривается постепенное усложнение игровых умений: прокатывание мяча, отталкивание, прокатывание мяча и шара по разнообразным дорожкам (широким и узким, длинным и коротким, нарисованным и выложенным), прокатывание через разные ворота, под натянутую тесьму, скатывание с горки; раскручивание юлы.

Важным условием при введении *сюжетно-образных игрушек*, которые в художественной форме передают образы одушевленных и неодушевленных объектов окружающего мира, является предварительное обогащение социального опыта детей (Е.В. Зворыгина). Подготовительная работа может включать специально организованные наблюдения за действиями других людей, животных, специально организованные демонстрации действий старшими детьми, просмотр диафильмов и т. д. Такие занятия рекомендуется проводить многократно, в разных условиях, при обязательном активном участии всех детей. Полезно стимулировать малышей к подражанию различным действиям, имитации действий людей и животных. Это поможет им отображать свой жизненный опыт в игре.

При обыгрывании *транспортных игрушек* необходимо не только усложнять игровые умения (катание, прокатывание через ворота, скатывание с горки), но и включать новые виды (трамвайчик, поезд), по-разному перемещать их в пространстве (по дорожке, по кругу, с поворотом).

Для обыгрывания машины воспитатель заранее конструирует на полу игровое пространство: расставляет домики и деревья. Затем рассаживает детей на стульчики вокруг себя, показывает им трубку, внутри которой что-то находится и дает возможность заглянуть внутрь: «Ай-ай! Что там?». Берет палочку и выталкивает из трубки предмет – машинку: «Ай-ай! Что это? Машина. Тут би-би». Побуждает малышей к эмоциональным проявлениям и сопряженному проговариванию: «Тут би-би». Взрослый везет машинку за тесемку сначала по небольшому кругу, затем между домами, деревьями: «Вот би-би едет», «Вот так. Ай-ай! Би-би едет!». Затем предъявляет детям накрытый поднос и спрашивает: «А тут что?» «Я не знаю! Давайте посмотрим!» Снимает салфетку, на подносе такие же трубочки. Предлагает детям попросить: «Дай». Раздает малышам красочные

трубочки и палочки: «На». Детям предлагается вытолкнуть машину из трубки и предъявляется инструкция: «Кати». Дети катают машины.

Необходимо особо обратить внимание на то, что в процессе обучения игровой деятельности воспитатель может и должен решать коррекционные задачи. Так, например, на этапе обучения предметно-отобразительной игре решаются задачи развития восприятия (прокатывание транспортных игрушек через ворота разной высоты, ширины, цвета; по дорожкам разной ширины и длины; выбор игрушек соответственно определенному признаку) и мышления (использование вспомогательных средств).

Особое место среди сюжетных игрушек, как известно, занимает кукла, являющаяся заместителем человека. В процессе действий с куклами формируются умения детей моделировать действия людей (ходьбу, прыжки, танец), при этом рекомендуется обеспечивать условия для переноса игровой ситуации в новые условия, включение разных по образному решению персонажей.

Приведем пример игры «Кукла делает зарядку». За ширмой создается кукольная комната, кукла укладывается в кровать. Рассадив детей на стульчиках вокруг стола, воспитатель указывает на ширму: «Тут. Что?» «Я не знаю!» (разводит руками). «Давайте посмотрим!» Отодвигает ширму, изображает радость и удивление: «Ай-ай-ай! Тут комната (указывает на комнату). Тут Ляля (указывает на спящую куклу)» «Ляля, вставай! Уже утро» Воспитатель спрашивает: «Что Ляля будет делать?» «Ляля будет делать зарядку». Кукла делает различные упражнения: руки вверх, руки вперед, руки в стороны, наклон вперед и т. д. Взрослый сопровождает движения вокализациями: «Ох!», «Ах!», «Ух!», «Так», «Вот». Дети действуют по подражанию.

Представления детей о животном мире реализуются в действиях с *фигурками животных*.

В процессе обучения игровой деятельности необходимо регулярно организовывать работу, направленную на выявление сформированности обобщенных представлений о способах игровых действий. Для этого воспитатель создает определенные ситуации, например, называет или показывает какое-либо действие, а ребенок выбирает игрушки, с которыми данное действие можно воспроизвести и наоборот.

Как и на предыдущем этапе, периодически должен осуществляться контроль сформированности игровых умений детей на основе наблюдения за их свободной игровой деятельностью. Воспитатель фиксирует и анализирует:

- проявление интереса ребенка к игрушкам, его устойчивость и избирательность;
- целенаправленность игровых действий, их разнообразие;

- умение осуществлять перенос игровых действий;
- степень включения вокализаций.

Такой подход, на наш взгляд, позволит своевременно выявить степень сформированности игровых действий, определить те или иные особенности в развитии игровой деятельности каждого ребенка, возникшие трудности и скорректировать индивидуальную программу обучения.

Вторым направлением работы является **формирование действий с предметами-заместителями**, использование которых представляет особую ценность для формирования обобщенных игровых действий. Исследователи отмечают, что введению в игру предметов-заместителей должно предшествовать овладение ребенком игровыми действиями с реалистической игрушкой, что заместители приобретают для ребенка игровой смысл только в контексте игровой ситуации, а вне ее рассматриваются как посторонние (Г.Д. Луков, Д.Б. Эльконин и др.). При этом подчеркивается, что основным методическим приемом формирования игровых замещений на начальных этапах обучения игре является образец взрослого (Е.В. Зворыгина, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин). С учетом этих положений, мы посчитали целесообразным уже на этапе обучения предметно-отобразительной игре вводить образно неоформленный материал, который использовался бы как заместитель уже известных детям игрушек.

Воспитателю необходимо помнить о том, что введение полифункциональных предметов в качестве заместителей реалистических игрушек – процесс постепенный и длительный. Дети должны овладеть определенными умениями: во-первых, осуществлять основные игровые действия с игрушкой, исходя из ее функционального назначения, и, во-вторых, переносить эти действия на аналогичные игрушки (с большого мишки на маленького, с плюшевого на резинового) и другие игрушки (с куклы на матрешку, мишку). Для того чтобы предупредить свойственную для малышей с нарушением слуха тенденцию к закреплению за каждым предметом только одного присущего ему заместителя, полифункциональные предметы необходимо периодически варьировать. Кроме того, необходимо сформировать у малышей представление о том, что определенный образно неоформленный предмет может выступать заместителем разных игрушек (например, кубик может быть и мылом, и стульчиком).

