

Министерство образования и молодежной политики Свердловской области
государственное бюджетное учреждение Свердловской области
"Ирбитский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи"
(ГБУ СО "Ирбитский ЦППМСП")

623850 Свердловская обл. г. Ирбит, ул. Пролетарская, 16
8 (343-55) 6-35-42, detiirbita@rambler.ru;
8 (34355) 6-35-38 pmpk.irbit@yandex.ru

**Развитие игровой деятельности
ребёнка дошкольного возраста
с ограниченными возможностями здоровья**
Рекомендации для педагогов

Автор-составитель:
Перетолчина Л. И.,
Учитель-дефектолог

г. Ирбит
2020 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1. Особенности развивающей предметно-пространственной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья	5
2. Характерные особенности детей с ограниченными возможностями здоровья	7
3. Особенности игровой деятельности детей с ОВЗ	9
3.1. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями зрения	9
3.2. Особенности игровой деятельности детей с задержкой психического развития	11
3.3. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями интеллектуального развития	12
3.4. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями речи	14
3.5. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями слуха	15
3.6. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	17
4. Система работы по обучению детей с ОВЗ игровой деятельности	19
4.1. Обучение игре детей с нарушениями зрения	19
4.2. Обучение игре ребенка с задержкой психического развития	21
4.3. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями интеллектуального развития	24
4.4. Обучение игровой деятельности детей с нарушениями речи	26
4.5. Игровая деятельность детей с нарушениями слуха	28
4.6. Развитие игровой деятельности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	29
Заключение	30
Список литературы	31

Введение

Игра имеет большое значение в развитии личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» выделены различные категории детей с ОВЗ: с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, задержкой психического здоровья.

Для развития детей дошкольного возраста с ОВЗ нужны особые игры, в которых деятельность взрослого имеет ключевое значение. Без взрослого, его примера и активного участия такие дети полноценно играть не смогут. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком: четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Многие из современных ученых утверждают, что сюжетно-ролевые и театрализованные игры – основа обучения и развития детей с ОВЗ.

Цель педагога – заинтересовать детей игрой, показать игровые ситуации на примере других детей или взрослых. Особенно это касается детей с задержкой психического развития (ЗПР), интеллектуальной недостаточностью. С помощью театра и настольных композиций можно не только развить навыки общения у таких детей, но и, главное, развить игровую деятельность, которая станет основой для развития высших психических функций: мышления, памяти, воображения, речи.

Для разработки игровой формы обучения необходимо заботиться не только о выполнении дидактических задач и правил, но и о том, чтобы игра была интересной. Этого можно добиться, постоянно усложняя игровое действие. Основным стимулом познавательной деятельности – не указания педагога, а естественное желание детей поиграть. В соответствии с этим педагог не только руководит игрой, но и участвует в ней, демонстрируя в игровой форме образцы поведения в жизни.

Для обучения можно использовать различные игровые моменты: сюжет, воображаемую ситуацию, ролевые действия.

Своеобразным игровым элементом в обучении являются игрушки, изображающие животных, литературно-сказочных персонажей, героев детских телепередач и мультфильмов.

Таким образом, игровые приемы являются основными приемами, которые используют педагоги на занятиях с детьми с ОВЗ. Эти приемы способствуют повышению познавательной активности детей данной категории, поддерживают их интерес к занятиям и стимулируют развитие внутренней мотивации.

В отличие от отдельных игровых приемов и дидактических игр игровая обучающая ситуация тесно связана с ходом занятия. Благодаря ей решаются основные образовательные задачи, повышается активность детей в процессе обучения, снижается утомляемость, формируется интерес к познавательной деятельности, развивается эмоциональная отзывчивость. Игровое обучение помогает ребёнку почувствовать собственные возможности, обрести уверенность в себе.

1. Особенности развивающей предметно-пространственной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья

Развивающая предметно-пространственная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья очень важна для развития их игровой деятельности детей. Она должна быть выстроена в соответствии с особенностями их развития.

Среда должна быть организована так, чтобы побуждать детей взаимодействовать с её различными элементами, повышая тем самым функциональную активность ребёнка. Окружение должно давать детям разнообразные и меняющиеся впечатления. Среда должна учитывать двигательную активность детей, давать им возможность осуществлять разнообразные движения, испытывая радость от них. В то же время окружающая обстановка должна иметь свойство и «гасить», тормозить двигательную активность детей, когда это необходимо. Здесь немаловажную роль играет цветовое оформление помещений, размещение игрового материала. Всё должно создавать уют и комфорт для ребёнка.

Для детей с нарушениями речи развивающая предметно-пространственная среда в детском саду должна включать:

- речевые уголки;
- уголок логопеда в группе с необходимым речевым материалом для подгрупповых и индивидуальных занятий;
- схемы правильной артикуляции, алгоритмы заучивания стихов, модели сказок, рассказов, потешек, картотеки для звукового анализа слов.

Для детей с нарушениями зрения важно учесть следующее:

- размер демонстрационного и раздаточного материала в зависимости от остроты зрения;
- преобладание пособий в цветовой гамме красного, оранжевого, зеленого цветов;
- размер предметов должен быть достаточно крупный,
- наличие подставок для рассматривания книг, картин и иллюстраций;
- иллюстрации, карточки, картинки в черной окантовке;
- схемы, алгоритмы действий, модели, схемы для рассказывания стихов и других литературных произведений.

Для детей с задержкой психического развития в развивающей предметно-пространственной среде группы:

- должны найти место как живые объекты, так и их объемные или плоскостные изображения, игрушки, иллюстрации;
- должны быть использованы схемы и алгоритмы последовательности действий (умывания, накрывания на стол во время дежурства, закаливания, заправки постели после сна), модели последовательности рассказывания, описания, модели знакомых сказок и стихов (ребёнок с задержкой психического развития должен иметь зрительные ориентиры для начала своих действий).

Для детей с нарушениями интеллекта развивающая среда должна содержать:

- простые предметы для развития перцептивных действий;
- игрушки и материалы для развития сенсорной сферы (пирамидки из трех и пяти колец; вкладыши);
- реальные предметы для рассматривания и обследования различной формы, цвета, величины (овощи, фрукты, игрушки, спортивный инвентарь, предметы обихода);
- подборки простого иллюстративного материала по ознакомлению с природой (времена года, животные, растения), окружающим (дома и несложные архитектурные сооружения), действиями людей (труд на огороде по сбору овощей, работа продавца, маляра, и т. п.).

Среда для детей с нарушениями интеллекта наполняется постепенно, после основательного знакомства ребёнка с ее объектом.

Развивающая среда для детей с нарушениями слуха должна включать:

- знакомые для детей игрушки, картинки;
- новый материал, который используется учителем-дефектологом на коррекционных занятиях;
- таблички для изучения пространственных понятий, которые весьма сложно объяснить слабослышающему ребёнку;
- схемы составления описательных рассказов, схемы предложений, схемы последовательности действий, модели для изучения тем недели в соответствии со стандартом дошкольного образования (например, модель домашнего животного, перелетной птицы и т. п.).

Таким образом, выстроенная и реализованная модель развивающей предметно-пространственной среды для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья является условием реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, обеспечивает освоение детьми адаптированной образовательной программы, достаточный уровень социализации выпускников детского сада, их конкурентоспособность и успешность в школьном обучении.

2. Характерные особенности детей с ограниченными возможностями здоровья

Важнейшим основанием проектирования развивающей предметно-пространственной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья является учет их психофизиологических и клинико-психологических особенностей.

Характерные особенности детей с задержкой психического здоровья: сниженная работоспособность, повышенная истощаемость, неустойчивое внимание, недостаточность произвольной памяти, отставание в развитии мышления, дефекты звукопроизношения, бедный словарный запас слов, ограниченный запас общих сведений и представлений, своеобразное поведение, низкий навык самоконтроля, незрелость эмоционально-волевой сферы.

