

Коррекционно-педагогическая работа с детьми до трёх лет с особенностями психофизического развития

Пособие для педагогов-дефектологов

Под редакцией М. В. Былино, Ю. Н. Кисляковой

*Рекомендовано Научно-методическим учреждением
«Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь*

Минск «Адукацыя і выхаванне» 2009

УДК 376.1.02-056.36 ББК 74.3 К68

Авторы: Е. А. Винникова, Т. В. Варенова, С. Н. Феклистова, Т.К. Чигирь, И. Г. Номовир.

Рецензенты: кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и экономических основ в туризме Белорусского государственного университета физической культуры *И. В. Филипович*; методическое объединение учителей-логопедов и специалистов централизованного кабинета раннего вмешательства детской поликлиники № 19 г. Минска (учитель-логопед *И.М. Войцехович*)

Коррекционно-педагогическая работа с детьми до трёх
К68 лет с особенностями психофизического развития: пособие для
педагогов-дефектологов / Е. А. Винникова [и др.] ; под ред.
М.В. Былино, Ю. Н. Кисляковой. — Минск: Адукацыя
і выхаванне, 2009. — 136 с.
ISBN 978-985-471-310-6.

Определены организационные и методические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с особенностями психофизического развития. Раскрывается методика обучения игровой деятельности детей с нарушением слуха, рассматриваются некоторые вопросы развития речи детей с синдромом Дауна, предлагаются направления коррекционной работы с детьми, имеющими двигательные нарушения.

Адресуется специалистам, работающим с детьми раннего возраста, родителям детей с особенностями психофизического развития, студентам, овладевающим профессиональными знаниями в области специальной педагогики и психологии.

УДК 376.1.02-056.36 ББК 74.3

ISBN 978-985-471-310-6

© Оформление. РУП «Издательство
"Адукацыя і выхаванне"», 2009

Обучение игровой деятельности детей раннего возраста с нарушением слуха

Необходимость организации воспитания и обучения детей раннего возраста с нарушением слуха подчёркивалась сурдопедагогами ещё в конце XIX — начале XX вв. (Н. М. Лаговский, Н. К. Пактанова, Ф. А. Рау, Н. А. Рау). Проблема раннего начала коррекционной помощи детям с особенностями психофизического развития актуальна и на современном этапе развития коррекционной педагогики. В последние десятилетия активно разрабатываются методы медицинского и педагогического выявления детей с нарушением слуха в максимально ранние сроки. Реализация потенциальных возможностей детей с нарушением слуха напрямую зависит, с одной стороны, от своевременной и качественной психолого-педагогической диагностики индивидуальных особенностей развития каждого ребёнка, а с другой — от адекватного выбора индивидуальной программы коррекционной помощи (Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко, Т. В. Николаева).

Важнейшим направлением развития коррекционной педагогики в настоящее время является организация индивидуально-ориентированного подхода в воспитании и обучении детей раннего возраста. Как подчёркивает Е. А. Стребелева, пластичность мозга ребенка раннего возраста, сензитивные периоды формирования эмоций, интеллекта, речи и личности определяют большие потенциальные возможности коррекционной помощи [46].

Важнейшим средством психического, личностного, социального развития детей является игра. В современной психолого-педагогической литературе игра рассматривается в трёх аспектах:

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

Ценность игры, по мнению Л. Н. Галигузовой, состоит в том, что она даёт ребёнку совершенно особый, уникальный, способ освоения действительности — через действие в условных, придуманных обстоятельствах, т. е. является важным средством социализации детей. В своё время Л. С. Выготский указывал на то, что «... игра человеческого ребёнка направлена на будущую деятельность, но главным образом на деятельность социального характера. Ребёнок видит деятельность окружающих его взрослых людей, подражает ей и переносит в игру; в игре ребёнок овладевает основными социальными отношениями и проходит школу своего будущего социального развития» [5]. Поэтому особую значимость при организации коррекционной работы с детьми раннего возраста приобретает задача правильного и своевременного формирования игровой деятельности детей.

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

Особенности игровой деятельности детей раннего возраста с нарушением слуха

Сюжетно-отобразительная игра ребёнка раннего возраста является стартовой площадкой для возникновения сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности дошкольника. В её 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.

В то же время в специальных психолого-педагогических исследованиях подчёркивается, что вне целенаправленного коррекционного воздействия наблюдается значительное отставание в развитии игровой деятельности детей с нарушением слуха при сопоставлении с типичным развитием (Г.Л. Выгодская, С.Н. Феклистова, Р. М. Brown et al., L. Koester et al.). Особенности формирования игровой деятельности детей с нарушением слуха обусловлены своеобразием всего предшествующего развития ребёнка.

Впервые изучение особенностей игры глухих детей было осуществлено Г. Л. Выгодской (1964). По её данным, у глухих детей раннего возраста преобладающими игровыми действиями являются манипуляции с предметами и только после 3 лет отмечаются функциональные процессуальные действия с игрушками, которые являются основным содержанием игры значительного большинства детей. В игре детей старше 4 лет появляются элементы сюжета, однако это не меняет общего характера игры.

Исследователем 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 наблюдаются сокращение, обобщение игровых действий. Для глухих же детей, по наблюдениям Г. Л. Выгодской, характерен обратный процесс: их игровые действия становятся более полными, развёрнутыми и не приобретают характер обобщённых. 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.