Работа осуществляется поэтапно:

- действия ребенка с образной игрушкой уже известными ему способами;
- соотнесение предмета-заместителя с образной игрушкой, то есть формирование представления о том, что использование данного предмета функционально пригодно;

- демонстрация экспериментатором разнообразных действий с предметом-заместителем, которые производились ранее с образной игрушкой;
- сопровождение действий с предметом-заместителем вокализациями, характерными для замещаемого предмета;
- выполнение ребенком действий с предметом-заместителем.

Формирование игрового взаимодействия детей является третьим направлением работы в русле обучения предметно-отобразительной игровой деятельности. Вступление детей в игровое взаимодействие, как известно, является одной из предпосылок сюжетной игры. В ряде отечественных и зарубежных исследований отмечается, что даже нормально развивающихся детей этому взаимодействию необходимо учить. В противном случае малыши могут неадекватно реагировать на действия сверстников. В работах Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, С. Garvey прослеживается усложнение способов игрового взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста и отмечается, что первым уровнем такого взаимодействия является предметно-игровое взаимодействие. По мнению Н.Я. Михайленко, овладение детьми предметным взаимодействием способствует переходу к более сложному уровню – сюжетному взаимодействию, то есть обмену условными игровыми действиями [11, с. 48].

Следовательно, уже в структуре формирования предметно-отобразительных игровых действий мы рекомендуем планировать работу, направленную на восприятие ребенком сверстника как партнера по игре, формирование игрового взаимодействия детей. В качестве основных педагогических условий успешной реализации данного направления нами выделены:

- целенаправленный отбор игрового материала;
- наличие образца;
- помощь взрослого.

С. Garvey рекомендует формировать два типа предметного игрового взаимодействия:

- «симметричное», предполагающее подражательные действия детей (например, катание мяча друг другу);
- «несимметричное», заключающееся в продолжении, завершении действий друг друга (один ребенок скатывает машинку с горки, а второй везет далее по дорожке).

В качестве игрового материала воспитателю необходимо использовать: мячи, шары, коляски, машинки, тележки, паровозики и т. д. Выбор этих игрушек обусловлен тремя факторами:

- они стимулируют детей к подражанию действиям друг друга;
- они не требуют развернутых речевых обращений друг к другу;
- продолжительность действий с ними зависит не от результата, а от наличия интереса.

Основным методическим приемом формирования предметно-игрового взаимодействия детей является образец. Воспитатель осуществляет взаимодействие с каждым из детей, а в дальнейшем помогает ему переключиться на партнера-сверстника, используя при необходимости такие методические приемы, как совместные действия, показ. При этом необходимо периодически изменять, во-первых, игровую среду и, во-вторых, условия взаимодействия (например, предлагать прокатить игрушки по дорожкам разной ширины, цвета, длины и т. д.).

Развитие игрового взаимодействия детей со сверстниками формируется сначала в ситуации действия детей с одним общим предметом. Затем планируется обучение детей не просто подражанию инициативному действию сверстника, а продолжению, дополнению его по смыслу. Это успешно можно реализовывать в процессе игр со строительным материалом, дидактическими игрушками (например, совместные постройки из кубиков, совместный сбор пирамидки).

Следовательно, формирование игрового взаимодействия детей предусматривает постепенный переход от подражательных действий детей к продолжению, завершению действий партнера по игре, то есть формирование нового уровня игры – уровня кратковременного общения.

Таким образом, в процессе обучения предметно-отобразительной игре у детей формируются следующие игровые умения

- использовать игрушки в соответствии с их функциональным назначением;
- осуществлять адекватный перенос действий, во-первых, на аналогичную игрушку, но отличную по тем или иным признакам; во-вторых, на другую игрушку, функционально пригодную для выполнения данного действия;
- использовать образно неоформленный игровой материал в качестве заместителей игрушек;
- вступать в элементарное взаимодействие со сверстником как партнером по игре.

Формирование сюжетно-отобразительной игры у детей с нарушением слуха

Сюжетно-отобразительная игра, как отмечают исследователи, хотя и является предметной по своему содержанию, однако в ее основе лежит сюжет, который, как правило, связан с жизненными впечатлениями ребенка. По мнению С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной, «сформированные на личном опыте ребенка игровые действия имеют для него эмоциональный, личностный смысл. Личностный смысл приобретает в игре мотивирующее значение» [7, с. 42]. Е.М. Гаспарова, изучая влияние социального опыта на содержание игр детей раннего и дошкольного возраста, установила, что необходимым условием полноценного развития игры является наличие: во-первых, знаний об отображаемой социальной ситуации и представлений о способах поведения в ней; во-вторых, возможности и способности актуализировать этот социальный опыт.

На данном этапе должна предусматриваться *четкая преемственность работы по ознакомлению с окружающим миром и занятий по обучению игре*. Основными формами работы по ознакомлению с окружающим миром выступают специально организованные занятия, наблюдения за элементарными действиями взрослых и других детей в быту, в процессе режимных моментов. Решаются задачи формирования и обогащения представлений детей о назначении мебели и других предметов быта, посуды, одежды, продуктов питания, назначении предметов-орудий для достижения определенной цели. Важно, чтобы дети активно включались в действия с предметами, принимали посильное участие в труде взрослых (например, поставить салфетки на стол, убрать за собой посуду, поправить подушку). Такая организация работы способствует накоплению у детей представлений о свойствах и качествах объектов, способах действия с ними. Внимание детей надо акцентировать и на взаимосвязи, последовательности действий (перед сном раздеваются, перед едой моют руки), что обогащает личный опыт ребенка, создает условия для осмысленного его переноса в игру как в процессе обучения, так и в самостоятельной деятельности.

Основной формой организации обучения являются игры-занятия, которые, по мнению исследователей детской игры, способствуют обогащению игрового опыта детей и развитию их самостоятельной игры. На начальных этапах обучения воспитателю следует организовывать в группе игровую среду, аналогичную той, что использовалась на занятии. При этом необходимо учесть, что

развернуть один и тот же сюжет должны иметь возможность несколько малышей, то есть в группе должно быть несколько игровых наборов, например, для укладывания куклы спать. Постепенно предметно-игровая среда может изменяться при сохранении ключевых элементов, характерных для данного сюжета.

Обучение сюжетно-отобразительной игре предусматривает определенную систему усложнения и включает четыре периода:

I период – разыгрывание сюжетов, включающих одно событие.

II период – отображение сюжетов, состоящих из нескольких последовательных действий.

III период – отображение цепочки игровых действий в рамках одного сюжета, вступление в элементарное взаимодействие с куклой как партнером по игре.

IV период – объединение сюжетов в логическую цепь.

Первый период Цель обучения – формирование способности к разыгрыванию простого сюжета, отражающего взаимодействие двух игрушек, то есть одноактной «куплетной» игры с многократным повторением одних и тех же игровых действий (игры процессуального характера). Содержание сюжетов – отражение бытовых ситуаций, хорошо знакомых детям по социальному опыту.