Характерные особенности детей с нарушениями зрения: ребёнок тревожен, часто испытывает страхи, зависим от близких взрослых, чрезмерно к ним привязан, постоянен в своих привычках и интересах, эмоциональные переживания самого ребёнка недостаточно отражаются в его мимике, что затрудняет считывание их другими людьми, осложняя взаимодействие с ним; дети часто обнаруживают большую чувствительность к эмоциональным модуляциям речи другого; при ориентации в пространстве, особенно в незнакомой обстановке, ребёнок может испытывать трудности, что также вызывает у него эмоциональную напряженность; ребёнку присущ ограниченный запас общих сведений и представлений об окружающем мире.

Характерные особенности детей с нарушениями слуха: повышенный уровень беспокойства, неуверенность в собственных силах, бедность представлений об окружающем мире, его звуках, обедненная речь, низкий эмоциональный уровень, неумение проявлять радость, познавательную активность; ребёнок напряжен в ходе взаимодействия со сверстниками и взрослым.

Характерные особенности детей с нарушениями интеллектуального развития: недостаточная сформированность логического мышления, нарушения подвижности психических процессов, инертность мышления; низкий уровень развития обобщения, сравнения предметов и явлений окружающей действительности по существенным признакам, невозможность понимания переносного смысла пословиц и метафор. Темп мышления замедлен, характерна инертность психических процессов, отсутствует возможность переноса усвоенного в процессе обучения способа действия в новые условия. В восприятии, памяти, внимании страдают, прежде всего, функции отвлечения и обобщения. В эмоционально-волевой сфере – недостаточность сложных эмоций и произвольных форм поведения. Отличительной чертой мышления является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Дети с нарушениями интеллектуального развития часто не замечают своих ошибок.

Основные процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Дети лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У детей позже, чем у их нормально развивающихся сверстников формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания выражено не так ярко, как у дошкольников с нормальным интеллектом. У детей отмечается эпизодическая забывчивость, которая связана с переутомлением нервной системы из-за общей её слабости. Детей с нарушениями интеллектуального развития отличает бедный словарный запас слов, ограниченный запас общих сведений и представлений, своеобразное поведение.

Характерные особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП: сильное отставание в развитии двигательных функций, у детей с трудом формируются навыки самообслуживания, часто страдает произвольность внимания (возникновение и поддержание внимания требует от ребёнка волевой

активности), его устойчивость и переключаемость, нарушена пространственная ориентация, недостаточность зрительно-моторной координации, отмечаются особенности развития памяти; мыслительные процессы (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение) характеризуются крайней медлительностью.

Характерные особенности детей с ограниченными возможностями здоровья должны быть учтены педагогами при отборе содержания развивающей предметно-пространственной среды групп и функциональных помещений дошкольной образовательной организации.

3. Особенности игровой деятельности детей с ОВЗ

3.1. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями зрения

Игровая деятельность ребёнка с нормальным зрением базируется на игровом действии, формирующемся на основе манипуляций с предметами, и на предметных действиях. Постепенное обобщение и сокращение предметных действий – таков путь возникновения игровых действий в норме. Формирование игровых действий у детей с нарушениями зрения происходит иначе. Дети с функциональными расстройствами зрения, слабовидящие опираются на обедненный и ограниченный практический опыт, отражающий небольшой запас образов представлений различных действий с объектами, на плохо развитую моторику и речь. Если в основе игрового действия зрячего ребёнка лежит хорошо знакомое ему конкретное предметное действие, то у ребёнка с нарушенным зрением игровое действие на этапе его формирования требует проведения подготовительной работы. Процесс формирования подлинно игрового действия у этих детей осуществляется при использовании ими речи, при наличии благоприятной для игры мотивационной установки на принятие помощи, оказываемой взрослым, для того чтобы бедное по содержанию игровое действие обогатилось конкретными действиями, соответствующими выполняемой ребёнком роли.

Дошкольный возраст является периодом накопления детьми предметных знаний и представлений, но в старшем дошкольном возрасте дети с нарушениями зрения не только познают предметы и явления окружающего мира, но и устанавливают причинно-следственные связи между ними. Речь детей обогащается сложноподчиненными предложениями, дети становятся способными самостоятельно решать практические, а также логические задачи. Продолжается совершенствование основных движений тела, развитие ориентировки в пространстве. Дети учатся последовательности действий, подчинению их определенной цели. Изменения, происходящие в психике дошкольника, находят отражение и в игре.

Рассмотрим формирование игровой деятельности и развитие навыков общения в разные возрастные периоды. В 3–4 года ребёнок способен подражать и охотно подражает показываемым ему игровым действиям. Игра ребёнка первой половины четвертого года жизни – это скорее игра рядом, чем вместе. В играх, возникающих по инициативе детей, отражаются умения, приобретенные в совместных с взрослым играх.

Сюжеты игр простые, неразвернутые, содержащие одну-две роли. Неумение объяснить свои действия партнеру по игре, договориться с ним, приводит к конфликтам, которые дети не в силах самостоятельно разрешить. Конфликты чаще всего возникают по поводу игрушек. Постепенно (к 4 годам) ребёнок начинает согласовывать свои действия, договариваться в процессе совместных игр, использовать речевые формы вежливого общения. Мальчики в игре более общительны, отдают предпочтение большим компаниям, девочки предпочитают тихие, спокойные игры, в которых принимают участие две-три подруги.

В 3–4 года ребёнок начинает чаще и охотнее вступать в общение со сверстниками ради участия в общей игре или продуктивной деятельности. Однако ему все ещё нужны поддержка и внимание взрослого. Оптимальным во взаимоотношениях с взрослыми является индивидуальное общение. В младшем дошкольном возрасте ярко выражено стремление к деятельности.

Дети 4–5 лет во время игры называют свои роли, понимают условность принятых ролей. Происходит разделение игровых и реальных взаимоотношений. Дети 4–5 лет с нарушениями зрения продолжают проигрывать действия с предметами, но теперь внешняя последовательность этих действий уже соответствует реальной действительности, в раннем и в самом начале дошкольного возраста последовательность действий не имела для игры такого значения. В процессе игры роли могут меняться. В 4–5 лет сверстники становятся для ребёнка более привлекательными и предпочитаемыми

партнерами по игре, чем взрослый. В общую игру вовлекается от двух до пяти детей. Продолжительность совместных игр составляет в среднем 15–20 минут, в отдельных случаях может достигать и 40–50 минут. Дети этого возраста становятся более избирательными во взаимоотношениях и общении: у них есть постоянные партнеры по играм (хотя в течение года они могут и поменяться несколько раз).

Правда, ребёнок ещё не относится к другому ребёнку как к равному партнеру по игре. Постепенно усложняются реплики персонажей, дети ориентируются на ролевые высказывания друг друга, часто в таком общении происходит дальнейшее развитие сюжета. При разрешении конфликтов в игре дети всё чаще стараются договориться с партнером, объяснить свои желания, а не настоять на своем (Л. И. Плаксина).

В возрасте 5–6 лет происходят существенные изменения в детской игре, а именно в игровом взаимодействии, в котором существенное место начинает занимать совместное обсуждение правил игры. Дети с нарушением зрения чаще пытаются контролировать действия друг друга – указывают, как должен себя вести тот или иной персонаж, но педагог в случаях возникновения конфликтов во время игры и последующем развитии сюжета может оказать небольшую помощь, объяснив партнерам по игре свои действия, ссылаясь на правила игры. При распределении детьми с нарушением зрения этого возраста ролей для игры можно иногда наблюдать и попытки совместного решения проблем (Кто будет...?). Вместе с тем согласование действий, распределение обязанностей у детей чаще всего возникает ещё по ходу самой игры. Усложняется игровое пространство (например, в игре «Театр» выделяются сцена и примерная). Игровые действия становятся разнообразными. Вне игры общение детей становится менее ситуативным. Они охотно рассказывают о том, что с ними произошло: где были, что видели и т. д. Дети внимательно слушают друг друга, эмоционально сопереживают рассказам друзей.

У детей 6–7 лет с нарушениями зрения во время игры формируются понятия о сложных социальных событиях – рождение ребёнка, свадьба, праздник, война и др. В игре может быть несколько центров, в каждом из которых отражается та или иная сюжетная линия. Дети этого возраста учатся по ходу игры брать на себя две роли, переходить от исполнения одной к исполнению другой, при этом участие педагога не исключается. Они могут вступать во взаимодействие с несколькими партнерами по игре, исполняя как главную, так и подчиненную роль. Ребёнок ещё недостаточно владеет выразительными средствами реализации роли (интонации, мимика, жесты). Совершенствуется умение детей самостоятельно создавать для задуманного сюжета игровую обстановку, используя при этом конструктивные умения и навыки, полученные на занятиях. Широко используют в играх разнообразный строительный материал, конструктор, предметы окружающей обстановки.

