

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра специальной педагогики и психологии

Выпускная квалификационная работа

**ОСОБЕННОСТИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИМЕЮЩИХСЯ НАРУШЕНИЙ**

Работу выполнила:
студентка 542 группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование,
профиль «Дошкольная дефектология»
Бакаева Алла Георгиевна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
зав. кафедрой О.Р. Ворошнина

« ____ » _____ 2018 г.

Руководитель:
канд. пед. наук, доцент кафедры
специальной педагогики и психологии
Наумов Александр Анатольевич

(подпись)

ПЕРМЬ
2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические аспекты развития сюжетно-ролевой игры у детей с ДЦП старшего дошкольного возраста	5
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с ДЦП старшего дошкольного возраста.....	5
1.2 Развитие игровой деятельности в онтогенезе.....	15
1.3 Особенности сюжетно-ролевой игры в коррекционно-педагогическом процессе детей с ДЦП.....	19
1.4 Роль дефектолога в сопровождении сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП.....	24
Глава II. Экспериментальное исследование особенностей сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП.....	32
2.1 Организация методов проведения исследования.....	32
2.2 Анализ результатов исследования.....	35
2.3 Программа дефектологического сопровождения сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП старшего дошкольного возраста.....	40
Заключение	48
Библиографический список	50
Приложения	57

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольное детство – короткий, важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер.

Основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка: его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость и т.д. Кроме того, игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта.

Актуальность выбранной темы связана с тем, что игра занимает весьма важное, если не сказать центральное, место в жизни дошкольника с ограниченными возможностями, являясь преобладающим видом его деятельности.

Огромную важность приобретает проблема становления сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП.

Объектом исследования: является сюжетно–ролевая игра детей с нарушениями функций ОДА, посещающими инклюзивную группу детского сада.

Предметом исследования: является программа дефектологического сопровождения сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП старшего дошкольного возраста.

Контингент исследования: дети с ДЦП старшего дошкольного возраста.

Цель исследования - теоретическое и экспериментальное обоснование программы дефектологического сопровождения сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. ознакомиться с теоретической и научно-методологической литературой по проблеме исследования;
2. определить сущностные характеристики детского церебрального паралича;
3. провести исследование сюжетно–ролевой игры у детей с ДЦП старшего дошкольного возраста;
4. выявить основные направления по результатам исследования развития сюжетно–ролевой игры у дошкольников с ДЦП в условиях инклюзивной группы;
5. разработать программу дефектологического сопровождения сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП старшего дошкольного возраста;

Методологические основы исследования: положения специальной педагогики, сложной структуре дефекта при аномальном развитии (Л.С. Выготский), общих и специфических закономерностях аномального развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский).

Методы исследования: констатирующий эксперимент, позволяющий выявить особенности и уровень развития двигательных навыков; наблюдение; анализ медицинской и психолого – педагогической документации.

Экспериментальная база исследования: Задачи исследования решались на базе МДОУ №46 г. Перми. В эксперименте принимали участие 3 детей старшего дошкольного возраста с различными формами ДЦП с различной степенью тяжести и сторонностью поражения.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ДЦП СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с ДЦП старшего дошкольного возраста

При ДЦП можно говорить об особом виде психического дизонтогенеза: о дефицитарном развитии. Данный вид психического дизонтогенеза возникает при тяжелых нарушениях отдельных анализаторных систем, в том числе и при нарушениях в функционировании двигательного анализатора при ДЦП. Первичный дефект анализатора ведет к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда психических функций, связанных с пострадавшей опосредованно. Нарушения развития отдельных психических функций тормозят психическое развитие в целом. Дефицитарность моторной сферы обуславливает явления двигательной, сенсорной, когнитивной, социальной депривации и нарушения эмоционально–волевой сферы.

Прогноз психического развития ребенка с дизонтогенезом по дефицитарному типу связан с тяжестью поражения опорно–двигательного аппарата. Однако решающее значение имеет первичная потенциальная сохранность интеллектуальной сферы.

Оптимальное развитие такого ребенка может происходить только при условии адекватного воспитания и обучения. В случае недостаточности коррекционно–развивающей работы возникают и нарастают явления депривации, усугубляющие двигательную, познавательную и личностную недостаточность.

Психический дизонтогенез по дефицитарному типу и составляет основу аномалии психического развития у детей с ДЦП, определяет

характерную возрастную динамику и неравномерность психического, двигательного и речевого развития. Выраженная диспропорциональность и неравномерный, нарушенный темп развития, а также качественное своеобразие в формировании психики – это главные особенности познавательной деятельности и всей личности ребенка с ДЦП.

