

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

С.Н. Феклистова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой сурдопедагогики Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Игра составляет предмет исследования многих отраслей наук, имеющих дело частично или полностью с различными проявлениями человеческой деятельности. Однако каждая из этих наук рассматривает игру и ее использование с определенных позиций. В психолого-педагогических исследованиях игра рассматривается в трех аспектах:

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

Как подчеркивает Л.Н. Галигузова, ценность игры состоит в том, что она дает ребенку совершенно особый, уникальный способ освоения действительности – через действие в условных, придуманных обстоятельствах, т.е. является важным средством социализации детей [3].

Стартовой площадкой для возникновения сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности дошкольника является сюжетно-отобразительная игра. В ее русле формируются все необходимые предпосылки сюжетно-ролевой игры: обобщение действий и их отделение от предметов, усложнение структуры игровых действий, вовлечение в игру предметов-заместителей,

возникновение «роли в действии», кратковременное взаимодействие со сверстниками [2, 7, 10, 12].

Вместе с тем исследователи акцентируют внимание на том, что игра в раннем возрасте не возникает спонтанно, а формируется только в результате усвоения ребенком способов игровой деятельности в процессе общения со взрослым [3, 4, 7, 10, 12]. 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» [7]. 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 [9].

В специальных психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что вне целенаправленного коррекционного воздействия наблюдается значительное отставание в развитии игровой деятельности детей с нарушением слуха при сопоставлении с типичным развитием [1, 13]. Как показали результаты проведенного нами комплексного изучения состояния игровой деятельности, на протяжении раннего и даже младшего дошкольного возраста у детей с нарушением слуха 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 характерен однообразный и ограниченный выбор игрушек, значительное отставание в развитии уровней самостоятельной игровой деятельности (преобладает уровень одиночной игры), в овладении способами игровых действий, сюжетным способом построения игры. В отличие от слышащих сверстников, глухие и слабослышащие дети не берут на

себя роль, не вступают в игровые взаимоотношения. Отмечается бедность, невыразительность и однообразие эмоциональных реакций, отсутствие или ограниченность голосовых или речевых проявлений во время игровой деятельности детей с нарушением слуха.

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 [11, 13].

Овладение игровыми действиями не происходит одновременно и одинаково у всех детей. Этот процесс сложен и зависит от многих причин. Как подчеркивала Г.Л. Выгодская, сложность обучения глухих детей игровой деятельности состоит в том, что возможность руководства ею с помощью речи ограничена [1]. В связи с этим обучение игре глухих детей на первых порах осуществляется без речи, на основе показа и совместного с ребенком действия. С другой стороны, Л.Н. Галигузова [3] акцентирует внимание на том, что одним из важнейших условий возникновения игры является умение ребенка подражать действиям взрослого (а способность к подражанию также различна у детей с нарушением слуха). Указанные факты, а также полученные нами данные о неоднородности развития игровой деятельности детей с нарушением слуха послужили основанием для определения главного условия – необходимости индивидуального (дифференцированного) подхода к формированию игры на начальных этапах обучения.

В основу обучения были положены следующие принципы:

- коррекционной направленности обучения игре, предполагающий реализацию потенциальных возможностей ребенка, обеспечение компенсаторного пути его развития;

- онтогенетический принцип, основанный на учете закономерностей развития игровой деятельности;
- единства процесса обучения игровой деятельности и ознакомления с окружающим.
- сознательности и активности ребенка в процессе обучения как одно из необходимых условий понимания ребенком смысла игровой ситуации и его активного отношения к игровой деятельности;
- систематичности и последовательности, предусматривающий соответствие используемых методов руководства игрой закономерностям ее развития и учет перспективы ее дальнейшего формирования как деятельности;
- доступности, предполагающий оптимальное соответствие уровня сложности формируемых представлений, знаний, умений и навыков, темпа обучения реальным возможностям детей в зоне их ближайшего развития;
- индивидуального подхода, основанный на учете индивидуального темпа обучения;
- развития игровых способов общения, направленных на формирование коммуникативных умений.