3.2. Особенности игровой деятельности детей с задержкой психического развития

Становление игры у детей с задержкой психического развития имеет ряд особенностей и идет значительно медленнее, чем у ребенка с нормальным развитием. У таких детей обычно к шести годам игра находится на уровне развития младшего дошкольного возраста, в то время как у нормально развивающихся детей в этом возрасте уже сформирована сюжетно-ролевая игра.

У детей оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет игры обычно не выходит за пределы бытовой тематики; содержание игр, способы общения и действия и сами игровые роли бедны. Диапазон нравственных норм и правил общения, отражаемый детьми в играх, очень невелик, беден по содержанию. В игре отсутствует собственный замысел, воображение. Дети дошкольного возраста с ЗПР хорошо принимают помощь в игровой деятельности. Плохо сформированы действия замещения. Замещающие предметы используются в редких случаях, они приобретают фиксированное значение и уже вряд ли будут применяться в других ситуациях. В отличие от нормально развивающихся дошкольников дети с ЗПР не переходят без специального обучения на уровень сюжетно-ролевой игры, а так и остаются на уровне сюжетной игры.

У детей с задержкой психического развития с разной клинической формой нарушения, проявления недостаточности игры различаются.

Так, например, при задержке психического развития церебрально-органического генеза не формируется самостоятельная сюжетно-ролевая игра. У детей данной категории с преобладанием выступают предметные и предметно-игровые действия. Роль отсутствует, сюжет не выделяется. Дети берут на себя роль, если инициатива исходит от взрослого.

У старших дошкольников с более лёгкими формами задержки психического развития наблюдается предметная игра с зарождением сюжета. Игра имеет предметно-игровой и отобразительно-игровой уровни, наполнена объединенными игровыми действиями. Замещающие предметы применяются крайне редко. Можно отметить единичные случаи ролевых отношений, если ребёнок играет с игрушкой. Игровые действия бедны. Сюжет игры характерен ситуативностью и неустойчивостью. Наблюдается сниженная мотивация, ребёнок втягивается в игру только по инициативе взрослого.

Но в отличие от сверстников с умственной отсталостью у детей с задержкой психического развития сюжетно-ролевая игра имеет более высокий уровень, несмотря на то что появляется позднее, чем у нормально-развивающихся сверстников. Также дети с задержкой психического развития всегда совершают действия, которые соответствуют тем предметам и игрушкам, которые они используют. То есть игра детей с задержкой психического развития качественно превосходит игровую деятельность умственно отсталых ровесников.

3.3. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями интеллектуального развития

Ребёнок с нарушениями интеллектуального развития проявляет крайне слабый интерес к окружающему, долго не тянется к игрушкам, не приближает их к себе и не пытается ими манипулировать. В возрасте 3–4 лет, когда нормально развивающиеся дети активно и целенаправленно подражают действиям взрослых, умственно отсталые дошкольники только начинают знакомиться с игрушками. Первые предметно-игровые действия появляются у них (без специального обучения) лишь к середине дошкольного возраста.

Для нормально развивающихся детей в дошкольный период жизни ведущим видом деятельности является игра. Для умственно отсталых дошкольников игра таковой роли не играет. Наиболее сложной и вместе с тем развивающей ребёнка является сюжетно-ролевая игра. Ею умственно отсталые дошкольники самостоятельно не овладевают. Без специального обучения дети остаются на этапе простейших манипуляций с игрушками. Лишь в конце дошкольного детства у воспитанников специальных детских садов можно наблюдать отдельные элементы сюжетно-ролевой игры, которые длительный срок формируются воспитателем на занятиях. Так, дети под руководством и с помощью взрослого играют в магазин, выполняя роли продавца, кассира, покупателей, или обыгрывают ситуацию хождения в гости, становясь хозяевами или гостями, сервируют стол, рассаживают гостей, угощают их чаем и печеньем и т. п. Однако по собственной инициативе они таких игр не организуют.

Для детей с умственной отсталостью характерны игровые действия, не наполненные каким-либо содержанием, отражающим реальную жизнь. Так, мальчик многократно катает пустую игрушечную машинку из одного угла комнаты в другой, издавая при этом звуки, которые должны обозначать шум мотора. Его движения и звуковое сопровождение стереотипны и не реализуют какого-либо замысла. Или девочка «кормит» куклу: держит ее на руках и без устали тычет ложкой в нос и глаза, не обращая внимания на то, что не попадает в рот. Таким образом, она лишь весьма относительно воспроизводит ситуацию, которая не входит ни в какой сюжет, но представляет собой одно хорошо знакомое действие.

Дети с умственной отсталостью, поступающие в детский сад, очень часто совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками независимо от их функционального назначения. Так, ребёнок совершенно одинаково может длительно стучать кубиком, уткой, машинкой. Особенно примечательным в этом случае является отношение к кукле, которая обычно воспринимается так же, как и иные игрушки. Кукла не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам-животным умственно отсталый дошкольник также не вызывает заинтересованного эмоционального отношения. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Важно отметить, что среди необученных, умственно отсталых дошкольников встречаются и такие дети, которые любят попробовать игрушку «на вкус». Они пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, облизывать матрешку. Такие действия с игрушками в основном характерны для детей, страдающих глубоким интеллектуальным нарушением, однако в ряде случаев они вызваны просто неумением действовать с игрушками, отсутствием опыта и использования в соответствии с функциональным назначением.

У значительной части детей с интеллектуальными нарушениями наряду с манипуляциями встречаются и так называемые процессуальные действия, когда ребёнок беспрерывно повторяет один и тот же игровой процесс: снимает и одевает одежду на куклу, строит и разрушает постройку из кубиков, достаёт и ставит на место посуду. Отличительной особенностью игр необученных детей с умственной отсталостью является наличие так называемых неадекватных действий. Такие действия не

допускаются ни логикой, ни функциональным назначением игрушки, их ни в коем случае нельзя путать с использованием предметов заместителей, которые часто наблюдаются в игре нормального ребёнка. Обычный дошкольник охотно использует палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. д. Такие действия обусловлены потребностями игры и говорят о высоком уровне его развития. Но как раз таких действий с использованием предметов-заместителей не наблюдается у умственно отсталых дошкольников.

Замечено, что в процессе игры дети с нарушением интеллекта действуют с игрушками молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося слова, обозначающие названия некоторых игрушек и действия. Необученный умственно отсталый ребёнок быстро насыщается игрушками. Длительность его действий обычно не превышает пятнадцати минут. Это свидетельствует об отсутствии подлинного интереса к игрушкам, который, как правило, возбужденный новизной игрушки и в процессе манипулирования быстро угасает.

Без специального обучения игра у умственно отсталых детей не может занять ведущее место и, следовательно, оказать воздействие на психическое развитие.

3.4. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями речи

Недостатки звукопроизношения, ограниченность словарного запаса, нарушения грамматического строя речи, а также изменения темпа речи, ее плавности – все это влияет на игровую деятельность детей, порождает определенные особенности поведения в игре. Поэтому необходима специальная коррекционная работа по формированию игровых умений у детей с речевыми нарушениями.

Так, например, дети со сложными формами ринолалий и дизартриями нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным, хотя правила и содержание игры им доступны. Ослабленность условно-рефлекторной деятельности, медленное образование дифференцировок, нестойкость памяти затрудняют включение этих детей в коллективные игры. Нарушение общей и речевой моторики, особенно у дизартриков, вызывает быстрое утомление ребёнка в игре. У детей с речевыми нарушениями нередко возникают трудности при необходимости быстрой переделки динамического стереотипа, поэтому в играх они не могут сразу переключаться с одного вида деятельности на другой.