Основными методами обучения выступают наглядный и практический, предусматривается постепенное усложнение методических приемов: от совместных (при необходимости) и сопряженных действий к действиям по подражанию, образцу и по словесной инструкции.

Предусматривается реализация шести взаимосвязанных направлений:

- 1) предварительное проведение наблюдений на соответствующую тему в структуре занятий по ознакомлению с окружающим миром;
- 2) обучение разыгрыванию сюжета;
- 3) перенос игровых действий на аналогичную и другую игрушку;
- 4) формирование умения осуществлять отбор игрового материала;
- 5) введение предметов-заместителей;
- 6) развитие кратковременного игрового взаимодействия детей.

Следует особо подчеркнуть, что процесс обучения игровой деятельности глухих и слабослышащих детей строится, с одной стороны, как последовательная реализация указанных направлений работы, а с другой – как система работы, позволяющая формировать необходимые структуры в комплексе. Воспитатель должен также учитывать индивидуальный темп овладения игровыми умениями каждым ребенком.

При обучении воспроизведению нового сюжета рекомендуется использовать минимальное количество игрушек с целью развития концентрации внимания детей, целенаправленности восприятия (Е.В. Зворыгина, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова). Ребенок должен быть активным участником событий, которые разыгрывает взрослый, поэтому при первоначальном ознакомлении с определенным сюжетом лучше использовать два набора игрового материала. При демонстрации образца игрового действия педагог действует с одной куклой, ребенок – со второй, а после наблюдения все дети осуществляют игровые действия. Такой подход позволяет более детально проконтролировать игровые действия каждого ребенка с нарушением слуха, помочь исправить допущенную небрежность, неточность, воспитывая у ребенка таким образом аккуратность и ответственность. На последующих занятиях по данной теме каждый ребенок действует с индивидуальным набором игрового материала, что способствует совершенствованию игровых действий.

Исследователи детской игры подчеркивают, что игровое действие можно считать усвоенным в том случае, если ребенок может его перенести на другие объекты, функционально пригодные для этого (Е.В. Зворыгина, Н.Я. Михайленко и др.). В процессе организации воспитателем такой работы главное – подчеркнуть для малыша смысл действия, сформировать представления о сходстве и определенной специфике действий с различными игрушками (например, показать различия в способах кормления куклы и собачки).

В начале такого занятия воспитатель актуализирует знание детьми названий предметов для кормления куклы. Малышам раздаются игрушки и предлагается накормить куклу. После небольшого перерыва дети вновь организовываются на занятие, к ним в гости на машине приезжают разные животные. Воспитатель выражает радость, побуждая детей к эмоциональным проявлениям: «Ай-ай! Кто это?». Каждому ребенку дается индивидуальная инструкция: «Покорми... (мышку, зайку, собаку).

Формирование умения подбирать игровой материал осуществляется постепенно: сначала дети выбирают из ограниченного набора игрового материала, расположенного в непосредственной близости, затем – из игрушек, расположенных в групповой комнате.

В этот период обучения сюжетно-отобразительной игре рекомендуется введение предметов-заместителей не только вместо основных игрушек (например, куклы), но и вместо вспомогательного игрового материала (например, ложек). Новым компонентом в этом процессе является называние предмета-заместителя игровым именем. Как правило, ведущим методическим приемом

при введении нового предмета-заместителя будет демонстрация образца действия взрослым.

Например, детям предлагаются игровые наборы, в которых отсутствует ложка, но есть образно неоформленный игровой материал, функционально пригодный для замещения ложки (палочка, трубочка). К детям в гости приезжают на машине куклы, которых необходимо угостить. Воспитатель наблюдает за реакцией детей и, если самостоятельных замещений нет, сообщает: «Ложки нет». «Посмотрите». Берет, например, палочку, называет ее игровым названием «ложка» и кормит куклу. Игровое название повторяется несколько раз и детям снова предлагается покормить кукол. При необходимости используются совместные действия.

Продолжается работа по развитию кратковременного игрового взаимодействия детей. На этом этапе формируется «симметричный» обмен игровыми действиями, когда каждый последующий игровой цикл не отличается от предыдущего. В такой ситуации предусматривается использование одного игрового набора двумя детьми: один ребенок воспроизводит сюжетные действия, второй наблюдает и наоборот. Такая работа способствует выделению сверстника как партнера по игре, подготавливает детей к осуществлению инициативного взаимодействия в самостоятельных играх.

Таким образом, в рамках одного и того же сюжета предусматривается постепенное усложнение игровых задач: перенос игрового действия с одной игрушки на другую, использование предметов-заместителей, выбор необходимых игрушек из числа предложенных, их самостоятельный поиск в соответствии с сюжетом игры, формирование игрового взаимодействия детей, то есть уровня кратковременного общения.

Второй период Содержание работы предполагает объединение в структуре определенного сюжета нескольких игровых действий, которыми дети овладели в первый период. Используются наглядный и практический методы обучения, предусматривается постепенная смена методических приемов: переход от действий по подражанию к действиям по образцу и словесной инструкции.

В этот период малышам уже можно предоставлять самостоятельность при определении последовательности игровых действий в рамках сюжета (например, сначала накормить, затем напоить куклу).

Система усложнения работы предусматривает:

- формирование умения детей отображать определенный сюжет в заранее подготовленной взрослым ситуации;

- развитие умения детей осуществлять подбор игрушек в соответствии с предложенным экспериментатором сюжетом: от поиска нескольких отсутствующих игрушек к подбору необходимого игрового материала по названию сюжета;
- формирование условного плана игры – развитие у детей умения использовать полифункциональные предметы со словесным обозначением замещающих предметов;
- формирование умения детей осуществлять выбор предметов-заместителей вместо отсутствующих игрушек: сначала из ограниченного набора, расположенного в непосредственной близости, затем – путем самостоятельного поиска;
- формирование у детей умения дополнять, продолжать по смыслу игровые действия взрослого или сверстника;
- развитие игрового взаимодействия детей как делового, так и коммуникативного (объединяющая ситуация – один игровой набор), то есть развитие уровня кратковременного взаимодействия.

Третий период

Одной из важных предпосылок сюжетно-ролевой игры является одушевление куклы, вступление во взаимоотношения с куклой как партнером по игре. Поэтому основная цель работы данного периода – формирование умения детей отображать цепочку игровых действий в рамках одного сюжета, вступать в элементарные взаимоотношения с куклой как партнером по игре. В процессе организации обучающих игр, сюжет которых уже достаточно хорошо известен ребенку, взрослый стимулирует малышей к вступлению в речевое взаимодействие с куклой: «Ляля, сядь», «Ляля, ешь», «Ляля, спи» и т. д.