При разработке технологических аспектов коррекционного обучения нами были выделены основные направления работы:

- 1) обогащение представлений детей об окружающем мире как основа развития игровой деятельности;
- 2) развитие игрового интереса;
- 3) поэтапное формирование все более сложных способов игровых действий с учетом актуальной зоны игрового поля;
- 4) формирование в рамках каждого этапа игры умения действовать как в реальном, так и в условном плане;
- 5) постепенное формирование игрового взаимодействия с ровесниками;
- 6) формирование умения брать на себя роль;
- 7) стимулирование самостоятельной игры детей.

Формирование игровой деятельности детей с нарушением слуха осуществлялось поэтапно в процессе специально организованных игр-занятий и руководства свободной игровой деятельностью детей (что позволяло развивать и при необходимости своевременно коррегировать приобретенные игровые умения). Проведению всех видов игр-занятий предшествовала подготовительная работа по обогащению представлений об окружающем мире. Одним из главных условий работы было постоянное мотивированное речевое общение с детьми. Перевод ребенка на обучение по программе более высокого уровня осуществлялся при достижении им определенных результатов, никаких фиксированных сроков не было определено.

В качестве первого этапа обучения мы выделили *развитие игрового интереса*. Наш выбор был обусловлен тем, что интерес, эмоциональное отношение ребенка к деятельности в целом, к отдельным игрушкам, действиям с ними, к взрослому является, по мнению педагогов и психологов, необходимым условием возникновения и развития игры [6, 7, 10]. В то же время данные специальных психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что дети с нарушением слуха раннего и младшего дошкольного возраста еще не способны к произвольным, волевым усилиям, что обусловлено недостаточной концентрацией, произвольностью внимания, нецеленаправленностью восприятия [1, 5]. Как показали результаты нашего исследования, для глухих и слабослышающих детей 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.

Основным методом обучения является наглядный, предусматривающий систему усложняющихся методических приемов: демонстрацию игрушек; различных действий с определенной игрушкой с последующим переносом этих действий на другие игрушки; различных сценок. Важнейшим условием вызывания и развития познавательного интереса детей, как известно, является

новизна предмета или условий его предъявления. С учетом этого игрушки предъявлялись: 1) в разной последовательности; 2) из разных пространственных точек. Учитывалась тематика игрушек, степень обобщенности образа и размер. По завершению серии игр-занятий, направленных на вызывание интереса к игрушкам и действиям с ними, детям предоставлялась возможность самостоятельно выбирать игрушки и действовать с ними. Такой подход способствовал развитию и повышению интереса ребенка к разнообразным игрушкам, развитию умения извлекать новые впечатления из игрушки.

Следующий этап – **формирование предметно-образительной игровой деятельности**. Условно выделялись три направления работы, которые на практике реализовывались в тесной взаимосвязи:

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

Как известно, овладению действиями с предметами, в том числе и игровыми, должна предшествовать сформированность сенсорно-двигательных координаций. Нарушения моторики у глухих и слабослышащих детей [5] обусловили выбор и систему введения игрового материала на данном этапе. Последовательно использовались: 1) игрушки, предназначенные для развития крупной и мелкой моторики (мячи, шары, юлы); 2) сюжетно-образные игрушки, различные по степени обобщенности образа (куклы, животные); 3) образно неоформленный игровой материал (палочки, кубики).

Формирование игровых умений осуществлялось в совместной игре взрослого с детьми, а также в процессе демонстрации образцов игрового поведения. Конечно, такие приемы обучения (показ и совместное действие) не обеспечивают творческой деятельности ребенка, но формируют ее основу – способность к подражанию. Обучение проводилось сначала индивидуально (при формировании первых игровых умений), а затем с небольшими (2 – 3

человека) подгруппами детей, то есть формировался уровень игры рядом. Система работы предполагала усложнение:

- содержания обучения: от формирования отдельных действий с конкретной игрушкой к их объединению в определенной последовательности;
- методов обучения: от наглядного к практическому;
- методических приемов: от совместных действий к действиям по подражанию (непосредственному и отсроченному) и по словесной инструкции.

Для выявления сформированности обобщенных представлений о способах игровых действий создавались определенные ситуации. Например, детям называлось или показывалось какое-либо действие, а ребенок выбирал игрушки, с которыми данное действие можно воспроизвести, и наоборот.