Считается, что от 25 до 35% с ДЦП имеют потенциально сохранный интеллект, однако развитие этих детей идет в дефицитарных условиях, что сказывается на психическом развитии. Потенциально сохранный интеллект при ДЦП не означает полноценное, полностью соответствующее нормальному развитие. Основные виды психических нарушений при ДЦП – это задержка психического развития (встречается примерно у 50% детей с ДЦП) и олигофрения (имеет место у 25% детей с ДЦП), что свидетельствует о сочетании психического дизонтогенеза дефицитарного типа с дизонтогенезом по типу задержанного развития или недоразвития. Вместе с тем не существует прямой зависимости между тяжестью двигательной патологии и степенью интеллектуальной недостаточности при ДЦП. При различных формах ДЦП может встречаться и нормальное, и задержанное психическое развитие, умственная отсталость.

Все познавательные психические процессы при ДЦП имеют ряд общих особенностей:

1. Нарушение активного произвольного внимания, которое негативно отражается на функционировании всей познавательной системы ребенка с ДЦП, так как нарушения внимания ведут к нарушениям в восприятии, памяти, мышлении, воображении, речи.

2. Повышенная истощаемость всех психических процессов (цереброастенические проявления), выражающаяся в низкой интеллектуальной работоспособности, нарушениях внимания, восприятия, памяти, мышления, в эмоциональной лабильности. Цереброастенические

проявления усиливаются после различных заболеваний, нарастают к концу дня, недели, учебной четверти. При интеллектуальном перенапряжении появляются вторичные невротические осложнения. Иногда повышенная психическая истощаемость и утомляемость способствует патологическому развитию личности: возникает робость, страхи, пониженный фон настроения и пр.

3. Повышенная инертность и замедленность всех психических процессов, приводящая к трудностям в переключении с одного вида деятельности на другой, к патологическому застреванию на отдельных фрагментах учебного материала, к «вязкости» мышления и др.

Внимание детей с ДЦП характеризуется рядом патологических особенностей. У большинства детей с ДЦП отмечается повышенная психическая истощаемость и утомляемость, пониженная работоспособность. Дети с трудом сосредотачиваются на задании, быстро становятся вялыми и раздражительными.

Обычно при ДЦП все свойства внимания задерживаются в своем развитии и имеют качественное своеобразие. Нарушается формирование избирательности, устойчивости, концентрации, переключения, распределения внимания.

Восприятие у детей с ДЦП существенно отличается от восприятия нормально развивающихся детей, и здесь можно говорить и о количественном отставании от возрастных нормативов, и о качественном своеобразии в формировании данной психической функции.

У детей с ДЦП имеет место своеобразное развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций. У ребенка с ДЦП на оптический и звуковой раздражитель возникает притормаживание общих движений. При этом отсутствует двигательный компонент ориентировочной реакции, т.е. поворот головы в сторону источника звука или света. У некоторых детей вместо ориентировочных реакций возникают защитно–

оборонительные реакции: вздрагивание, плач, испуг.

У детей с ДЦП нарушение зрительного восприятия (гнозиса) затрудняет узнавание усложненных вариантов предметных изображений (перечеркнутых, наложенных друг на друга, «зашумленных» и др.).

Нарушение зрительного восприятия может быть связано с недостаточностью зрения, что нередко наблюдается у детей с ДЦП. Тяжелые нарушения зрения (слепота и слабовидение) встречаются примерно у 10% детей с ДЦП, а примерно 20 – 30% имеют косоглазие.

Слабое ощущение своих движений и затруднения в ходе осуществления действий с предметами являются причинами недостаточности активного осязательного восприятия у детей с ДЦП, в том числе узнавания предметов на ощупь (стереогноза). Стереогноз не является врожденным свойством, а приобретается в процессе активной предметно–практической деятельности ребенка. У большинства детей с ДЦП имеет место ограниченность предметно–практической деятельности, ощупывающие движения рук слабые, осязание и узнавание предметов на ощупь затруднены.

Восприятие пространства является необходимым условием ориентировки человека в окружающем мире. Овладение знаниями о пространстве предполагает: умение выделять и различать пространственные признаки и отношения, умение их правильно словесно обозначить, ориентироваться в пространственных отношениях при выполнении различных видов деятельности. Пространственный анализ осуществляется целым комплексом анализаторов, хотя основная роль принадлежит двигательному анализатору, который является главным нарушенным звеном при ДЦП. В силу двигательной недостаточности, ограниченности поля зрения, нарушения фиксации взора, речевого дефекта развитие ориентировки в пространстве может задерживаться, а к школьному возрасту у ребенка с ДЦП обычно выявляются выраженные

пространственные нарушения.