Дети с пониженной возбудимостью коры головного мозга, склонные к тормозным реакциям, проявляют в игре робость, вялость, их движения скованны, они быстро утомляются. Детям с повышенной возбудимостью не хватает сосредоточенности, внимания и настойчивости в доведении игры до конца. Неуравновешенность, двигательное беспокойство, суетливость в поведении, речевая утомляемость затрудняют включение в групповую игру.

Для детей с алалией, у которых нередко наблюдается и значительная задержка интеллектуального развития, содержание игр и их правила долгое время остаются недоступными. Игры этих детей носят однообразный, подражательный характер. Чаше они производят манипулятивные, а не игровые действия с игрушкой. Ребёнок с алалией воспринимает окружающую действительность поверхностно, поэтому его игра не имеет замысла и целенаправленных действий. В коллективе говорящих сверстников дети-алалики держатся в стороне или, играя вместе с другими детьми, выполняют только подчиненные роли, не вступают в словесные взаимоотношения. Даже в дальнейшем, когда ребёнок приобретает на логопедических занятиях определенный запас слов и навыки фразообразования, в игре эти навыки он самостоятельно не использует. Слово в игре употребляется в основном для называния предметов, при этом отсутствует название действий с ними.

Заикающиеся дети ведут себя в игре иначе. Эти дети робки, не верят в свои силы, не умеют поставить себе цель в игре. Они чаще выступают в играх зрителями или берут на себя подчиненные роли. С усилением заикания дети становятся более замкнутыми, просто отказываются от игр со сверстниками. Иногда наблюдаются случаи, когда заикающийся дошкольник в играх проявляет неуместное фантазерство, отличается резонерством, не критичен к своему поведению.

Игровая деятельность детей с речевой патологией складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательного повседневного руководства ею. На первых этапах игровые действия протекают при очень ограниченном речевом общении, что порождает сокращение объема игр и их сюжетную ограниченность. Без специально организованного обучения игра, направленная на расширение словаря и жизненного опыта детей с речевыми нарушениями, самостоятельно не возникает. Основные свои знания и впечатления дети получают только в процессе целенаправленной игровой деятельности.

3.5. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями слуха

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игровая вследствие её неоспоримого значения для психического развития ребёнка. Возникновение игры у ребёнка связано с развитием предметной деятельности, которая формируется у нормально слышащих детей на втором году жизни. У детей с нарушениями слуха предметная деятельность формируется преимущественно в дошкольный период детства. Более позднее формирование предметной деятельности обуславливает запаздывание сроков формирования игры. Особенности формирования игры у детей с нарушениями слуха связаны также с задержкой в развитии восприятия и мышления, недостаточным уровнем воображения. Недоразвитие речи и ограниченность речевого общения негативно влияют на становление сюжетно-ролевой игры.

Дошкольники с нарушениями слуха, как и слышащие дети, любят играть. Они стремятся в играх отразить те впечатления, которые получают благодаря наблюдениям за окружающей жизнью и участию в ней. Однако тематика их игр значительно беднее, с преобладанием в основном бытовых игр. Эти игры в случае отсутствия специального обучения длительное время носят предметно-процессуальный характер и даже в старшем дошкольном возрасте не становятся подлинной сюжетно-ролевой игрой. В жизни ребёнка с нарушенным слухом роль игры не менее важна, чем для слышащего дошкольника, для которого она является основой для развития воображения, образного мышления, речевого общения. При правильном и последовательном руководстве взрослых игра становится важным средством нравственного, умственного и речевого развития глухих и слабослышащих детей. Через формирование и обогащение предметной и игровой деятельности можно влиять на те стороны развития неслышащего ребёнка, которые страдают из-за снижения слуха.

Для детей с нарушенным слухом отношения людей, некоторые нормы поведения оказываются скрыты, а нередко понимаются ими неверно. Моделируя взаимоотношения людей, их поступки, перенося в игры нормы поведения, можно влиять на усвоение детьми в игровой форме простейших нравственных правил, что в других видах деятельности постигается преимущественно через речь в более поздние сроки и с большим трудом.

Подбор тематики, определение содержания игр расширяют представления детей об окружающем мире и тех сторонах действительности, которые малодоступны в повседневной жизни. В процессе действий с предметами и игрушками наиболее полно познаются их назначение, свойства и отношения. В этом плане велика роль дидактической игры, которой уделяется значительное внимание в процессе воспитания и обучения.

Игра как ведущая линия развития в дошкольном возрасте обладает важнейшей особенностью, отличающей её от других видов деятельности, в ней ребёнок овладевает механизмом замещения. В игре «смысловая сторона слова является господствующей, определяющей его поведение» (Л. С. Выготский), в игре происходит отрыв значения от реальной вещи. Этот процесс очень важен для практического овладения ребёнком знаковой функцией слова. У слышащего ребёнка этот процесс протекает спонтанно, предметно-действенное замещение связано с речью, так как взрослый всегда называет выполняемые действия с игрушкой. Для детей с нарушениями слуха овладение замещением требует специального методического руководства со стороны взрослых.

В игре детьми могут быть наиболее естественно усвоены значения слов и фраз, сформирована предметная отнесенность, что позволит в дальнейшем, в процессе систематического развития речи, повысить уровень отработки значений. В процессе игры дети вступают в контакт по поводу игрушек, поэтому здесь наиболее мотивированно и естественно может быть организовано их общение.

Дети с нарушением слуха нередко воспроизводят в играх второстепенные, преимущественно предметные детали, не отражая существенные элементы, не постигая внутренние смысловые отношения. Наблюдается тенденция к однообразному, механическому повтору знакомых игр.

Наиболее характерны для детей со сниженным слухом трудности игрового замещения, когда осуществляется перенос игровых действий на предметы, выполняющие в быту другие функции. Отвлечься от данного предмета, перенести слово в новую ситуацию, нетипичную для употребления (например, использовать палочку в качестве термометра), очень сложно, так как слово длительное время было закреплено за одним предметом. Полноценная сюжетно-ролевая игра, предполагающая построение и варьирование сюжета, усвоение ролевого поведения и ролевых отношений, использование предметов заместителей, у большинства детей с нарушениями слуха не появляется и в старшем дошкольном возрасте.

Для большинства необученных глухих детей типичными оказываются игры, включающие элементы сюжета. У части слабослышащих детей с развернутой речью к концу дошкольного периода появляется сюжетная игра.

Играм глухих детей присуще педантичное отражение предметных действий: вместо развертывания сюжета дети воспроизводят детализированные предметные действия. Не умея самостоятельно вычленить существенное, передать отношения людей, они воспроизводят элементы ситуации, не являющиеся основными для данной игры. Многократно повторяются одни и те же игровые действия, особенно если они раньше были продемонстрированы взрослым. Подражание близким взрослым (маме, воспитательнице) часто становится целью действий ребёнка при вхождении его в роль. Однако они копируют в игре лишь внешнюю сторону поведения, не вникая в его суть. Элемент подражания остается характерным для игр детей длительное время: они стараются точно, с подробнейшими деталями воспроизводить игры, продемонстрированные воспитателем, в то время как слышащие дети тяготеют к внесению изменений, развитию сюжета, фантазированию.

Наиболее характерными для игр глухих детей являются трудности игрового замещения, т. е. возможности использования в игре предметов, которые в быту имеют другое назначение. Игровое замещение помогает ребёнку осознать смысловое значение слова, отойти от конкретного значения. Введение предметов-заместителей связано с развитием знакового символического способа мышления, опосредовано развитием воображения, мышления, речи. В самостоятельных играх глухие дети редко прибегают к использованию предметов в несвойственных им функциях.

Полноценная сюжетно-ролевая игра без специального обучения не формируется, и в старшем дошкольном возрасте у большинства детей наблюдаются процессуальные действия или игры, включающие элементы сюжета. У слабослышащих детей, пользующихся фразовой речью, как правило, уровень игры выше: в старшем дошкольном возрасте у них появляется сюжетно-ролевая игра, однако она не достигает уровня игры нормально слышащих сверстников.

3.6. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Большинство детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата — это дети с церебральным параличом (89 %). Остальные нарушения двигательного развития встречаются относительно редко.