Система работы включает несколько содержательных направлений, направленных как на развитие уже сформированных компонентов игровой деятельности, так и на формирование новых:

- проведение целенаправленных наблюдений за действиями других людей (акцент делается на их взаимодействии, взаимоотношениях);
- активизация деятельности детей по подбору необходимого игрового материала (в том числе и предметов-заместителей) соответственно тематике игры;
- обозначение игрового материала и действий с ним речевыми средствами, формирование коммуникативных умений;

- вступление в элементарное речевое взаимодействие с куклой как партнером по игре;
- развитие игровых взаимоотношений детей. Предполагалось продолжение, завершение детьми действий партнера по игре. При этом первоначально формировалось умение вступить в деловое, а затем в речевое общение.

Четвертый период Этот период – решающий в подготовке перехода детей к сюжетно-ролевой игре. В качестве компонента условия выступает объединение сюжетов, воспроизведение детьми действий, отражающих жизненную логику событий, формирование «роли в действии», которая является необходимым условием возникновения роли в структуре сюжетной игры. Как отмечают исследователи, даже при типичном развитии в осознанном принятии роли ребенком ведущая роль принадлежит руководству со стороны взрослого. Поэтому важно уже в рамках сюжетно-отобразительной игровой деятельности формировать принятие ребенком элементарной роли.

Содержание обучения предусматривает:

- последовательное объединение однотемных сюжетов в логическую цепь. (например, игра «Завтрак куклы», объединяющая несколько последовательно сменяющихся известных детям сюжетов: «Накорми куклу», «Напои куклу»);
- увеличение количества отображаемых действий в рамках определенного сложного сюжета;
- предоставление детям большей самостоятельности в планировании последовательности игровых действий, подборе игрового материала;
- развитие условного плана игры;
- развитие умения детей вступать в игровые взаимоотношения со сверстниками.

Для осознания роли ребенком с нарушением слуха важно обеспечение соответствующих условий, главное из которых – проведение специально организованных наблюдений за ролевыми ситуациями с последующим переводом в ролевой сюжет. Ролевое действие на начальном этапе производит взрослый, то есть демонстрирует образец, функционально обозначающий ту или иную названную роль («Мама», «Тетя Оля (воспитатель, няня)» и т. д.). Затем, при отображении сюжета детьми, производится приписывание им той или иной роли. Такая система работы подготавливает малыша к осмыслению и принятию роли. Ребенок последовательно овладевает ролевым поведением при разыгрывании разнообразных сюжетов, близких его социальному опыту.

Таким образом, в разработанной нами системе обучения сюжетно-отобразительной игре можно выделить следующие компоненты новизны:

- формирование игрового взаимодействия детей;
- формирование элементарного ролевого поведения («роли в действии»).

Такое содержание обучения способствует созданию необходимых условий для обеспечения готовности к переходу детей на следующий этап развития игровой деятельности – этап сюжетно-ролевой игры, так как в структуре сюжетно-отобразительной игры формируются все необходимые для этого компоненты.

Обучение дошкольников с нарушением слуха сюжетно-ролевым играм

Г.Л. Выгодская отмечала: «Чтобы обучение глухих детей игровой деятельности было эффективным, необходимо знать те условия, которые благоприятно влияют на ее развитие» [1, с. 16].

Исследователем были выделены условия, необходимые для развития игр детей:

- 1) наличие достаточного ассортимента игрушек в каждой группе. Игровой материал необходимо располагать так, чтобы каждый ребенок имел возможность пользоваться им;
- 2) демонстрация воспитателем всевозможных вариантов использования игрушек. Для того чтобы игрушки стимулировали игровые действия, дети должны знать, что и как с их помощью можно изображать, должны уметь ими пользоваться;
- 3) постепенное планомерное введение в игру предметов заместителей.

Г.Л. Выгодская советует учитывать при этом следующее:

- в роли заместителя ребенку легче воспринимать незнакомый (малознакомый) предмет. Так, палочку легче использовать в качестве термометра, чем карандаш;
- замещение реального предмета можно осуществлять только тогда, когда ребенок хорошо усвоил его назначение и свойства (до тех пор, пока ребенок не знает, что такое термометр, не следует термометром называть палочку);
- в качестве заместителя лучше использовать предмет, имеющий с реальным некоторое сходство;

- используемый в качестве заместителя полифункциональный предмет должен быть функционально пригоден для замещения, обладать теми же свойствами;
- предмет не должен обладать противоречащими заменяемому предмету свойствами.

Г.Л. Выгодская выделяет несколько этапов обучения сюжетно-ролевой игре дошкольников с нарушением слуха.

I этап – подготовка и проведение экскурсии, целью которой является обогащение жизненного опыта детей. Перед воспитателем стоит ряд взаимосвязанных задач. Во-первых, он должен сделать понятной для детей цель экскурсии и ее необходимость (например, дети пойдут в магазин, чтобы купить родителям подарки к Новому году). Во-вторых, организация экскурсии должна быть продумана так, чтобы дети принимали в ней активное участие (могли узнать у продавца цену товаров, осуществить покупку, заплатить и т. д.). В-третьих, в процессе экскурсии дети должны понять смысл наблюдаемой деятельности взрослых людей, взаимосвязь и взаимоотношения взрослых в процессе ее выполнения. После проведения экскурсии «надо дать детям пережить ее результаты» [1, с. 25]. Закрепить знания детей, полученные в процессе экскурсии, Г.Л. Выгодская советует в процессе беседы по картине.

II этап – проведение дидактической или подвижной игры с элементами сюжета. В процессе этих игр целесообразно обыграть с детьми игровой материал, который будет использоваться в процессе сюжетно-ролевой игры.

III этап – проведение повторной экскурсии, направленной на уточнение и обогащение представлений детей.

IV этап – проведение сюжетно-ролевой игры. При организации первой обучающей игры целесообразно, чтобы воспитатель поочередно выполнил все основные роли. Это необходимо для того, чтобы продемонстрировать детям различные варианты игрового поведения при исполнении той или иной роли. По мере овладения детьми содержанием определенной игры снижается степень непосредственного участия воспитателя, но взрослый продолжает осуществлять косвенное руководство игрой, создавая новые игровые ситуации, стимулируя детей к видоизменению основных компонентов игры (развитию содержания игры, объединению простых сюжетов в сложный, реализации новых компонентов ролевого поведения, использования более высоких способов игровых действий, введению нового игрового материала).