Нами было предпринято комплексное исследование состояния игровой деятельности необученных детей раннего и младшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Оно включало: определение характера самостоятельной игровой деятельности детей; изучение состояния игровой деятельности в специально организованных условиях; определение характера оперирования предметами в соответствии с их функциональным назначением; выявление способности детей к использованию предметов-заместителей (2003).

Результаты проведённого нами комплексного изучения состояния игровой деятельности показали, что 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, 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 роли, не вступают в игровые взаимоотношения. Для их игровой деятельности характерны бедность, невыразительность и однообразие эмоциональных реакций, отсутствие или ограниченность голосовых или речевых проявлений.

Во-вторых, отмечаются существенные различия в развитии игровой деятельности внутри групп детей с нарушением слуха: в состоянии игрового интереса, используемых способах игровых действий (определяющий фактор развития игровой деятельности), уровнях игры, эмоциональном и речевом сопровождении игровых действий. Как показал анализ результатов, 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.

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 ребёнка в норме и при нарушении слуха. Поэтому процесс обучения игре глухих и слабослышащих детей должен строиться с учётом закономерностей этого процесса у нормально слышащих. Наряду с этим, на наш взгляд, важен учёт 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 приёмов обучения. Следовательно, общепедагогические подходы в процессе обучения игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста со слуховой депривацией должны реализовываться с учётом особенностей развития этой категории детей.

Проектирование и реализация индивидуальных программ развития игровой деятельности глухих и слабослышащих детей раннего возраста требуют учёта ряда позиций, определяющих форму и содержание коррекционной деятельности сурдопедагога. В качестве основных нами определены 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 учётом 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 предметов-заместителей; умение ребёнка вступить во взаимоотношения с другими детьми путём 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 ребёнка, обеспечение компенсаторного пути его развития. При этом зона ближайшего развития ребёнка 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 ещё и от того, насколько педагог правильно ориентируется в психологическом содержании игры на каждом её этапе, может ли обеспечить создание конкретному ребёнку проблемных игровых ситуаций, их адекватное постепенное усложнение.

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

Исследование состояния игровой деятельности детей с нарушением слуха

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

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

Процедура исследования состояния игровой деятельности требует специальной подготовленности сурдопедагога, наличия у него определённых умений: создавать различные игровые ситуации, в которых ребёнок 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* осуществляется в процессе целенаправленного педагогического наблюдения, которое рекомендуется проводить при участии нескольких специалистов (воспитателя, психолога дошкольного учреждения, учителя-дефектолога), что позволит более точно фиксировать и в дальнейшем интерпретировать игровые проявления детей.

Для осуществления наблюдения в групповой комнате специально создаётся игровая среда, позволяющая ребёнку 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 ребёнка обстановке в ситуации свободного поведения. В процессе наблюдения отмечаются: проявление интереса к игровому материалу, содержание игровых действий, способы действия с игрушками, наличие игровых объединений детей (их количественный состав, длительность существования), наличие ролей, степень их выраженности.

Кроме наблюдения, проводится *индивидуальная проверка в специально подготовленных условиях*. Для обследования используются различные образные игрушки, крупный строительный материал, дидактические игрушки. Игровой материал должен быть подобран таким образом, чтобы перед ребёнком можно было последовательно ставить игровые задачи: покормить куклу или мишку, уложить зайку спать, покатать матрёшек на машине, построить дорожку из кубиков и т. д.

Ребёнку предлагается действовать с игровым материалом, позволяющим разыгрывать определённые сюжеты (кормление куклы, укладывание спать, умывание, одевание, стирка и др.). Взрослый предлагает ребёнку поиграть, сопровождая свои слова естественными жестами.

В том случае, если ребёнок самостоятельно начинает игру, взрослый лишь наблюдает за ним, не вмешиваясь в содержание игровых действий. Если ребёнок 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 партнёр по игре и как носитель способа игровых действий. В процессе совместной с ребёнком деятельности педагог должен быть искренне заинтересован игрой, выражать своё эмоциональное отношение к игрушкам и игровым действиям. Дети раннего возраста тонко чувствуют отношение взрослого и не будут играть, если ощутят неискренность с его стороны.

После совместной игры со взрослым ребёнку 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 ребёнка рекомендуется проводить беседы с родителями, в ходе которых выясняются особенности игры дома. Следует уточнить, с какими игрушками ребёнок предпочитает играть дома, играет ли один или с кем-нибудь из близких людей, какова продолжительность игры.

Для получения более полных и точных представлений о характере игровой деятельности детей обследование рекомендуется проводить неоднократно. Кроме того, полученные в процессе обследования сведения могут дополнить регулярные беседы с родителями ребёнка. Результаты такого комплексного изучения являются основой планирования работы по обучению детей с нарушениями слуха игре, позволяют более точно сформулировать образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи.

Этапы формирования игровой деятельности детей раннего возраста с нарушением слуха

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 её развития у необученных глухих и слабослышащих детей.

1 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 ребёнка будет определяться данными предварительного обследования, уровнем сформированности игры у определённого ребёнка. Более подробно остановимся на каждом из этапов.