Как показали исследования, по уровню сформированности игровой деятельности группа детей с ДЦП не является однородной. Многие дети со спастическими параличами не умеют играть в сюжетные, ролевые и другие сложные игры. Иногда полностью отсутствует целенаправленная предметная деятельность, хотя в двигательном отношении больные могли бы свободно пользоваться руками и могли бы брать игрушки и манипулировать ими ещё в раннем возрасте. Полноценное освоение ребёнком всего спектра игр (сюжетно-ролевых, дидактических, подвижных, музыкальных), а также конструктивной и изобразительной деятельности является чрезвычайно важным условием для нормального развития личности, формирования познавательных психических процессов, коммуникативных навыков, развития других видов деятельности.

Динамику развития игровой деятельности у дошкольников с ДЦП изучала Н.В. Симонова. В исследовании состояние и динамика развития игровой деятельности (сюжетно-ролевая игра) оценивались по следующим параметрам: наличие мотива, замысла, сюжета игры, создание игровой ситуации и принятие на себя роли, овладение приемами реализации игрового действия, планирование, регулирование и соподчинение действий по ходу игры. Результаты исследования показали следующее.

Игровая деятельность дошкольников с ДЦП 4-5 лет на момент их поступления в дошкольное учреждение носит процессуальный, подражательный характер, замысел игры отсутствует, набор операций ограничен, отмечается бедность средств выразительности, скупость или отсутствие речевого сопровождения игровых действий. На этом этапе сюжетно-ролевая игра как таковая не возникает, а имеют место одиночные игры и игры «рядом».

Целенаправленное обучение игровой деятельности с показом игровых действий и ситуаций изменяет характер игры, приводит к формированию устойчивых групп играющих «рядом» либо к подгрупповым играм на основе индивидуальных и эмоционально-личностных предпочтений. Возникает эпизодическое общение между детьми в рамках игры. Дети начинают отображать последовательность сюжетных действий, формируется и обогащается изобразительная игра, процессуальные действия, возникает использование предметов-заместителей. Под влиянием коррекционно-развивающей работы увеличивается продолжительность игры до 10-20 мин.

Таким образом, в результате обучения детей с ДЦП 4-5 лет игровой деятельности на первом году обучения отмечается динамика в развитии игры, проявляющаяся в развитии мотивационно-потребностных и операционных ее компонентов. Предметные действия приобретают характер изобразительных и даже ролевых игр.

Игровая деятельность детей с ДЦП 5-6 лет характеризуется становлением сюжетно-ролевой игры. Расширяется тематика игр, игра структурно обогащается, увеличивается ее продолжительность, совершенствуются игровые приемы, используются предметы-заместители, игра носит групповой характер (в игре участвуют 4-5 человек), возникает принятие на себя роли, ролевое общение в игре. Такие качественно-количественные положительные изменения в игровой деятельности возможны в основном за счет грамотного психолого-педагогического сопровождения детей и проведения коррекционно-развивающей работы с ними.

Игровая деятельность дошкольников с ДЦП 6-7 лет характеризуется незначительными изменениями структурно-динамической стороны. Однако на этом этапе появляется формирование самостоятельных творческих коллективов,

сворачивается направляющая, планирующая и контролирующая роль взрослого в игре. Если раньше он был инициатором игры, то теперь только содействует игре, наблюдает за процессом, советует и помогает. В игре в большей степени и более полно отражаются взаимоотношения людей, их ролевое взаимодействие. Замысел становится творческим, игра может включать в себя несколько компонентов и состоять из нескольких сюжетов, последовательно переходящих один в другой. Продолжительность игры достигает 35 мин и более.

Таким образом, изучение состояния игры и ее динамики на разных возрастных этапах показывает, что в развитии игровой деятельности детей с ДЦП наблюдаются те же тенденции, что и при нормальном развитии. Но вместе с тем игру ребенка с ДЦП и ребенка без двигательной патологии нельзя отождествлять. У детей с ДЦП обнаруживается больший, чем при нормальном развитии, разброс уровней игры в одном возрастном диапазоне, неравномерная сформированность отдельных структурных компонентов игры внутри одного игрового уровня. Дети с ДЦП обнаруживают большую потребность в помощи взрослого, недостаточность мотивации к игровой деятельности, снижение активности и самостоятельности в игре.

4. Система работы по обучению детей с ОВЗ игровой деятельности

4.1. Обучение игре детей с нарушениями зрения

Игровая деятельность ребёнка с нарушениями зрения как ведущая форма овладения пространством осуществляется на суженной сенсорной основе. Поэтому стимуляция игровой деятельности такого ребёнка со стороны взрослых предполагает знание закономерностей и особенностей его психического, физического и личностного развития. Педагогу необходимо изучить особенности коммуникативных умений и наличие игровых навыков каждого ребёнка. Обследование проходит в форме наблюдения за умением ребёнка общаться и играть как самостоятельно, так и с другими детьми.

Наиболее информативным методом является создание ситуаций, в которых ребёнок решал бы определенные игровые задачи самостоятельно или вместе с педагогом, в процессе которых удастся выявить индивидуальные особенности детей. Также более полное представление о возможностях ребёнка дают беседы с родителями, в ходе которых выявляются особенности игры дома (какими игрушками предпочитает играть, в каких условиях он живет, развивается). На основе анализа результатов обследования педагог составляет перспективный план работы по обучению игровой деятельности, в котором формирует задачи, а также отражает предполагаемую работу. Эти данные помогают педагогу при объединении детей в подгруппу для коллективных игр.

Дети с нарушениями зрения значительно медленнее адаптируются к условиям детского сада, чем нормально развивающиеся дети. Поэтому выявление особенностей часто становится возможным только после полной адаптации, когда ребёнок привыкнет к обстановке, к общению с окружающими взрослыми и детьми. Состояние тревоги, страха, эмоциональная неуравновешенность, нередко сопровождающие процесс адаптации, не позволяют ребёнку показать истинные возможности.

Обучение игровым действиям является основным средством формирования игровой деятельности у детей с нарушениями зрения. Это обусловлено тем, что самостоятельно ребёнок не в состоянии овладеть теми знаниями и умениями, которые необходимы для полноценной игры.

Обучение рассматривается как целенаправленное взаимодействие педагога и ребёнка, в ходе которого происходит организация и управление его познавательной деятельностью. Обучение игре осуществляется с помощью разнообразных методов и приемов, применяемых в соответствии с решаемыми задачами. Это игровые упражнения, дидактические и обучающие игры, наблюдения, чтения художественной литературы, беседы, знакомство с различным иллюстративным материалом, экскурсии.

Основные направления в работе педагога по формированию игровых навыков у детей с нарушениями зрения:

- расширение предметных представлений, представлений об окружающем мире;
- знания о жизни окружающих людей;
- обучение обследованию предметов;
- изучение назначения предметов;
- понимание функциональных действий с предметами и умение практически их выполнять;
- развитие коммуникативных навыков;
- развитие речи, вербальные связи являются важным каналом получения информации и обогащения сюжета творческих игр детей с нарушениями зрения;
- овладение моторикой собственного тела;
- развитие мимики и пантомимики.

Наличие игрушек продолжает оставаться важным условием развертывания хода игры, они как бы дают толчок для ее начала. Без игрушек ребёнок не начинает игры.

Детей с нарушениями зрения необходимо заранее готовить к ролевой игре; путем предварительного обыгрывания игрушек и других принадлежностей будущей игры. Знакомясь с различными вариантами использования каждой игрушки, разнообразными способами действия с ними, ребёнок восполняет пробелы в представлениях, конкретизирует и уточняет их. Педагог учит многоплановому использованию предметов в играх: использовать один и тот же предмет в разных ситуациях, выделяя то один, то другой существенный признак. Дети узнают, что один и тот же предмет может быть использован по-разному. Это обогащает игру детей, они её не прекратят из-за отсутствия какого-либо предмета, а постараются подыскать предмет-заменитель.

Предварительная работа по развитию речи детей включает в себя чтение художественной литературы. Обсуждение действий героев сказок, рассказов может стать сюжетом игры.

При чтении произведений педагогу необходимо менять интонацию голоса, тембр для выделения разных ситуаций, описанных в произведении. Во время чтения диалогов с помощью мимики, жестов, тембра голоса раскрывать характеры героев. Это поможет детям лучше представить героев, что в дальнейшем сделает игровой сюжет более эмоционально насыщенным.