Постепенно усложняются формы руководства игровой деятельностью детей. Так, на начальных этапах обучения игре широко используется совместная

игра взрослого с малышами, а на последних годах обучения руководство может осуществляться в виде советов, предложений и т. д.

Воспитатель должен проводить специальную работу по формированию у детей умения принимать роль и вести ее. Г.Л. Выгодская указывает на необходимость непосредственного участия воспитателя в распределении ролей на начальных этапах обучения по следующим причинам:

- дети еще не могут довести свой игровой замысел до других участников игры, аргументировать его;
- самые привлекательные роли всегда будут выполнять одни и те же, более активные, дети, главенствуя в игре над застенчивыми, медлительными, замкнутыми. Ведь именно поручая застенчивому ребенку главные роли, можно изменить занимаемое им в группе положение;
- дети с нарушением слуха склонны к механическому воспроизведению освоенных игр. Поэтому они часто стремятся повторять имевшееся в прошлых играх распределение ролей.

Особое внимание в процессе руководства сюжетно-ролевой игрой дошкольников с нарушением слуха должно уделяться развитию навыков общения малышей. Даже располагая значительным объемом словаря в быту, владея определенными навыками речевого общения, дети с нарушением слуха не всегда умеют реализовать их в игре, поэтому воспитателю необходимо продумать заранее содержание игрового общения малышей, возможности варьирования речевого материала. Взрослый должен направлять ролевое общение, подсказывать необходимые для реализации игрового замысла выражения, вопросы, помогать детям договариваться друг с другом. Как особо подчеркивает Г.Л. Выгодская, с одной стороны, включение речи поднимает игру на новый уровень, а с другой – использование тех или иных выражений в новой ситуации уточняет их смысл, наполняет новым содержанием.

В процессе реализации того или иного сюжета ребенок должен уметь не только воспроизвести определенные игровые действия, вступить в речевое взаимодействие с партнером по игре, но и передать взаимоотношения между персонажами. Поэтому при проведении подготовительной работы следует акцентировать внимание глухих и слабослышащих малышей на отношениях между людьми, их чувствах.

Как правило, у детей с нарушением слуха часто нет общего замысла игры, либо он бывает случайным, они действуют автономно. Поэтому важным моментом в организации сюжетно-ролевой игры является формирование игровых взаимоотношений детей, регуляция их отношений. С этой целью

рекомендуется до начала игры определить с малышами, что и как они будут изображать, спланировать ход игры. При этом не следует предлагать им готовый план. В процессе организации предварительной беседы воспитатель может задавать вопросы, стимулирующие детей к активной мыслительной деятельности, припоминанию, сопоставлению фактов, определению последовательности игровых действий.

Для обогащения содержания игр, их видоизменения, исключения механического воспроизведения одного и того же содержания должна регулярно проводиться специальная работа, направленная на обогащение представлений детей об окружающем мире. Г.Л. Выгодская обращает внимание на то, что необходимо помнить склонность детей с нарушением слуха к чрезмерной детализации выполняемых действий и не допускать, чтобы она заслоняла собой сюжет, поглощала его.

Специальные усилия воспитателя должны быть направлены на формирование устойчивости детских игр.

Планирование занятий по обучению игровой деятельности

Успешность последовательного формирования компонентов игровой деятельности в рамках каждого из этапов во многом определяется перспективным планированием работы.

Как отмечают исследователи, обучение игровой деятельности детей осуществляется как в процессе специально организованных занятий, направленных на формирование игровых действий, способов решения игровых задач, так и в ходе руководства самостоятельной игровой деятельностью детей, имеющего целью коррекцию и развитие игровых умений (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, Н.С. Пантина). В соответствии с этим важно, на наш взгляд, осуществлять планирование не только обучающих игр, но и работы по совершенствованию игровых умений детей в процессе самостоятельной деятельности.

Перспективное планирование обучения игровой деятельности необходимо осуществлять с учетом следующих требований:

- 1) учет реального состояния игровой деятельности детей;
- 2) преемственность работы по ознакомлению с окружающим с тематическим содержанием игр;

- 3) обеспечение определенной системы усложнения:
 - способов игрового отображения действительности (от предметно-отобразительных к сюжетно-отобразительным действиям);
 - игрового материала (от использования реалистических игрушек к введению предметов-заместителей);
 - сюжетной линии (от однотемных сюжетов, включающих одно или несколько действий к многотемным, отображающим цепочку логически связанных действий);
 - уровней игровой деятельности (одиночная игра, игра рядом, кратковременное и долговременное взаимодействие);
 - подготовка и введение роли.
- 4) оптимальное сочетание задач формирования игровых умений и развития познавательной сферы ребенка.
Образец перспективного планирования игровой деятельности представлен в приложении.



Вопросы и задания

1. Что составляет содержание обследования игровой деятельности детей с нарушением слуха?
2. Какие параметры должен фиксировать воспитатель при исследовании самостоятельной игровой деятельности детей с нарушением слуха? Специально организованной игры?
3. Назовите методические приемы вызывания интереса к игрушкам у детей с нарушением слуха.
4. Какие умения необходимо формировать у детей с нарушением слуха в процессе обучения действиям с игрушками?
5. Закончите фразы:
 - Симметричное игровое взаимодействие предполагает...
 - Несимметричное игровое взаимодействие предполагает...
6. Расположите ступени обучения сюжетно-отобразительной игре в логической последовательности:
 - отображение цепочки игровых действий в рамках одного сюжета;
 - разыгрывание сюжетов, включающих одно событие;
 - объединение сюжетов в логическую цепь;

- отображение сюжетов, состоящих из нескольких последовательных действий, вступление в элементарное взаимодействие с куклой как партнером по игре.
7. Раскройте требования к планированию работы по обучению игре дошкольников с нарушением слуха.
 8. Заполните таблицу «Этапы формирования игровой деятельности детей с нарушением слуха на начальном этапе обучения»:

Этап работы	Задачи обучения игровой деятельности	Общая стратегия руководства

9. Раскройте основные этапы обучения сюжетно-ролевой игре дошкольников с нарушением слуха.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Выгодская, Г.Л.* Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм / Г.Л. Выгодская. – М.: Просвещение, 1975. – 174 с.
2. *Выготский, Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психологія. – 1995. – Вып. 1. – С. 55–77.
3. *Выготский, Л.С.* Проблема возраста. Игра / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1995. – Т. 4. – С. 244–269.
4. *Галигузова, Л.Н.* Ранний возраст: развитие процессуальной игры / Л.Н. Галигузова // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 4. – С. 41–47.
5. *Гаспарова, Е.М.* Отображение социальных отношений в игре / Е.М. Гаспарова // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 8. – С. 35–38.
6. *Запорожец, А.В.* Некоторые психологические проблемы детской игры / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 10. – С. 72–79.
7. *Зворыгина, Е.В.* Первые сюжетные игры малышей / Е.В. Зворыгина. – М.: Просвещение, 1988. – 96 с.
8. *Игра дошкольника / Л.А. Абрамян и др.; под общ. ред. С.Л. Новоселовой.* – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
9. *Леонтьев, А.Н.* Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 19–31.
10. *Лисина, М.И.* Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
11. *Михайленко, Н.Я.* Организация сюжетной игры в детском саду / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2001. – 96 с.
12. *Обухова, Т.И.* Методика обучения игре детей дошкольного возраста с нарушением слуха / Т.И. Обухова, С.Н. Феклистова. – Минск: БГПУ. – 69 с.
13. *Обухова, Т.И.* Основы дошкольной сурдопедагогики / Т.И. Обухова. – Минск: БГПУ, 2001. – 52 с.
14. *Смирнова, Е.О.* Детская психология / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2003. – 368 с.
15. *Феклистова, С.Н.* Формирование сюжетно-образительной игры у детей с нарушением слуха / С.Н. Феклистова. – Минск: Бестпринт, 2005. – 46 с.
16. *Фрадкина, Ф.И.* Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства / Ф.И. Фрадкина // Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – С. 49–56.
17. *Шипицина, Л.М.* Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе / Л.М. Шипицина. – СПб.: Речь, 2009. – 203 с.
18. *Эльконин, Д.Б.* Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
19. *Garvey, C.* Play. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1977. – 133 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Образец протокола обследования состояния игровой деятельности

Примерный протокол обследования состояния игровой деятельности детей с нарушением слуха младшего дошкольного возраста

ИМЯ РЕБЕНКА _____

ДАТА РОЖДЕНИЯ _____

Состояние слуха _____

Дата обследования _____

Параметры наблюдения	Результаты
Проявление интереса к игрушкам, их выбор	Стойкость (стойкий, нестойкий), избирательность (избирательный, неизбирательный), отсутствие интереса
Содержание игровых действий	
Способы действия с игрушками. Рисунок действия	Способы: манипулятивный, предметно-отобразительный, сюжетно-отобразительный. Рисунок действия: глобальный, подробный
Средства решения игровых задач	Образные игрушки, полифункциональные предметы (предметы-заместители), жесты, слова
Продолжительность действия с игрушкой	
Наличие сюжета, его структура	
Взаимодействие с другими детьми	Играет в одиночку, наблюдает за игрой сверстников, включается в игру других детей
Общая длительность игры	
Речевое сопровождение игровых действий	
Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними	

Заключение о состоянии игровой деятельности ребенка _____

Примерное перспективное планирование на основе преемственности

Ознакомление с окружающим	Задачи и содержание обучения игре
Проведение наблюдения за тем, как няня готовит кровати детей ко сну и убирает после сна (расстилает и застилает). Формирование навыков самообслуживания: аккуратно складывать одежду на стуле. Расширение словаря детей по теме	<p>Формировать игровые умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • осуществлять игровые действия, направленные на укладывание куклы спать; • производить перенос игровых действий на аналогичные игрушки; • использовать напольный строительный материал в качестве заместителя кровати; • самостоятельно осуществлять поиск необходимого игрового материала (образно оформленного и неоформленного); • вступать в игровое взаимодействие с куклой. <p>Развивать концентрацию и переключение внимания. Развивать целенаправленность восприятия. Стимулировать речевую активность детей. Тематика игр: «Уложи куклу спать», «Мишка хочет спать»</p>
Обогащение представлений детей о назначении мебели (стола и стула); формирование понимания назначения и умения пользоваться орудием – ложкой; формирование знания детьми названий предметов	<p>Формировать игровые умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • отображать в игре действия, связанные с кормлением и поением куклы; • осуществлять перенос игровых действий на аналогичные игрушки; • использовать образно неоформленный материал в качестве заместителей реалистических игрушек; • осуществлять самостоятельный поиск необходимого игрового материала (игрушек и предметов-заместителей); • вступать во взаимодействие с куклой как партнером по игре. <p>Развивать целенаправленное восприятие. Развивать концентрацию и переключение внимания. Стимулировать речевую активность. Примерная тематика игр: «Накорми куклу», «Напои куклу», «Накорми и напои куклу», «Завтрак матрешек», «Накорми и напои мишку» и др.</p>

Приложение 2

занятий по обучению сюжетно-образительной игре с ознакомлением с окружающим

Используемый игровой материал	Руководство игрой	Речевой материал
Реалистические игрушки при первичном формировании игровых умений, постепенное обобщение игрового материала: конструирование кровати из кубиков	Поэтапная смена приемов: показ – действия по образцу – действия по словесной инструкции. Коррекция игровых умений детей в процессе их свободной деятельности	Кукла, кровать, уложи, спи
На начальных этапах – реалистические игрушки, в дальнейшем – введение предметов-заместителей (ложка – палочка; чашка – кубик-цилиндр)	Поэтапная смена приемов: показ – действия по образцу – действия по словесной инструкции. Коррекция игровых умений детей в процессе их свободной деятельности	Кукла, тарелка, ложка, чашка, стол, стул, каша, сок, накорми, напои, ешь, пей

Ознакомление с окружающим	Задачи и содержание обучения игре
Обогащение представлений детей о назначении принадлежностей для умывания. Осуществление наблюдения за тем, как взрослый умывает кого-то из детей	<p>Формировать игровые умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • производить игровые действия, связанные с умыванием куклы; • воспроизводить логическую последовательность действий; • использовать образно оформленный материал в качестве заместителей реалистических игрушек; • осуществлять подбор игрового материала в соответствии с сюжетом; • вступать во взаимодействие с куклой как партнером по игре; • осуществлять взаимодействие со сверстниками <p>Развивать концентрацию и переключение внимания. Активизировать речевую активность детей. Тематика игр: «Умой куклу», «Умой зайку», «Кукла проснулась» и др.</p>
Формирование представлений детей о взаимосвязи действий в процессе целенаправленных наблюдений и самообслуживания: перед едой моют руки, после сна умываются и т. д.	<p>Формировать способность к объединению знакомых игровых действий в логическую цепочку. Развивать умение использовать в игре предметы-заместители. Тематика игр: «Завтрак куклы», «Утро куклы» и др.</p>

Образцы конспектов занятий по обучению игре

Используемый игровой материал	Руководство игрой	Речевой материал
Реалистические игрушки при первичном формировании игровых умений, в дальнейшем – введение предметов-заместителей (кубик вместо мыла)	Поэтапная смена приемов: показ – действия по образцу – действия по словесной инструкции. Коррекция игровых умений детей в процессе их свободной деятельности	Кукла, таз, мыло, полотенце, вода, лицо, руки, умой, вымой, вытри
Реалистические игрушки и полифункциональные предметы	Действия по образцу и словесной инструкции	Тематический

I

Тема: «Плавающая уточка»

Задачи:

- вызывать интерес ребенка к плавающей игрушке;
- содействовать эмоциональному отношению к игрушке;
- стимулировать вокализации.