I этап — вызывание и развитие интереса к игрушкам и действиям с ними

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что в качестве одного из необходимых условий возникновения игры выделяются интерес, эмоциональное отношение ребёнка 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, к взрослому [13, с. 22]. Е. В. Зворыгина отмечает мотивирующую роль игрушек в развитии игровой деятельности, акцентируя внимание на ведущей роли реального опыта, связанного с отношением ребёнка к окружающему [15, с. 57]. Важным, на наш взгляд, является также мнение С. В. Фонарёвой о необходимости вызывания и поддержания интереса не только к действию с предметом, но и к его результату [52, с. 15].

Эффективность работы на данном этапе во многом зависит от эмоциональности её проведения. Как известно, дети с нарушением слуха раннего возраста ещё не способны к произвольным, волевым усилиям, что обусловлено недостаточной концентрацией, произвольностью внимания, нецеленаправленностью восприятия (А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Т.И. Обухова). Кроме того, по данным нашего исследования, как для глухих, так и для слабослышающих детей характерными являются отсутствие или низкий интерес к игровому материалу, его неустойчивость и неизбирательность, однообразный выбор игрушек. Поэтому особенно важно, на наш взгляд, прежде всего вызвать интерес к игрушке, положительное отношение к ней, чувство радости, удовольствия от её восприятия.

На этапе вызывания и развития интереса к игрушкам и действиям с ними перед воспитателем стоят 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. Это — привлекательность игрушек, эмоционально окрашенные интонации в обращенной к детям речи и соответствующие естественные жесты и мимика, создание всевозможных элементов сюрпризности, обеспечение новизны предметов и условий их предъявления. Эмоциональность восприятия детей усиливается, когда игрушки показывают им в действии: мячик прокатывается через ворота, мишка идёт, 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 ребёнком, так и при работе с группой детей следует задавать эталоны отношения к игре и игрушке (Д. В. Менджеричкая, 1982).

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

Немаловажное значение на данном этапе имеют правильный подбор и системное введение игрового материала. Так, по мнению исследователей, при отборе игрушек необходимо учитывать их тематику, степень обобщённости образа и размер (С. Л. Новосёлова, Е. В. Зворыгина, Н. Я. Михайленко). С учётом этого можно рекомендовать следующую *систему*:

- 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 своё отношение к ней и акцентируя внимание на различных её 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.

Известно, что важнейшим условием вызывания и развития познавательного интереса детей является новизна предмета или условий его предъявления (А. В. Запорожец, Н. Г. Морозова). Поэтому важно, чтобы игрушки предъявлялись:

- во-первых, в разной последовательности (кукла — мишка — собака — машина);
- во-вторых, из разных пространственных точек (из-за ширмы, из-за шкафа, из-за спинки стула и т. д.).

Это позволяет демонстрировать 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*. Главная задача — 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.

Приведём 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 имитационным 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, соотнести их с данными игрушками и продемонстрировать соответствующие действия.

Следует особо подчеркнуть, что содержание демонстрируемых воспитателем действий обязательно должно быть более сложным, чем действия ребёнка в процессе самостоятельной игры. Только в этом случае обучающие занятия будут способствовать развитию игры ребёнка. После игр-занятий рекомендуется предоставить ребёнку 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 идёт и везёт машинку, за ней бежит собачка; птичка клюёт зернышки, прибегает котик — и птичка улетает. Демонстрация сценок сопровождается включением звукоподражаний, лепетных и целых слов.

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

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

II этап — формирование предметно-отобразительной игры

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 ребёнка и отличается лишь результатом. Игрушка также ещё не является для ребёнка игрушкой в привычном смысле этого слова, а выступает как настоящий предмет. Дети 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 детей. По мнению Н. Я. Михайленко, важным моментом, определяющим включение ребёнка в мир

игры, является поведение воспитателя, который должен выступать не в качестве учителя, а в качестве играющего партнёра.

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

- 1) обучение игровым действиям с игрушками (с постепенным переходом к обобщениям);
- 2) формирование игровых действий с предметами-заместителями (т. е. формирование условного плана игры);
- 3) формирование элементарного игрового взаимодействия.

Реализация первого направления — *обучение действию с игрушками* — связана с использованием системы игр-занятий, предполагающих обыгрывание различного игрового материала. Как известно, овладению действиями с предметами, в том числе и игровыми, должна предшествовать сформированность сенсорно-двигательных координации (А. В. Запорожец, Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова). 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 (мяч, шар, юла);
- сюжетно-образные игрушки, различные по степени обобщённости образа (кукла, птица, собака, кот, заяка, мишка);
- образно не оформленный игровой материал (палочки, кубики).

Формирование игровой деятельности на данном этапе должно осуществляться как в совместной игре взрослого с детьми, так и в процессе демонстрации воспитателем образцов игрового поведения. При формировании первых игровых умений обучение лучше проводить индивидуально, объединяя затем детей в небольшие группы (2—3 человека) для обеспечения уровня игры рядом. Продолжительность игр-занятий может быть различной, что обусловлено особенностями внимания, заинтересованностью малышей, количеством обыгрываемых игрушек и предусмотренных игровых действий, их сложностью. В качестве основных методов рекомендуются наглядный и практический, которые реализуются посредством усложнения методических приёмов: совместные, сопряжённые действия, действия по показу.