После прочтения произведения можно обыграть наиболее понравившиеся детям ситуации. Предложите детям изобразить героев. Как они себе представляют, как ходит тот или иной человек или животное, как он говорит и т. п. Развитие мимики, пантомимики, умение ребёнком с нарушениями зрения управлять своими движениями позволит сделать игру более интересной и многогранной.

Для игровой деятельности детей с нарушениями зрения должны быть созданы специальные условия. Игровые зоны должны отвечать требованиям безопасности и доступности. Игрушки, дидактические материалы, мебель должны быть изготовлены из материалов безвредных для детей. Не рекомендуется часто переставлять мебель, чтобы дети лучше запоминали расположение предметов, и их передвижение было более безопасным. Уровень освещенности игрового места должен быть достаточным. Дети должны иметь возможность самостоятельно выбирать игры и игрушки.

Подбор игрового материала должен соответствовать возрасту детей.

На первом этапе обучения игре необходимо отбирать игровой материал с достаточно четкими и доступными для восприятия внешними признаками и функциональными свойствами. Детали части игрушки должны быть понятны детям. Так как у большинства детей с нарушениями зрения снижена острота зрения, игровой материал должен быть яркий по окраске. Для развития компенсаторных механизмов у детей с нарушениями зрения, в игровой набор должны входить игрушки из разных материалов (дерево, пластмасса, металл) и с разными структурами поверхностей, игрушки, издающие звуковые сигналы.

Для развертывания сюжета игры и развития творческого воспроизведения в игре быта и образа жизни людей следует обеспечить подбор игрового материала, позволяющий отражать в сюжете игры действия персонажей, последовательность действий и событий. Введение по ходу игры дополнительных атрибутов игрушек, стимулирующих детей на продолжение игры.

4.2. Обучение игре ребенка с задержкой психического развития

Е.С. Слепович¹ была предложена система коррекционно-педагогического воздействия, цель которой - формирование, с одной стороны, компонентов, носящих общий характер и необходимых для осуществления любого вида деятельности, с другой стороны, специфических компонентов именно для игровой деятельности. Она включала формальные занятия, сгруппированные по следующим направлениям:

- формирование игры как деятельности (потребность в игре, создание замысла игры, умение действовать адекватно поставленной цели и т.п.);
- формирование игры как совместной деятельности;
- формирование содержания игры (операциональной стороны сюжетно-ролевой игры).

По каждому из перечисленных направлений наряду с методиками, задачей которых являлось формирование общих основ игры как деятельности, включались задания, направленные на развитие специфических для сюжетной игры структур.

Систематичность в формировании сюжетных игр, возможно, осуществить только в том случае, если происходит планомерное развитие немногих, но разных по форме и содержанию игр. Поэтому формирование игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР должно проводиться на материале ограниченного числа игр: «Семья», «Больница», «Магазин», «Стройка», «Парикмахерская», «Детский сад», «Школа».

Выработка умений и навыков по всем направлениям коррекционной работы осуществляется одновременно, от более простых заданий к более сложным.

На *подготовительном этапе*, сразу после прихода детей в группу, применяется тактика спокойного выжидания с целью снижения тревожности детей, установления доброжелательного контакта ребенка и взрослого. Много внимания уделяется индивидуальному общению с каждым ребенком. Затем воспитатель привлекает внимание детей к игрушкам, демонстрирует заинтересованное, окрашенное положительными эмоциями отношение к игрушкам, обращает внимание дошкольников на оформление комнаты, просит оказать ему помощь в подборе игрушек, их расстановке. Совершает игровые действия с игрушками в присутствии детей, сопровождая их речью.

На *мотивационно-целевом этапе* воспитатель выступает в качестве организатора игры, разыгрывая главную роль, демонстрируя образцы ролевого поведения. Постепенно воспитатель переходит к исполнению в играх вспомогательных ролей, возлагая на себя функции контроля за реализацией замысла игры, координацией деятельности детей. Со временем он становится наблюдателем, советчиком, носителем норм и правил игрового и межличностного поведения. К концу пребывания детей с ЗПР в детском саду функции воспитателя при организации сюжетных игр сводятся в основном к наблюдению за деятельностью детей, оказанию им помощи в спорных ситуациях. Он также помогает совершенствовать замысел игр, незаметно наталкивая детей на мысль о том, в каком направлении можно развить сюжет. Участие в играх взрослый принимает только в тех случаях, когда дети сами просят его об этом.

На данном этапе выполняются такие виды работы с дошкольниками, как развитие замысла, обучение основным структурным элементам сюжетной игры, перенесение способов планирования на сюжетные игры и формирование коллективистского характера игры:

1. Развитие замысла. В связи с тем, что дошкольники с ЗПР не могут самостоятельно создать замысел игры, и реализовать его, им нужна помощь со стороны взрослого. Поэтому основной задачей является формирование положительного эмоционального отношения к игровой деятельности, развитие интереса к сюжетной игре. Развитие замысла тесно связано с наличием у ребенка определенных знаний,

¹ опорно-двигательного аппарата

представлений об окружающем предметном и социальном мире, впечатлений о нем. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитием речи педагог расширяет жизненный опыт детей, учит актуализировать его.

2. Обучение основным структурным элементам сюжетной игры. Детей обучают основным структурным элементам: игровому замыслу, умению создавать сюжет, придумывать игровые действия, распределять роли, соблюдать правила игры, которые диктуются самой игрой, создаются детьми или предлагаются взрослыми. Формирование умений строить план-замысел сюжетной игры и осуществлять его реализацию должно включать выработку умений строить алгоритмы различных видов деятельности.

Для того чтобы выработать у испытуемых потребность в предварительной организации самостоятельной сюжетной игры, использовались виды деятельности, результат которых достаточно нагляден: конструирование, изобразительная и речевая. Хотя все они существенно отличаются от игровой, но имеют общие принципы построения и, из-за своей наглядности, облегчают процесс формирования алгоритма деятельности.

Решение задач на конструирование по образцу проводится в три этапа. На первом этапе педагог демонстрирует детям весь комплекс действий, которые им необходимо выполнить, в ходе деятельности происходит её поэтапное планирование. При объяснении цели задания педагог конкретизирует план будущих действий, создает у детей представления о результате, способе и средстве его получения. На втором этапе при помощи педагога осуществляется только организация деятельности: определяется цель, способ получения результата и необходимые для этого средства, последовательность игры. Затем дети самостоятельно играют. На заключительном этапе каждый ребенок должен самостоятельно определить цель деятельности, построить план будущих действий, включающий описание способов получения результата.

В формировании целевого компонента игры особенно велика роль речи, в первую очередь её планирующей функции. Для её формирования использовались нижеперечисленные задания:

- пересказ по готовому образцу. Замысел и программы высказывания уже заданы. Требуется только повторить высказывание и сличить его с образцом;
- составление картинного плана рассказа. Задание направлено на формирование умения самостоятельно ставить промежуточные цели, выделять главные вехи задания;
- составление рассказа по серии картин. При выполнении надо вербализовать готовую программу, а затем, опираясь на нее, построить высказывание;
- составление рассказа по опорным словам.

Одна из характерных особенностей сюжетной игры - игровое употребление предметов. Особое внимание уделяется формированию действий замещения:

1) Действия по переименованию одного предмета другим: «давай назовем карандаш ложкой».

2) Переименование одного предмета другим самими детьми. Они же самостоятельно воспроизводят и систему действий с новым именем предмета.

3) Совершение действий с двумя предметами-заместителями.

3. Перенесение способов планирования на сюжетные игры. Под руководством взрослого дети разворачивают сюжетные игры, в которых они выступают в качестве режиссера. Дети, не выполняют никаких ролей, а только управляют действиями игрушек по составленному предварительному плану реализации сюжета. На данном этапе осуществляется обучение умению переносить выработанные способы планирования на сюжетные игры. Также используется анализ сюжета игры, который сообщается детям в виде рассказа:

- 1) составление картинного плана ситуации (сначала при помощи набора сюжетных картинок, затем фигурок);
- 2) вычленение персонажей, установление их иерархии;
- 3) определение системы действий каждого персонажа;
- 4) определение системы между персонажами;
- 5) описание необходимых для разыгрывания сюжета игрушек и игровых атрибутов;
- 6) описание сюжета с опорой на картинный план;
- 7) реализация сюжета в рамках режиссерской игры.