Оборудование: таз, кувшин с водой, уточка, полотенце.

Методы: наглядный.

Методический прием: показ.

Словарь: Тут, утя, ах-ах!

Содержание. Воспитатель размещает детей на стульях полукругом. В центре ставит невысокий столик. Взрослый приносит таз, кувшин с водой, полотенце и поднос с уточкой, накрытой салфеткой. На глазах у детей наливает воду в таз и говорит: «Тут. Что?» «Вода». «Какая теплая вода!». Предлагает кому-либо из детей опустить руку в воду (по подражанию). «Ай-ай, какая вода!». Затем предлагает вытереть руки полотенцем. Таким образом по очереди все дети подходят к тазу с водой и окунают руку.

Затем воспитатель заглядывает под салфетку и удивленно спрашивает: «Тут. Что?» «Я не знаю. Давайте вместе посмотрим!» Снимает салфетку: «Ай-ай! Кто это?» «Утя» (повторяет название игрушки несколько раз). Затем опускает уточку в воду и производит кругообразные движения рукой по воде, чтобы уточка передвигалась. При этом говорит: «Вот какая утя. Утя плавает». Дети наблюдают за уточкой и имитируют действия.

II

Тема: «Кукла делает зарядку»

Задачи:

- вызывать и поддерживать интерес детей к действиям с куклой;
- развивать умение следить за действиями куклы;
- развивать положительное эмоциональное отношение к кукле и действиям с ней;
- развивать целенаправленное восприятие;
- стимулировать вокализации.

Оборудование: кукольная комната, кукла, ширма.

Метод: наглядный.

Методический прием: демонстрация.

Словарь: Ай-ай, тут, ляля.

Содержание. Предварительно воспитатель готовит условия для игры: за ширмой создает кукольную комнату, укладывает куклу в кровать. Рассадив детей на стульчиках вокруг стола, указывает на ширму: «Тут. Что?» «Я не знаю!» (разводит руками). «Давайте посмотрим!» Отодвигает ширму, выражает радость и удивление: «Ай-ай-ай! Тут комната (указывает на комнату) Тут ляля (указывает на спящую куклу)» «Ляля, вставай! Уже утро». Воспитатель берет куклу, кукла встает. Воспитатель говорит: «Что Ляля будет делать?» «Ляля будет делать зарядку». Кукла делает различные упражнения: руки вверх, руки вперед, руки в стороны, наклон вперед и т. д. Воспитатель сопровождает движения вокализациями: «Ох!», «Ах!», «Ух!», «Так», «Вот».

III

Тема: «Птичка и собачка»

Задачи:

- поддерживать интерес детей к действию с разнообразными образными игрушками;
- формировать представления о различных повадках разных животных;
- показывать детям способы элементарного взаимодействия игрушек;
- вызывать и стимулировать звукоподражания;
- развивать целенаправленность восприятия;
- развивать концентрацию и переключение внимания.

Оборудование: игрушки птичка, собачка.

Метод: наглядный.

Методический прием: демонстрация.

Словарь: Там, ай-ай, ав-ав, пи-пи.

Содержание. Воспитатель с интересом смотрит в окно, выражая при этом радость и удивление. Говорит: «Там. Кто?» Подходит к окну, незаметно достает птичку, демонстрирует полет птички. Птичка садится на стол. Воспитатель удивленно: «Ай-ай! Кто это?» Стимулирует детей к выражению удивления. Говорит: «Птичка. Пи-пи. Птичка прилетела». Показывает, как птичка клюет зернышки. В это же время другой рукой незаметно берет собачку, собачка подбегает с противоположной стороны стола к птичке: «Ав-ав». Птичка улетает. Воспитатель спрашивает у детей: «Где птичка? Пи-пи? Пи-пи улетела». «Пи-пи там!»

IV

Тема: «Машина»

Задачи:

- актуализировать представления детей о способах действия с машиной;
- научить детей пользоваться палочкой как вспомогательным орудием;
- научить детей прокатывать машинку в разных направлениях, используя в качестве вспомогательного средства тесемку;
- формировать умение водить машину в разных игровых условиях;
- формировать целенаправленность игровых действий;
- стимулировать вокализации;
- предупреждать конфликтные ситуации;
- воспитывать доброжелательное отношение друг к другу.

Оборудование: игрушечные деревья, домики, машины.

Методы: наглядный, практический.

Методические приемы: действия по подражанию.

Словарь: Ай-ай, би-би, тут, дай, на, кати.

Содержание. Воспитатель заранее готовит условия для проведения игры: конструирует на полу игровое пространство (расставляет домики и деревья). Затем рассаживает детей на стульчики вокруг себя и показывает им трубку, внутри которой что-то находится. Дает детям возможность заглянуть внутрь: «Ай-ай! Что там?» Воспитатель берет палочку и выталкивает из трубки предмет – машинку. Изображает радость, стимулирует детей к эмоциональным проявлениям: «Ай-ай! Что это? Машина. Тут би-би». Дети стимулируются к сопряженному проговариванию: «Тут би-би». Воспитатель везет машинку за тесемку сначала по небольшому кругу, затем между домами, деревьями: «Вот би-би едет». «Вот так. Ай-ай! Би-би едет!».

Затем воспитатель предъявляет детям накрытый поднос: «А тут что?». «Я не знаю! Давайте посмотрим!» Снимает салфетку, на подносе такие же трубочки. Предлагает детям попросить: «Дай». Раздает малышам трубочки и палочки: «На». Необходимо, чтобы трубочки и размещенные в них игрушки были красочными, привлекали внимание детей, вызвали желание достать игрушку. Детям предлагается вытолкнуть машину из трубки и предъявляется инструкция: «Кати». Дети возят машины. Воспитатель следит за правильностью отображаемых действий, предупреждает конфликтные ситуации.

V

Тема: «Накорми куклу»

Задачи:

- поддерживать интерес детей к действиям с куклой;
- развивать умение осуществлять действия кормления куклы;
- развивать умение действовать по словесной инструкции;
- формировать умение соотносить свойства предмета-цели и предмета-орудия;
- уточнять активный словарь;
- формировать навыки взаимопомощи.

Оборудование: игровые наборы по количеству детей: кукла, стол, стул, тарелка, большая и маленькая ложки.

Метод: практический.