Уже на этапе предметно-отобразительной игры предусматривалось введение предметов-заместителей, что способствовало формированию у детей обобщенных представлений о предметах и способах их использования. Разработанные содержание и методика работы включали следующие направления:

- действия ребенка с образной игрушкой уже известными ему способами;
- соотнесение предмета-заместителя с образной игрушкой (формирование представления о возможности использования данного предмета);
- демонстрация взрослым 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.

Одной из предпосылок развития сюжетной игры, как указывалось выше, является формирование взаимодействия ребенка с партнером по игре. В ряде отечественных и зарубежных исследований отмечается, что этому взаимодействию детей необходимо учить. В работах Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой, С. Garvey прослеживается усложнение способов игрового взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста [10, 15]. Овладение

детьми первым уровнем такого взаимодействия – предметным – способствует переходу к более сложному уровню – сюжетному взаимодействию, то есть обмену условными игровыми действиями. С учетом этих положений на данном этапе обучения мы планировали работу, направленную на восприятие ребенком сверстника как партнера по игре.

Предусматривалось формирование двух типов предметного игрового взаимодействия: «симметричного», предполагающего подражательные действия; «несимметричного», заключающегося в продолжении, завершении действий друг друга.

Таким образом, в процессе обучения предметно-отобразительной игре детей с нарушением слуха предусматривалось как формирование игровых действий, так и включение предметов-заместителей; формирование предметного игрового взаимодействия детей как предпосылки ролевого взаимодействия

Заключительным этапом выступило **формирование сюжетно-отобразительной игры**. Как отмечают исследователи, сюжетно-отобразительная игра, с одной стороны, является предметной по своему содержанию, а, с другой стороны, в основе ее лежит сюжет, тесно связанный с личными впечатлениями ребенка. По мнению С. Л. Новоселовой и Е. В. Зворыгиной, игровые действия, сформированные на личном опыте ребенка, имеют для него эмоциональный, личностный смысл, который приобретает мотивирующее значение [8]. Е. М. Гаспарова, изучая влияние социального опыта на содержание игр детей раннего и дошкольного возраста, установила, что необходимым условием полноценного развития игры является наличие:

- знаний об отображаемой социальной ситуации и представлений о способах поведения в ней,
- возможности и способности актуализировать этот социальный опыт [4].

С учетом этих положений ведущим принципом организации обучения была четкая преемственность работы по ознакомлению с окружающим и

занятий по обучению игре. Важным условиям были активные действия детей с предметами, посильное участие в труде взрослых, что способствовало обогащению личного опыта ребенка, созданию условий для осмысленного его переноса в игру как в процессе обучения, так и в самостоятельной деятельности. Основной формой организации обучения игровой деятельности были игры-занятия, которые, по мнению исследователей детской игры, способствуют обогащению игрового опыта детей и развитию их самостоятельной игры. Обеспечивалась и регулярно изменялась необходимая предметная среда, соответствующая тематике проводимых игр-занятий: наборы игрушек и неформленного игрового материала. Это давало возможность детям одновременно разыгрывать сюжеты по своему желанию, параллельно разворачивать сюжеты на одну тему.

Работа включала четыре периода.

I период – разыгрывание сюжетов, включающий одно событие. Важным, на наш взгляд, является положение о том, что ребенок должен быть активным участником событий, которые разыгрывает взрослый. Поэтому при первоначальном ознакомлении с определенным сюжетом использовалось два набора игрового материала. При демонстрации образца игрового действия педагог действовал с одной куклой, ребенок – со второй, а после наблюдения все дети осуществляли игровые действия. Такой подход позволил более детально проконтролировать игровые действия каждого ребенка, помочь исправить допущенную небрежность, неточность. На последующих занятиях по данной теме каждый ребенок действовал с индивидуальным набором игрового материала, что способствовало совершенствованию игровых действий.

Как известно, игровое действие считается усвоенным, если ребенок может его перенести на другие объекты, функционально пригодные для этого. Поэтому осуществлялась работа по формированию умения детей переносить игровые действия на аналогичные (кукла – кукла) и другие (кукла – собачка) игрушки. В процессе такой работы обязательно подчеркивалось главное – смысл действия. У детей формировались представления о различиях в способе

кормления куклы, животных. Постепенно вводился образно неоформленный игровой материал. Развивалась способность к вступлению в игровое взаимодействие.