Обучение детей элементарному планированию игры сначала проводится на примере простых сюжетов (с двумя персонажами, действующими в одной ситуации), затем переходили ко все более сложным (увеличивалось количество персонажей, несколько ситуаций объединялись в один сюжет).

Общее направление в развитии содержания сюжетно-ролевых игр – постепенный переход от воспроизведения действий изображаемых в игре персонажей к моделированию отношений между ними. Для этого необходимо, в первую очередь, чтобы ребенок научился выделять отношения между людьми в реальной жизни, поставил их в центр своего внимания. Ребенок во время игры должен выделить отношения между людьми как главное содержание игры, сделать их предметом осознания. Эти действия у детей с ЗПР вызывают особые трудности.

Обучение умению выделять ролевые отношения и устанавливать иерархию ролей в сюжетных играх включает три момента:

- 1) вычленение функций, которые выполняет персонаж;
- 2) вычленение функции в ситуации;
- 3) распределение функций между людьми в разных ситуациях.

4. Формирование коллективистского характера игры.

Первоначально дети должны были завершить занятие индивидуальной режиссерской игрой. Этот вид сюжетных игр, обладая такими составляющими, как наличие воображаемой ситуации, распределение ролей между игрушками, моделирование реальных социальных отношений в игровой форме, одновременно является онтогенетически более ранним видом игр, так как для их организации не требуется высокий уровень игрового общения. Затем происходил переход к совместным играм. Последовательность:

- взрослый полностью реализует организационный этап игры (называется тема игры, выделяются и распределяются роли, намечаются пути реализации сюжета);
- определяется только тема игры;
- детям просто предлагают поиграть.

Данная система наиболее эффективна для повышения активности детей с ЗПР среднего и старшего возраста в области игрового поведения.

4.3. Особенности игровой деятельности детей с нарушениями интеллектуального развития

Основное средство формирования игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью – обучение. Это обусловлено тем, что самостоятельно, лишь в процессе общения с окружающими людьми, ребёнок не в состоянии овладеть теми знаниями и умениями, которые необходимы для полноценной игры. Под обучением рассматривается целенаправленное взаимодействие педагога и ребёнка, в ходе которого происходит организация и управление его познавательной и практической деятельностью, обеспечивающей овладение им знаниями, умениями и навыками, отношением к окружающей действительности. Благодаря обучению ребёнку с интеллектуальной недостаточностью становятся доступны различные виды детской деятельности.

Процесс обучения игре дошкольников с интеллектуальной недостаточностью строится с учетом закономерностей ее развития у нормально развивающихся детей. Это вытекает из признания общности закономерностей психического развития нормального и аномального ребёнка. Следовательно, в подходах к процессу обучения игре нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, а также в решении конкретных методических вопросов можно найти много общих черт.

В частности, к ним относятся:

- построение процесса обучения игре на основе системы дидактических принципов;
- общность содержания обучения игре;
- комплексный характер обучения игре;
- использование различных форм организации процесса обучения игре, а также разнообразных методов и приемов, обеспечивающих формирование знаний, умений и навыков;
- организация развивающей среды.

Вместе с тем процесс обучения детей с проблемами интеллектуального развития в целом и игре, в частности, имеет свои особенности:

- индивидуальный и дифференцированный подход,
- сниженный темп обучения,
- структурная простота содержания знаний и умений,
- повторность в обучении,
- самостоятельность и активность ребёнка в процессе обучения

Комплексный подход в обучении игре включает следующее:

- Ознакомление с окружающим миром в процессе активной деятельности. Дошкольник с нарушением интеллекта самостоятельно не овладевает этими знаниями, поэтому необходимо проводить соответствующую целенаправленную работу по обогащению жизненного опыта, формирование умения использовать имеющиеся знания в соответствующих жизненных ситуациях, т.е. необходимо разнообразить впечатления питающие игру, помочь усвоить смысл действий людей в разных сферах.

– Научить моделировать ситуации реального эмоционального общения. Главной фигурой будет взрослый.

- Начало работы – это игры-превращения или игры-импровизации.

Главное в этих играх – это использование музыки и игровой атрибутики, они способствуют возникновению между детьми и педагогом доверительных взаимоотношений, содействуют преодолению у детей безразличия и негативизма по отношению к взрослым. Формирование знаний детей об окружающем мире происходит постепенно в процессе специально организованной деятельности детей с нарушением интеллекта (проводятся групповые и индивидуальные занятия, цель которых

познакомить детей с разнообразными предметами, их назначением, научить действовать с предметами).

Успешность овладения детьми игровыми действиями находится в прямой зависимости от созданных условий:

- хорошая оснащённость детского сада игровым материалом для каждого ребёнка,
- игра должна быть тщательно продумана и проиграна самим педагогом,
- игра должна увлекать детей, протекать на высоком эмоциональном уровне;
- игровые действия сопровождаются речью, мимикой и жестами, этому надо обучать детей. Педагог сам даёт образец правильной четкой речи, стимулирует детей на их собственное высказывание, задаёт вопросы, содержащие ответы.

Важным этапом в ходе проведения обучающих игр является словесный отчет, в котором ребёнок должен не только отразить свои действия, но и допущенные ошибки, а также дать оценку своей игре. Формирование этих умений способствует осознанию ребёнком своей деятельности и развитию умения планировать игру.

4.4. Обучение игровой деятельности детей с нарушениями речи

Игровая деятельность детей с нарушениями речи должна быть специально организована с учётом своеобразия психической деятельности детей и их возможностей.

Следует опираться на более сильные стороны развития ребёнка: задействовать зрительный, тактильный анализаторы, то есть привлекать внимание ребёнка к цвету игрушки, к материалу, из которого она изготовлена. Во время обучения ролевым действиям желательно рассматривать сюжетные картинки, беседовать о них.

Регулярная смена видов деятельности (малоподвижной и активной) позволит снять напряжение у детей, повысить уровень внимания, это также необходимо учитывать при планировании игры.

В процессе обучения детей новой сюжетно-ролевой игре воспитателю необходимо проговаривать последовательность своих действий вслух, а при повторном проигрывании этого же сюжета нужно побуждать детей к комментированию своих действий.

Чаще следует предлагать детям сюжеты и роли, которые бы они принимали с удовольствием, с эмоциональной вовлечённостью.

Всякое игровое действие, в котором ребёнок сделал то, что ещё вчера было ему недоступно, обязательно надо поощрять.

Недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) можно преодолевать, обучая ребёнка способности понимать собственное эмоциональное состояние, выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты, интонацию. Например, воспитатель говорит ребёнку: «Я вижу, что ты не стал играть с Алёшей. Ты расстроен? Тебе грустно? Давай подумаем, что надо сделать». Для этого можно использовать наглядные методические пособия «Наши чувства и эмоции», «Азбука эмоций».

Необходимо обучать детей пользоваться предметами-заместителями. Для этого в ходе игр нужно использовать упражнения по переименованию предметов, замещению их другими. Именно такие задания являются пусковым механизмом для развития воображения. Применяем для этого дидактическое упражнение «Что на что похоже?»

Отдельного внимания заслуживает речь педагога в процессе сопровождения игровой деятельности детей с ТНР. Она должна быть точной с точки зрения используемой лексики, грамматически правильно оформленной. Темп речи замедлять не нужно, дикция должна быть четкой, артикуляция – слегка утрированной. Следует обращать внимание и на эмоциональность высказываний, здесь важно не «переиграть».

Если мы работаем с ребёнком, у которого общеупотребительная речь почти отсутствует, мы должны помнить, что он очень нуждается в нашей поддержке. Инструкции и вопросы к ребёнку должны быть поначалу короткими, ёмкими, например, показывая ему новую игрушку, спрашиваем: «Кто? Какой?» «Посади мишку на стул». Педагог должен проговаривать действия ребёнка, например: «Сади, Ваня, что ты делаешь? Сажу». Очень важно в игре наполнять свою речь глаголами и побуждать к этому же ребёнка: «Неси чайник. Что ты делаешь? Несу», так как именно глаголы помогут ребёнку построить простую фразу. Необходимо следить за тем, насколько ребёнок понимает речь взрослого.