У детей с ДЦП многими авторами были обнаружены значительные нарушения пространственного восприятия (Р. Я. Абрамович –Лехтман, К. А. Семенова, М. Б. Эйдинова, А. А. Добронравова и др.).

При всех видах ДЦП наблюдается нарушение пространственного восприятия. При гемиплегии нарушена боковая ориентация, при диплегии— ориентация по вертикали, при тетраплегии— ориентация в направлении спереди назад (сагиттальная). При последней форме искажение пространственного восприятия несет самые тяжелые последствия для психики ребенка.

Исследования А.А.Добронравовой показали, что недостаточность объемных представлений приводит к тому, что у парализованного ребенка возникает неправильное представление о форме и сущности окружающих его предметов. У большинства изученных детей с ДЦП был грубо нарушен двигательнo–кинестетический анализатор при сохранности зрения. У половины обследованных детей оказались нарушенными представления об объеме и соотношении плоскостного изображения с тем же объемным предметом.

В детском возрасте развитие пространственно–временных отношений представляет собой сложный процесс. В дошкольном возрасте формирование представлений о времени связано с развитием понимания длительности, скорости, последовательности в изменениях явлений окружающей действительности. В этот период дети овладевают умением различать и выделять признаки времени в процессе наблюдения за сезонными явлениями и изменениями в природе, организуя свое поведение в различные периоды суток, обозначая последовательность привычных действий. У детей с ДЦП могут страдать самые различные звенья пространственного и временного восприятия: чувственное восприятие, предметно–пространственная и временная ориентировка,

пространственная организация двигательного акта, словесное обозначение пространственных и временных компонентов.

Особые трудности возникают в тех случаях, когда последовательность и длительность явлений определяется с помощью пространственных отношений. Причиной трудностей в освоении пространственно–временных отношений является то, что у детей с ДЦП формирование пространственно–временных представлений происходит при малом включении активного перемещения самих детей, при ограничении практического, бытового, игрового опыта. Затруднения в различении пространственных отношений, правильные объяснения и ошибочное воспроизведение пространственных признаков указывают на недостаточность обобщенного понимания уже сложившихся у детей словесных формулировок, на вербализацию пространственных отношений, опережающую практическое освоение пространства. При ДЦП это связано с освоением окружающего на основе максимально сохранных (и все же нарушенных) функций, например на основе речи.

Исследование Л.А.Даниловой установило, что у многих дошкольников с ДЦП встречаются в комплексе дефекты стереогноза, зрительного восприятия формы и пространственных представлений. Нарушение этих функций значительно затрудняет овладение такими учебными предметами, как черчение, геометрия, география. Кроме того, эти дефекты лежат в основе особого вида дисграфии и дислексии (нарушения письма и чтения). В процессе коррекционной работы выявилось, что вначале компенсируется дефект зрительного восприятия, затем дефект пространственного восприятия и впоследствии астереогноз.

Для формирования пространственных представлений у здорового ребенка наряду с двигательным и зрительным анализаторами большое значение имеет слух. Таким образом, у ребенка с ДЦП в силу двигательной недостаточности и других нарушений задерживается

развитие пространственных представлений и формирование схемы тела.

Некоторые специалисты отмечают сенсорную сверхчувствительность у детей с ДЦП. Например, ребенок усиленным мышечным сокращением реагирует на внезапный шум или на неожиданное приближение человека. У совсем маленьких детей можно наблюдать мышечный спазм, даже когда на лицо ребенка падает солнечный луч. Малейшее сенсорное возбуждение, если оно внезапно, может вызвать резкое усиление спазма.

Таким образом, для детей с ДЦП характерно нарушение процесса активного восприятия окружающего мира, что зачастую приводит к задержке психического развития даже при хороших потенциальных интеллектуальных возможностях, поскольку восприятие, как основа чувственного познания, составляет фундамент всей психической познавательной системы.

Образная память включает в себя зрительную, слуховую, осязательную и некоторые другие виды памяти. Образная память тесно связана с восприятием и базируется на нем. Образы восприятия фиксируются в памяти. Таким образом, все недостатки восприятия у детей с ДЦП определяют недостатки образной памяти.

Часто слуховое восприятие у детей с ДЦП нарушено. Например, ребенку говорят: «Коса» – и показывают на картинку с ее изображением. Ребенок с нарушениями фонематического слуха слышит это слово как «коза» и запечатлевает картинку в памяти. Таким образом, нарушение фонематического восприятия приводит к неверному запоминанию.

Невозможность последовательного зрительно–осязательного восприятия игрушки приводит к тому, что образ памяти отличается фрагментарностью, нечеткостью, ребенку не удастся оценить контуры предмета, его форму, детали, пропорции, его фактуру, другие особенности.