Предусматривается определённая *система усложнения*:

- содержания обучения: от формирования отдельных действий с конкретной игрушкой к их объединению в определённой последовательности (на одном занятии дети учатся катать машину, надругом — прокатывать между деревьями, на третьем — везти по мостику, на четвёртом — все действия объединяются);
- методов обучения: от наглядного к практическому;
- методических приёмов: 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 ребёнку оказывается помощь в виде прямой демонстрации действий. Количество занятий по определённой теме зависит от степени успешности детей в овладении игровыми умениями.

В процессе обучения при работе с каждой из подгрупп детей взрослый обязательно сопровождает свои действия речью: называет объекты и действия, подражает звукам животных. При этом речевое сопровождение игровых действий ребёнком 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 приёма при обучении их использованию выступает показ взрослого.

Воспитатель вынимает из коробки два одинаковых мяча, демонстрируя своё эмоциональное отношение к игрушкам (радость, удивление): «Ой! Какой мяч!». Одну игрушку даёт ребёнку. Затем прокатывает мяч по заранее подготовленным дорожкам: «Я качу мяч», побуждая ребёнка к воспроизведению действий: «Кати мяч». При возникновении затруднений используются

совместные действия, затем ребёнок вновь побуждается к подражанию. Аналогично производятся другие действия с игрушкой: прокатывание через ворота, скатывание с горки. В конце занятия ребёнку предлагается самостоятельно играть 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 одушевлённых и неодушевлённых объектов окружающего мира, является предварительное обогащение социального опыта детей (Е. В. Зворыгина). Подготовительная работа может включать специально организованные наблюдения за действиями других людей, животных, 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 даёт возможность заглянуть внутрь: «Ай-ай! Что там?». Берёт палочку и выталкивает из трубки предмет — машинку: «Ай-ай! Что это? Машина. Тут би-би». Побуждает малышей к эмоциональным проявлениям и сопряжённому проговариванию: «Тут би-би». Взрослый везёт машинку за тесьму 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». Раздаёт детям 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 разных высоты, ширины, цвета, по дорожкам разных ширины и длины; выбор игрушек соответственно определённому 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.

Приведём пример игры «Кукла делает зарядку». За ширмой создаётся 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!». Отдвигает 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, вперёд, в стороны, наклон вперёд и т. д. Взрослый сопровождает движения вокализациями: «Ох!», «Ах!», «Ух!», «Так», «Вот». Дети подражают.

В процессе обучения игровой деятельности необходимо регулярно организовывать работу, направленную на выявление сформированное™ обобщённых представлений о способах игровых действий. Для этого воспитатель создаёт определённые ситуации, например называет или показывает какое-либо действие, а ребёнок 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. В качестве *параметров анализа* нами были выделены:

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

Поэтому уже в структуре формирования предметно-отобразительных игровых действий мы планируем работу, направленную на восприятие ребёнком сверстника как партнёра 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.

Рекомендуется 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 ребёнок скатывает машинку с горки, а второй везёт далее по дорожке).

В качестве игрового материала используются 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 развёрнутых речевых обращений друг к другу;
- продолжительность действий с ними зависит не от результата, а от наличия интереса.

Основным методическим приёмом формирования предметно-игрового взаимодействия детей является образец. Воспитатель осуществляет взаимодействие с каждым из детей, а в дальнейшем помогает ему переключиться на партнёра-сверстника, используя при необходимости такие методические приёмы, как совместные действия, показ. При этом необходимо периодически изменять, во-первых, игровую среду и, во-вторых, условия взаимодействия (например, предлагать прокатить игрушки по дорожкам разных 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 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 к продолжению, завершению действий партнёра по игре, т. е. формирование нового уровня игры — уровня кратковременного общения.

Таким образом, в процессе обучения предметно-отобразительной игре предусматривается формирование следующих *умений* детей:

- 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 оформленный игровой материал в качестве заместителей игрушек;
- вступать в элементарное взаимодействие со сверстником как партнёром по игре.

III этап — формирование сюжетно-отобразительной игры

Сюжетно-отобразительная игра, как отмечают исследователи, хотя и является предметной по своему содержанию, однако в её основе лежит сюжет, который, как правило, связан с жизненными впечатлениями ребёнка. По мнению С. Л. Новосёловой и Е. В. Зворыгиной, «... сформированные на личном опыте ребёнка игровые действия имеют для него эмоциональный, личностный смысл. Личностный смысл приобретает в игре мотивирующее значение» [15]. 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.

Поэтому на данном этапе должна предусматриваться чёткая 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 определённой 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 ребёнка, создаёт условия для осмысленного переноса его в игру как в процессе обучения, так и в самостоятельной деятельности.

Основной формой организации обучения игровой деятельности 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 детей, т. е. в группе должно быть несколько игровых наборов, например для укладывания куклы спать. Постепенно предметноигровая среда может изменяться при сохранении ключевых элементов, характерных для данного сюжета.

Обучение сюжетно-отобразительной игре предусматривает определённую 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 партнёром по игре;

IV период — объединение сюжетов в логическую цепь.

I период.

Цель обучения — формирование способности к разыгрыванию простого сюжета, отражающего взаимодействие двух игрушек, т. е. 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.

В процессе разыгрывания таких простых сюжетов решаются не только игровые задачи, но и ряд других: вызывание и поддержание интереса, формирование эмоционального отношения к игрушкам и действиям с ними, развитие различных сторон познавательной деятельности, воспитание положительных личностных качеств.