Нужно «проиграть» весь речевой сюжет на глазах у ребёнка (играя, нельзя отвлекаться от сюжета). В ходе игры воспитатель должен искренне перевоплощаться в ту или иную роль, чтобы затронуть эмоции ребёнка. Взрослый, взяв на себя игровую роль, способствует переводу неорганизованных действий в собственно игровые, показывает необходимость участия в игре детей.

У детей дошкольного возраста необходимо формировать умение пользоваться в диалоге различными видами инициативных реплик (вопросы, сообщения, побуждения) и соответствующими им ответными реакциями. Дети должны научиться соблюдать

очередность реплик в процессе диалога, тематическое единство, использовать этикетные формулы речевого общения. Для этой цели используем приём «Разговор по телефону».

Таким образом, специфика руководства игровой деятельностью детей с тяжёлыми нарушениями речи, в частности, сюжетно-ролевыми играми, заключается в том, что им должны предшествовать дидактические речевые игры, которые проводятся с целью закрепления правильных речевых навыков. Для проведения сюжетно-ролевой игры у детей необходимо сформировать представления о той сфере окружающей действительности, которая найдет отражение в игре. Сюжет игры предлагает взрослый, он помогает детям подобрать предметы-заместители, учит видеть в предмете то качество, которое дает обоснование уподоблять его нужному предмету. С детьми проводятся экскурсии, беседы, готовятся атрибуты (например, на занятиях по лепке, конструированию). Педагог учит дошкольников объединять игровые действия в сюжет. При утомлении детей воспитатель должен вовремя переключить дошкольников с одних действий на другие, чередуя подвижную и спокойную деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями и речевыми возможностями дошкольников.

4.5. Игровая деятельность детей с нарушениями 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.

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

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

II этап — формирование предметно-отобразительной игры;

III этап — формирование сюжетно-отобразительной игры.

Следует отметить, что отправная точка в процессе обучения игровой деятельности конкретного ребёнка будет определяться данными предварительного обследования, уровнем сформированности игры у определённого ребёнка.

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.

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.

4.6. Развитие игровой деятельности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Большое значение в воспитании ребёнка с нарушением опорно-двигательного аппарата имеет руководство взрослого его самостоятельной игрой. Руководить игрой ребёнка с двигательной патологией очень сложно, и от воспитателей требуются определённые знания. Игры требуют соблюдения дисциплины. Надо стремиться к тому, чтобы взаимопонимание, взаимопомощь стали привычными формами поведения ребёнка. Именно в игре дети получают первый опыт общения друг с другом, у них развиваются общественные формы поведения. Важно развивать у детей и творческое отношение к игре. Творческая игра имеет в своей основе условное преобразование окружающего.

Основная задача руководства данной игрой состоит в том, чтобы содействовать устойчивости замысла, развитию его в определенном сюжете. Надо следить за тем, чтобы игра ребёнка не представляла простого механического действия. Важно обратить внимание на подбор игрушек. Наиболее подходят игрушки, которые пригодны для разнообразного использования. Необходимо помнить, что игры и деятельность должны подбираться в зависимости от реальных возможностей ребёнка.

Нарушение формирования предметной деятельности негативно сказывается на развитии игры. Это касается не только сюжетно-ролевых игр, но и дидактических, подвижных, музыкальных, а также конструктивной и изобразительной деятельности. Однако полноценное освоение ребёнком всего спектра игр является чрезвычайно важным условием для нормального развития личности, формирования познавательных психических процессов, коммуникативных навыков, развития других видов деятельности.

Задачи формирования игровой деятельности детей дошкольного возраста с НОДА на 1-ой ступени дошкольного образования (2-4 года):

1. Пробуждение интереса к игре.
2. Обучение игровым действиям.
3. Развитие эмоциональной сферы.
4. Развитие психических процессов.
5. Формирование функций имитирования, соотнесения, осмысления, замещения.
6. Развитие речи.
7. Формирование первичных навыков коммуникации в игре.

На 2-ой ступени дошкольного образования (4 -7 лет) игровая деятельность развивается и усложняется.

Условия организации игровых занятий при работе с детьми с ДЦП:

- Постоянное создание «ситуации успеха».
- Индивидуальный подход к каждому играющему.
- Учёт возрастных особенностей детского организма при ДЦП.
- Дозирование посильной нагрузки.
- Обеспечение доступности игры для соответствующих групп детей, отсутствие ненужной состязательности.
- Разнообразие игр (не менее 3 – 5 игр или их комплектов).

Продолжительность сюжетно-ролевой игры в этом возрасте: 10 -15 минут. На первых этапах обучения особое внимание уделяется формированию у детей ролевого поведения в игре. Проводится целенаправленное обучение роли (мамы, папы, врача, водителя, продавца и др.). Педагог всегда берёт на себя ведущую роль и раскрывает детям её содержание, т. е. игровые действия данной роли. Затем на последующих занятиях эту роль выполняет уже ребёнок при непосредственном участии педагога. Затем игра проводится детьми в самостоятельной деятельности. Например "болезнь куклы", "обед для мишки"

Заключение

Для того чтобы игра, игровая деятельность стала основой коррекционно-образовательного процесса в ДОО, педагогам необходимо следовать приведенным ниже рекомендациям:

1. Стараться не занимать время, отведенное для игры, другими видами деятельности; включать игру в содержание коррекционной работы с детьми с ОВЗ.

2. Создать игровую среду в соответствии с возрастными особенностями, учитывать уровень развития детей. Игровая среда должна быть динамичной. Атрибуты сюжетно-ролевой игры должны быть расположены в легкодоступном для детей месте. Иногда атрибуты формируются в специально установленном порядке, а иногда детям предоставляется возможность создать игровую среду самостоятельно.

3. Эффективным приёмом руководства играми детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ является прямое участие педагога в игре детей на главных ролях, причём первоначально рекомендуется использовать индивидуальную игру, а в конце четвертого года жизни рекомендуется применять игру педагога с подгруппой детей.

4. В руководстве детей старшего дошкольного возраста большое место должны занимать косвенные приемы руководства, не мешающие ребёнку самостоятельно играть, т. к. только самостоятельная сюжетно-ролевая игра в наибольшей степени способствует развитию ребёнка.

5. Руководство игрой должно строиться на основе результатов наблюдения за самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей, то есть должно быть выстроено на диагностической основе.

6. Педагог должен как можно чаще ставить ребёнка в позицию «взрослого». Это способствует развитию самостоятельности у детей.

7. Педагогу важно учитывать особенности развития детей с ОВЗ при организации игровой деятельности.

Список литературы

- 1) Андриященко, Е. В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога: метод. рекомендации учителям-дефектологам ДОУ / Е. В. Андриященко, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 161 с.
- 2) Барташникова, И. А. Учись, играя / И. А. Барташникова, А. А. Барташников. – Харьков: Фолио, 1997.
- 3) Белякова, Л. И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо. – Москва, 1991. – 178 с.
- 4) Выгодская, Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм / Г. Л. Выгодская. – Москва: Просвещение, - 1975.
- 5) Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: книга для воспитателя / О. П. Гаврилушкина. – Москва: Просвещение, 1985. – 72 с.
- 6) Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 253 с.
- 7) Организация игровой деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие для педагогов ДОО / Г. В. Яковлева, Е. В. Андриященко. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 136 с.
- 8) Особенности обучения ребёнка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации. — М.; СПб.: Нестор-История, 2012. — 216 с. (серия «Инклюзивное образование»)
- 9) Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие / Л. И. Плаксина. – Москва: РАОИКП, 1999. – 32 с.
- 10) Слепович Е. С. С 47 Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 96 с.
- 11) Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) / Л. И. Солнцева. – Москва: Классика Стиль, 2006. – 256 с.
- 12) Федосеева, О. А. Особенности развития игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью / О. А. Федосеева // Психолого-педагогическая коррекция нарушений интеллектуального развития у детей в современном образовании: материалы II Всероссийской научно-практической конференции 5–6 марта 2013 г. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2013. – С. 132–134.