II период – отображение сюжетов, состоящих из нескольких последовательных действий. Система усложнения работы предусматривала формирование умений:

- отображать определенный сюжет в заранее подготовленной взрослым ситуации;
- осуществлять подбор игрушек в соответствии с предложенным сюжетом: от подбора нескольких отсутствующих игрушек к подбору необходимого игрового материала по названию сюжета;
- использовать и подбирать полифункциональные предметы со словесным обозначением замещающих предметов;
- дополнять, продолжать по смыслу игровые действия взрослого или сверстника, вступать во взаимодействие.

III период – отображение цепочки игровых действий в рамках одного сюжета, вступление в элементарное взаимодействие с куклой как партнером по игре (как одна из важных предпосылок сюжетно-ролевой игры).

IV период – объединение сюжетов в логическую цепь – решающий в подготовке перехода детей к сюжетно-ролевой игре. В качестве компонента усложнения выступало объединение сюжетов, воспроизведение детьми действий, отражающих жизненную логику событий, формирование «роли в действии» [12, с. 59], что, по мнению педагогов и психологов, является необходимым условием возникновения роли.

Таким образом, развитие **сюжетно-отобразительной** игры предусматривало реализацию следующих направлений:

- 1) развитие сюжета на основе обогащения представлений об окружающем;
- 2) совершенствование способов решения игровых задач (действия с игрушками, предметами-заместителями);
- 3) формирование предпосылок ролевого поведения;

4) формирование игрового взаимодействия [11].

Успешность последовательного формирования компонентов игровой деятельности в рамках каждого из этапов во многом определяется планированием работы. При этом важно, на наш взгляд, осуществлять планирование не только обучающих игр, но и работы по совершенствованию игровых умений детей в процессе самостоятельной деятельности (как результата обучения).

Были определены следующие требования к планированию обучения игровой деятельности детей с нарушением слуха:

- 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) периодическая смена сюжета игры и последующий возврат к нему с включением новых задач;
- 5) оптимальное сочетание задач формирования игровых умений и развития познавательной сферы ребенка [11].

Такая организация обучения, основанная на предварительном обследовании игровой деятельности, развитии игрового интереса, поэтапном формировании игры во взаимодействии с работой по ознакомлению с

окружающим, перспективном планировании обучения с соблюдением всех требований, на наш взгляд, способствует созданию необходимых условий для обеспечения своевременного перехода детей на следующий этап развития игровой деятельности – этап сюжетно-ролевой игры, являющейся ведущим видом деятельности ребенка-дошкольника.

Литература:

- 1) Выгодская Г.Л. Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей // Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца и А.П.Усовой. – М. 1966. – С. 172–205.
- 2) Выготский Л.С. Проблема возраста. Игра // Собрание сочинений: В 6 т. – М. 1995. – Т. 4. – С. 244–269.
- 3) Галигузова Л.Н. Ранний возраст: развитие процессуальной игры // Дошкольное воспитание. 1993. № 4. – С. 41–47.
- 4) Гаспарова Е.М. Отображение социальных отношений в игре // Дошкольное воспитание. 1984. № 8. – С. 35–38.
- 5) Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. – М. 2003.
- 6) Запорожец А.В. Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М. 1978. – С. 3–7.
- 7) Зворыгина Е.В., Новоселова С.Л. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей // Дошкольное воспитание. 1983. № 10. – С. 38-46.
- 8) Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. М. 1989.
- 9) Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. – С. 19–31.
- 10) Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М. 2001. – 96 с.
- 11) Феклистова С.Н. Формирование сюжетно-отобразительной игры у детей с нарушением слуха. – Мн., 2005. – 46 с.
- 12) Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
- 13) Фяклістава С.М. Асаблівасці гульнявой дзейнасці дзяцей малодшага дашкольнага ўзросту з парушэннямі слыху // Весці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка. 2002. № 2. – С. 47–54.
- 14) Brown P.M., Rickard F.W., Bortoly A. Structures underpinning pretend play and word production in young hearing children and children with hearing loss // Journal of deaf studies and deaf education. – 2001. – Vol. 6. – Issue 1. – P. 15–31.
- 15) Garvey C. Play. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1977. – 133p.