Основные методы обучения — наглядный и практический с постепенным усложнением методических приёмов: от совместных (при необходимости) и сопряжённых действий к действиям по подражанию, образцу и словесной инструкции.

В данном периоде 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 игрушки;

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 детей с нарушением слуха строится, с одной стороны, как последовательная реализация указанных направлений работы, а с другой — как система работы, позволяющая формировать необходимые структуры в комплексе. Воспитатель также учитывает индивидуальный темп овладения игровыми умениями каждым ребёнком.

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). Важным, на наш взгляд, является положение о том, что ребёнок должен быть активным участником событий, которые разыгрывает взрослый. Поэтому при первоначальном ознакомлении с определённым сюжетом лучше использовать два набора игрового материала. При демонстрации образца игрового действия педагог играет с одной куклой, ребёнок — со

второй, а после наблюдения все дети осуществляют игровые действия. Этот подход позволяет более детально проконтролировать игровые действия каждого ребёнка с нарушением слуха, помочь исправить допущенную небрежность, неточность, воспитывая таким образом аккуратность и ответственность. На последующих занятиях по данной теме каждый ребёнок пользуется индивидуальным набором игрового материала, что способствует совершенствованию игровых действий.

Исследователи детской игры подчёркивают, что игровое действие можно считать усвоенным в том случае, если ребёнок переносит его на другие объекты, функционально пригодные для этого (Е. В. Зворыгина, Н. Я. Михайленко и др.).

В процессе организации воспитателем такой работы главное — подчеркнуть для ребёнка смысл действия, сформировать представления о сходстве и определённой 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. Детям раздаются игрушки и предлагается накормить куклу. После небольшого перерыва дети вновь организуются на занятие, к ним в гости на машине приезжают разные животные. Воспитатель выражает радость, побуждая детей к эмоциональным проявлениям: * Ай-ай! Кто это?». Каждому ребёнку даётся индивидуальная инструкция: «Покорми мишку (зайку, собаку)».

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

В этот период обучения сюжетно-отобразительной игре рекомендуется использование 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 приёмом при введении нового предмета-заместителя будет демонстрация образца действия взрослым.

Например, детям предлагаются игровые наборы, в которых отсутствует ложка, но есть образно не оформленный 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». Берёт, например, палочку, называет её 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 ребёнок воспроизводит сюжетные действия, второй наблюдает и наоборот. Такая работа способствует выделению сверстника как партнёра 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, т. е. уровня кратковременного общения.

II период.

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

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

Система усложнения работы предусматривает:

- формирование умения детей отображать определённый 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 — путём 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.

III период.

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

Система работы включает несколько содержательных *направлений*, ориентированных 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 партнёром по игре;
- развитие игровых взаимоотношений детей. Предполагалось продолжение, завершение детьми действий партнёра по игре. При этом первоначально формировалось умение вступать в деловое, а затем в речевое общение.

IV период.

Этот период — решающий в подготовке перехода детей к сюжетно-ролевой игре. В качестве компонента усложнения 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 ребёнком ведущая роль принадлежит руководству взрослого. Поэтому важно уже в рамках сюжетно-отобразительной игровой деятельности формировать принятие ребёнком элементарной роли.

Содержание обучения предусматривает:

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

Для осознания своей роли ребёнком 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, т. е. 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 ребёнка к осмыслению и принятию роли. Ребёнок 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.

Планирование занятий по обучению игровой деятельности детей раннего возраста с нарушениями слуха

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

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 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 учётом следующих *требований*:

- 1) учёт реального состояния игровой деятельности детей;
- 2) преемственность работы по ознакомлению с окружающим и с тематическим содержанием игр;
- 3) обеспечение определённой 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);

- подготовки и введения роли;

- 4) оптимальное сочетание задач формирования игровых умений и развития познавательной сферы ребёнка.

Образец перспективного планирования игровой деятельности представлен в *приложении № 5*.

Приложение 1

Примерная структура программы межведомственного взаимодействия по работе с детьми, имеющими проблемы в развитии, от рождения до трёх лет на . . . год

Актуальность проблемы.

Цель программы — создание комплексной системы ранней реабилитационной (медицинской, психолого-педагогической) помощи детям с особенностями психофизического развития.

Задачи:

1. Создание документа, регламентирующего межведомственный подход к обмену информацией и совместному проведению диагностической, реабилитационной, коррекционной работы.

2. Ранняя медицинская и психолого-педагогическая помощь детям с целью восстановления нарушенных функций или уменьшения выраженности функциональных нарушений первичного генеза, а также максимального раскрытия потенциальных возможностей ребёнка с особенностями в развитии для его социализации и адаптации в обществе.

3. Обеспечение преемственности и непрерывности коррекционно-образовательной помощи детям.

4. Оказание юридической и психологической помощи семьям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития (предоставление информации о законодательных актах, защищающих права ребёнка и семьи, социальных гарантиях, общественных и государственных организациях, оказывающих необходимую помощь и услуги).

Пути реализации программы:

1. Установление тесной связи со специалистами районного территориального медицинского объединения, совершенствование преемственности в работе отдела образования и центральной районной больницы с целью получения информации о детях с особенностями психофизического развития.