Методические приемы: действия по словесной инструкции, действия по образцу.

Словарь: Будем играть, привет, кукла (Ляля), тарелка, ложка.

Содержание. На столиках детей расположены наборы игрушек. В начале занятия воспитатель уточняет знание детьми названий предметов: стол, стул, ложка, тарелка. В гости к детям на машине приезжают куклы, здороваются с ними: «Привет». Воспитатель раздает кукол и сообщает детям, что они хотят кушать. Под руководством воспитателя дети сажают кукол за стол. Затем воспитатель дает детям инструкцию: «Возьми ложку» – и наблюдает за тем, какой по размеру столовый прибор возьмет ребенок (используются таблички «верно» и «неверно»).

Предъявляется инструкция: «Покорми куклу». При возникновении у кого-либо из детей затруднений воспитатель обращается к рядом сидящему сверстнику: «Помоги», «Покорми куклу». Таким образом, образец действия дает ребенку сверстник. Взрослый обращает внимание на характер действий детей (глобальный или полный), побуждая их к воспроизведению детализированного рисунка действия.

В конце игры куклы говорят детям: «Спасибо» – и уезжают на машине.

VI

Тема: «Накорми и напои куклу»

Задачи:

- уточнить представления детей о последовательности действий;
- развивать умение осуществлять несколько последовательных действий, объединенных сюжетом;
- формировать умение использовать заместители вместо отсутствующих игрушек;
- развивать осмысленное запоминание;
- активизировать словарь;
- воспитывать у детей эмоциональное, бережное отношение к кукле как заместителю человека.

Оборудование: игрушки по числу детей: стол и стул, тарелка, чашка.

Методы: наглядный, практический.

Методические приемы: действия по словесной инструкции, показ.

Словарь: Будем играть, кукла, тарелка, ложка, чашка.

Содержание. Перед детьми размещены игрушки, необходимые для игры, в наборе отсутствует ложка, но рядом на столе лежит палочка. К детям в гости приезжают на машине куклы. Воспитатель раздаёт их. Дети усаживают кукол за стол. Воспитатель предъявляет инструкцию: «Покорми куклу». Затем, наблюдая реакцию детей, говорит: «Ложки нет». «Посмотрите». Берет палочку, называет ее игровым названием (ложка) и кормит куклу. Игровое название повторяется несколько раз. При этом воспитатель подтверждает, что так можно играть («Верно»), и снова предлагает покормить куклу. Если кто-то из детей не приступает к кормлению с использованием предмета-заместителя, образец действия демонстрируется вновь, затем при необходимости используются совместные действия. В процессе игры воспитатель побуждает детей к обозначению предмета-заместителя словом, обращаясь к ним с вопросом: «Что это?» – и соотносит палочку с табличкой «Ложка». Затем дается инструкция: «Напои куклу».

На следующем занятии аналогично вводится использование кубика-цилиндра вместо чашки.

VII

Тема: «Завтрак куклы»

Задачи:

- формировать умение детей осуществлять несколько последовательных игровых действий: умывание, кормление;
- развивать умение осуществлять подбор недостающих предметов для игры (сюжетных игрушек и образно неоформленного игрового материала);
- развивать переключение внимания;
- воспитывать любовь к игре;
- актуализировать словарь по теме занятия;
- стимулировать речевую активность детей.

Оборудование: наборы игрушек по количеству детей: таз, мыло, полотенце, стол и стульчик, тарелка, чашка, палочки, несколько других игрушек.

Метод: практический.





Методический прием: действия по словесной инструкции.

Словарь: Будем играть, кукла, стол, стул, ложка, мыло, полотенце, вымой, вытри, накорми, ешь, пей.

Содержание. На столе воспитателя расположен полный набор игрового материала. Взрослый актуализирует знание детьми названий предметов с использованием различных поручений: «Дай ложку, Вова», «Возьми чашку, Юля», «Покажи стол, Рома» и т. д. Перед детьми расположены игровые наборы, включающие таз, полотенце, стол, стул, тарелку. В стороне расположен различный игровой материал, включающий мыло, чашки, палочки.

К детям в гости на машине приезжают куклы, здороваются: «Привет». Воспитатель раздаёт их детям и сообщает, что они будут кормить кукол. Затем последовательно предъявляет инструкции: «Вымой кукле руки», «Вытри руки», «Покорми куклу». Перед детьми возникают проблемные ситуации: нет мыла для умывания куклы, нет чашки и ложки для кормления. Воспитатель предлагает самостоятельно выбрать игрушки из игрового набора, расположенного на соседнем столе. Дети осуществляют кормление куклы, обращаясь к ней: «Кукла, ешь», «Кукла, пей». При необходимости детям оказывается индивидуальная помощь.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
КОМПЛЕКСНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИГРЫ	4
Игра как предмет исследования: психолого-педагогический аспект	4
Социальная природа детской игры	5
Структурные компоненты сюжетной игры	6
Этапы развития игровой деятельности	9
 Вопросы и задания	9
ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЬМИ С ТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ	10
Развитие предпосылок игровых действий	10
Развитие игры в раннем детстве	11
Развитие игры в дошкольном возрасте	16
Роль взрослого в развитии игры детей.....	18
 Вопросы и задания	22
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЛУХОВОЙ ДЕПРИВАЦИИ	23
 Вопросы и задания	27
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	28
Основные требования к организации и реализации коррекционного обучения игровой деятельности детей с нарушением слуха	28
Содержание и методика обследования игровой деятельности детей с нарушением слуха	29
Этапы формирования игровой деятельности детей с нарушением слуха в раннем детстве	31
Вызывание и развитие интереса к игрушкам и действиям с ними у детей с нарушением слуха	32
Формирование предметно-отобразительной игры детей с нарушением слуха раннего возраста	35
Формирование сюжетно-отобразительной игры у детей с нарушением слуха	42
Обучение дошкольников с нарушением слуха сюжетно-ролевым играм	48
Планирование занятий по обучению игровой деятельности	51
 Вопросы и задания	52
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	54
ПРИЛОЖЕНИЯ	55

Учебное издание

Феклистова Светлана Николаевна

ОБУЧЕНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Учебно-методическое пособие

Корректор О.П. Андриевич

Техническое редактирование и компьютерная верстка А.А. Францкевича

Подписано в печать 22.03.10. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура *Ариал*.
Печать Riso. Усл. печ. л. 3,95. Уч.-изд. л. 4,46. Тираж 180 экз. Заказ

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка».
ЛИ № 02330/0494368 от 16.03.09.
ЛП № 02330/0494171 от 03.04.09.
220050, Минск, Советская, 18.
E-mail: izdat@bspu.unibel.by.