2. Определение состояния психического здоровья ребёнка, качественных особенностей его отношений с родителями и другими членами семьи в ходе встреч с родителями и сбора первичных данных.
3. Информирование педагогических и медицинских работников, родителей о необходимости раннего выявления детей с особенностями психофизического развития и об оказании им коррекционно-педагогической помощи.
4. Создание и постоянная актуализация банка данных о детях с особенностями в развитии от 0 до 3 лет.
5. Повышение квалификации специалистов для работы с детьми с особенностями психофизического развития раннего возраста путём их участия в научно-практических семинарах, практикумах, тренингах и т. д.
6. Составление индивидуальных коррекционно-развивающих программ и организация коррекционно-педагогической работы.
7. Прослеживание динамики развития детей в период комплексной реабилитации.
8. Разработка практических рекомендаций для родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития раннего возраста, и специалистов, работающих с этой категорией детей.
9. Создание клуба для родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития раннего возраста.

Ожидаемый результат. Реализация данной программы позволит:

- своевременно, на раннем этапе развития, выявить детей с особенностями психофизического развития;
- организовать раннюю комплексную медицинскую, педагогическую и психологическую коррекционно-реабилитационную работу с детьми группы риска;
- снизить вероятность вторичных отклонений в развитии ребёнка;
- осуществлять психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с проблемами в развитии.

Факторы риска.

Данная программа оказания ранней комплексной помощи детям с особенностями психофизического развития не может быть реализована в случае:

- отсутствия взаимодействия и сотрудничества всех заинтересованных социальных структур и ведомств;
- формального отношения к целям и задачам данной программы.

Мероприятия по созданию системы ранней комплексной помощи детям с особенностями психофизического развития на примере работы Дзержинского района Минской области

Направление работы	Мероприятия	Исполнители	Срок исполнения
Организационная работа	1. Создание рабочей группы по выработке программы межведомственного взаимодействия, регламентирующей межведомственный подход в вопросах обмена информацией и совместном ведении диагностической и реабилитационной работы с детьми.	Представители отдела образования, ЦРБ, райисполкома	III квартал
	2. Изучение отечественного и зарубежного опыта оказания ранней помощи детям с особенностями психофизического развития.	Специалисты ЦКРОиР	В течение года
	3. Передача сведений из ЦРБ о детях группы риска 20... — 20... годов рождения в ЦКРОиР.	Специалисты ЦРБ	III квартал
	4. Создание банка данных детей с особенностями психофизического развития раннего возраста и группы риска.	Администрация ЦКРОиР, ЦРБ	IV квартал
	5. Информирование учреждений	Директор	

здоровоохранения об основных направлениях работы ЦКРОиР. 6. Выступления в средствах массовой информации, выпуск информационных листов для родителей о возможности получения коррекционной помощи в ЦКРОиР.	ЦКРОиР Специалисты ЦКРОиР	1 раз в квар- тал 1 раз в квар- тал
---	-------------------------------------	--

...
стр.126-133

Окончание таблицы

№	Направле- ние работы	Цель	Содержание	Способы формирования	Дидакти- ческий материал
		• Развитие мышц артикуляционного аппарата	•		
7	Мелкая и общая моторика	• Раскрытие ладони и отведение большого пальца руки • Формирование щипцового и пинцетно-го захватов • Развитие зрительно-двигательной координации в системе «глаз — рука»	• Захватывание мелких предметов при помощи пинцетного и щипцового захватов • Нанизывание колец на цилиндрическую и коническую основы • Размещение вкладышей в соответствующие отверстия	• Перебирание пальцами мелких предметов (пуговицы, крупа, фасоль и т. п.) • Складывание пирамидки, мозаики • Выполнение упражнений пальчиковой гимнастики с использованием статических и динамических поз рук. Массаж кончиков пальцев рук	Пирамидка, «почтовый ящик», доски с различными вкладышами, кубики, мозаика, пуговицы, различные виды круп, бусы и т. п.

Приложение 5

Примерное перспективное планирование занятий по обучению сюжетно-отобразительной игре детей с нарушением слуха

Ознакомление с окружающим	Задачи и содержание обучения игре	Используемый игровой материал	Руководство игрой	Речевой материал
• Наблюдение за тем, как няня готовит кровати детей ко сну и убирает после сна (расстилает и застилает) • Формирование навыков самообслуживания: аккуратно складывать одежду на стул • Расширение словаря детей по теме	• Формировать игровые умения: - осуществлять игровые действия, направленные на укладывание куклы спать; переносить игровые действия на аналогичные игрушки; использовать напольный строительный материал в качестве заместителя кровати; самостоятельно осуществлять поиск необходимого игрового материала (образно оформленного и не оформленного); вступать в игровое взаимодействие с куклой • Развивать концентрацию и переключение внимания	• Реалистические игрушки при первичном формировании игровых умений • Постепенное обобщение игрового материала: конструирование кровати из кубиков	• поэтапная смена приёмов: показ — действия по образцу — действия по словесной инструкции • коррекция игровых умений детей в процессе их свободной деятельности	«Кукла», «кровать», «уложи», «спи»

	• Развивать целенаправленность восприятия			
--	---	--	--	--

Продолжение таблицы

Ознакомление с окружающим	Задачи и содержание обучения игре	Используемый игровой материал	Руководство игрой	Речевой материал
	* Стимулировать речевую активность детей * Тематика игр: «Уложи куклу спать», «Мишка хочет спать»			
<ul style="list-style-type: none"> • Обогащение представлений детей о назначении мебели: стола и стула • Формирование понимания назначения и умения пользоваться орудием — ложкой • Формирование знания детьми названий предметов 	<ul style="list-style-type: none"> • Формировать игровые умения: отображать в игре действия, связанные с кормлением и поением куклы; осуществлять перенос игровых действий на аналогичные игрушки; использовать образно оформленный материал в качестве заместителей реалистических игрушек; осуществлять самостоятельный поиск необходимого игрового материала (игрушек и предметов-заместителей); вступать во взаимодействие с куклой как партнёром по игре 	<ul style="list-style-type: none"> • На начальных этапах — реалистические игрушки, в дальнейшем — введение предметов-заместителей (ложка — палочка; чашка — кубик-цилиндр) 	<ul style="list-style-type: none"> • Поэтапная смена приёмов: 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», «напой», «ешь», «пей»

Окончание таблицы

Ознакомление с окружающим	Задачи и содержание обучения игре	Используемый игровой материал	Руководство игрой	Речевой материал
	<ul style="list-style-type: none"> • Развивать целенаправленное восприятие • Развивать концентрацию и переключение внимания • Стимулировать речевую активность Примерная тематика игр: «Накорми куклу», «Напой куклу», «Накорми и напой куклу», «Завтрак матрёшек», «Накорми и напой мишку» и др.			

Список использованной литературы

1. Аксёнова, Л. И. Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребёнка от рождения до 3 лет / Л. И. Аксёнова, А. А. Лисеев, Н. Ш. Тюрина, Е. В. Шкадаревич // Дефектология. — 2002. — № 2. — С. 3—27.
2. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. — СПб., 2001.
3. Венгер, А. А. Некоторые особенности формирования восприятия в условиях задержки речевого развития (на материале глухих детей) / А. А. Венгер // Формирование восприятия у дошкольника / под ред. А. В. Запорожца и А. А. Венгера. — М., 1968. — С. 82-117.

4. *Выгодская, Г. Л.* Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей / Г. Л. Выгодская // Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой. — М., 1966. — С. 172-205.
5. *Выготский, Л. С.* Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Психология. — 1995. — Вып. 1. — С. 55-77.
6. *Галанов, А. С.* Психическое и физическое развитие ребёнка от одного года до трёх лет: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей / А. С. Галанов. — М. : АРКТИ, 1999.
7. *Галигузова, Л. Н.* Ранний возраст: развитие процессуальной игры / Л. Н. Галигузова // Дошкольное воспитание. — 1993. — № 4. — С. 41-47.
8. *Галигузова, Л. Н.* Творческие проявления в игре детей раннего возраста / Л. Н. Галигузова // Вопросы психологии. — 1993. — № 2. — С. 16-26.
9. *Гаспарова, Е. М.* Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста / Е. М. Гаспарова // Вопросы психологии. — 1984. — № 6. — С. 38-42.
10. *Детский церебральный паралич: хрестоматии / ия,1. Л. М. Шипицина и И. И. Мамайчук.* — СПб. : Изд-во «Дидактикс Плюс», 2003.
11. *Жиянова, П. Л.* Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна: метод, пособие / П. Л. Жиянова. — М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2005.
12. Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)»: принят Палатой представителей 7 апреля 2004 г.
13. *Запорожец, А. В.* Некоторые психологические проблемы детской игры / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. — 1965. — № 10. — С. 72—79.
14. *Запорожец, А. В.* Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях / А. В. Запорожец // Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста. — М., 1978. — С. 3—7.
15. *Зворыгина, Е. В.* Первые сюжетные игры малышей / Е. В. Зворыгина. — М., 1988.
16. *Зворыгина, Е. В.* Я с удовольствием играю / Е. В. Зворыгина, Г. Г. Григорьева, Н. П. Кочетова, Д. В. Сергеева и др. // Кроха: пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трёх лет. — М., 2001. — С. 143—161.
17. Инструкция о порядке выявления детей с особенностями психофизического развития // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. — 2006. — №16. — С. 3-11.
18. *Корельская, Н. Г.* Особенная семья — особенный ребёнок: книга для родителей детей с отклонениями в развитии / Н. Г. Корельская. — М. : Советский спорт, 2003.
19. *Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с интеллектуальными и двигательными нарушениями развития: программа и метод, рекомендации / авт.-сост. Ю. В. Жаврид.* — Минск, 2000.
20. *Кумин, Л.* Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна / Л. Кумин. — М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2004.
21. *Левченко, И. Ю.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — М., 2001.
22. *Леонтьев, А. Н.* Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. — 1996. — № 3. — С. 19—31.
23. *Луков, Г. Д.* Об осознании ребёнком речи в процессе игры / Г. Д. Луков. — Л., 1937.
24. *Любина, Г. А.* Детская речь: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Г. А. Любина. — Минск : Науч.-метод. центр учеб. кн. и средств обучения, 2002.
25. *Медведева, Т. П.* Комплексное развитие детей с синдромом Дауна: групповые и индивидуальные занятия: метод, пособие / Т. П. Медведева, И. А. Панфилова, Е. В. Поле. — М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2004.
26. *Менджершцкая, Д. В.* Воспитателю о детской игре / Д. В. Менджершцкая. — М., 1982.
27. *Михайленко, Н. Я.* Формирование игровых действий у детей раннего возраста / Н. Я. Михайленко // Дошкольное воспитание. — 1975. — № 6. — С. 36-40.
28. *Михайленко, Н. Я.* Формирование предпосылок сюжетно-ролевой игры у детей раннего возраста / Н. Я. Михайленко, Н. В. Пантина // Дошкольное воспитание. — 1975. — № 3. — С. 37-43.
29. *Михайленко, Н. Я.* Как играть с детьми / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — М., 2001.

30. *Морозова, Н. Г.* Формирование познавательных интересов детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии / Н. Г. Морозова // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / под ред. Л. П. Носковой. — М., 1984. — С. 65-74.
31. *Мишина, Г. А.* Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьёй, воспитывающей ребёнка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (метод, рекомендации) / Г. А. Мишина // Дефектология. — 2001. — № 1. - С. 60-64 .
32. *Николаева, Т. В.* Комплексное психолого-педагогическое обследование ребёнка раннего возраста с нарушенным слухом / Т. В. Николаева. — М., 2006.
33. *Обухова, Т. И.* Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха / Т. И. Обухова. — Минск, 2007.
34. *Обухова, Т. И.* Методика обучения игре детей дошкольного возраста с нарушением слуха: учеб.-метод, пособие / Т. И. Обухова, С. Н. Феклистова. — Минск, 2003.
- Панарина, Л. Ю.* Психологическая коррекция взаимодействия младенцев с синдромом Дауна и их близких взрослых: автореф. дис. ... на соиск. уч. ст. канд. психол. наук / Л. Ю. Панарина. — М., 2004. — 26 с.
36. *Питерси, М.* Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с синдромом Дауна / М. Питерси, Р. Трилор. — М. : Ассоциация «Даун Синдром», 2001.
37. Положение о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 31 августа 1999 г. № 559 (в редакции постановления Министерства образования Республики Беларусь от 16 декабря 2004 г. № 74).
38. Положение об учреждении, обеспечивающем получение дошкольного образования: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 9 ноября 2004 г. № 66.
39. *Приходько, О. Г.* Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни / О. Г. Приходько, Т. Ю. Моисеева. — М. : Полиграф сервис, 2003.
40. Развитие детей в раннем возрасте. Ситуационный анализ // UNICEF. Детский фонд ООН. — 2006.
41. *Разенкова, Ю. А.* Содержание индивидуальных программ развития детей младенческого возраста с ограниченными возможностями, воспитывающихся в Доме ребёнка / Ю. А. Разенкова // Дефектология. -1998. — № 3. — С. 57-63.
42. Расту, играю, развиваюсь!: занятия с ребёнком от рождения до шести лет / авт.-сост. Г. Е. Акимова. — Екатеринбург: У — Фактория, 2005.
43. Руководство по раннему обучению. Портредж. США. — СПб., 1995.
44. *Смирнова, И. А.* Наш особенный ребёнок: книга для родителей ребёнка с ДЦП / И. А. Смирнова. — СПб. : Каро, 2006.
45. *Смирнова, И. А.* Специальное образование дошкольников с ДЦП / И. А. Смирнова. — СПб., 2003.
46. *Стребелева, Е. А.* Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2—3 лет): ранняя диагностика умственного развития / Е. А. Стребелева. — М., 1994.
47. *Ткачёва, В. В.* Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачёва. — М., 2000.
48. *Феклистова, С. Н.* Формирование сюжетно-отобразительной игры у детей с нарушением слуха / С.Н. Феклистова. — Минск , 2004.
49. *Фигурин, Н. Л.* Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до года / Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова. — М., 1949.
50. *Филипович, И. В.* Технология консультирования семей по проблемам развития ребёнка раннего возраста: учеб.- метод, пособие / И. В. Филипович. — Минск : Веды, 2001.
51. *Финни, Пеней Р.* Уход за ребёнком с церебральным параличом: книга для родителей / Ненси Р. Финни. — Минск: Минсктишпроект, 2003.
52. *Фонарёва, С. В.* Развитие предметных действий у ребёнка / С. В. Фонарёва. — М., 1968.

53. *Фяклістава, С. М.* Асаблівасці гульнявай дзейнасці дзяцей малодшага дашкольнага ўзросту з парушэннямі слыху / С. М. Фяклістава // Вестці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка. — 2002. — № 2. — С. 47-54.

Фяклістава, С. М. Фарміраванне гатоўнасці пераходу да сюжэтна-ролевай гульні ў дзяцей малодшага дашкольнага ўзросту / С. М. Фяклістава // Вестці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка. — 2002. — № 3. — С. 113-119.

55. Хольц, *Ренате*. Помощь детям с церебральным параличом. — 2-е изд., стер. /Ренате Хольц; пер. с нем. А. Н. Неговориной; под ред. и с предисловием Е. В. Клочко-вой. — М. : Тервинф, 2007.

Шипицина, Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / Л. М. Шипицина, И. И. Мамайчук. — М., 2004.

57. *Шматко, Н. Д.* Если малыш не слышит: книга для воспитателей и родителей / Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская. — М., 1995.

58. Эльковин, *д. Б.* Психология игры / д. Б. Эльконин. — М., 1999.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