Все эти примеры доказывают, что нарушения в формировании образной памяти большей частью являются следствием нарушений восприятия.

Двигательная память, т.е. запоминание, сохранение, воспроизведение движений, развивается у детей с ДЦП с опозданием и весьма своеобразно. Это обусловлено тяжестью двигательной патологии при ДЦП.

У некоторых детей с ДЦП механическая память по уровню развития может соответствовать возрастной норме или превышать ее, тогда механическая память на начальных этапах обучения помогает осваивать счет и чтение. Часто, однако, наблюдается механическое запоминание порядка следования явлений и их названий. Дети с ДЦП правильно перечисляют сезонные изменения, части суток и дни недели, но затрудняются в понимании каждого явления, путают то, что уже было, с тем, что наступит, т.е. возникают трудности в осмыслении, в понимании сущности явлений.

Словесно–логическая память предполагает достаточный уровень развития речи и мышления, а поскольку эти функции у детей с ДЦП, как правило, формируются с опозданием, то и данный вид памяти задерживается в своем становлении.

На характер мыслительной деятельности детей с ДЦП оказывают влияние церебрастенические явления, выражающиеся в низкой интеллектуальной работоспособности, а также инертность психической деятельности.

Речевое развитие детей с ДЦП характеризуется количественными и качественными особенностями, значительным своеобразием. Частота речевых нарушений при ДЦП, по разным данным, составляет от 70 до 80%. У 60 —70% детей с ДЦП отмечается дизартрия, т.е. нарушение звукопроизносительной стороны речи, обусловленное органической

недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Нарушение звукопроизношения при ДЦП в основном связано с общими двигательными расстройствами. Например, у детей с гиперкинетической формой ДЦП нормальное произношение нарушено из-за гиперкинезов языка, губ и т.д. Меняющийся мышечный тонус при гиперкинетической форме ДЦП определяет непостоянство нарушений звукопроизношения. При резком повышении мышечного тонуса в конечностях может наступить спазм мышц языка и гортани. При атонически-астатической форме ДЦП речь медленная, прерывистая, монотонная. Нарушения звукопроизношения выражаются в виде пропусков звуков, их искажений или замен. Нарушение кинестезии при ДЦП ведет к невозможности ощущать положение языка, губ, что существенно затрудняет артикуляцию. Наиболее тяжелые речевые расстройства возникают при нарушениях слуха, которые чаще наблюдаются у детей с гиперкинезами. Нарушения звукопроизносительной стороны речи могут усиливаться по причине расстройств дыхания и голосообразования.

По данным М. В. Ипполитовой, у детей с ДЦП отмечается своеобразие общего речевого развития. Сроки речевого развития у детей, как правило, задержаны. Кроме того, у детей с ДЦП наблюдаются нарушения восприятия, играющие важную роль в формировании речи. У большинства детей школьного возраста можно определить своеобразие речевого развития, у некоторых – разную степень выраженности ОНР. У детей с ДЦП отмечается бедность словарного запаса, что приводит к использованию одних и тех же слов для обозначения разных предметов и действий, отсутствие ряда слов-названий, несформированность многих видовых, родовых, других обобщающих понятий. Особенно ограничен запас слов, обозначающих признаки, качества, свойства предметов, а также различные виды действий с предметами. Большинство детей

пользуются фразовой речью, но предложения обычно состоят из 2 – 3 слов; слова не всегда правильно согласуются, не используются или используются не в полной мере предлоги. У большинства детей школьного возраста сохраняется задержка в формировании пространственно–временных представлений, в их обиходной речи ограничено употребление слов, обозначающих расположение предметов в пространстве, в определенной временной последовательности. Отмечается и своеобразие в понимании речи: недостаточное понимание многозначности слов, иногда незнание предметов и явлений окружающей действительности. Нередко вызывает трудности понимание текстов художественных произведений, арифметических задач, программного материала.

Среди видов аномального развития детей с церебральным параличом чаще всего встречаются задержки развития по типу психического инфантилизма. В основе психического инфантилизма лежит дисгармония созревания интеллектуальной и эмоционально–волевой сферы при незрелости последней. Психическое развитие при инфантилизме характеризуется неравномерностью созревания отдельных психических функций. Среди видов аномального развития детей с церебральным параличом чаще всего встречаются дети с задержками психического развития по типу психического инфантилизма.

В основе психического инфантилизма лежит дисгармония созревания интеллектуальной и эмоционально–волевой сферы при незрелости последней. Психическое развитие при инфантилизме характеризуется неравномерностью созревания отдельных психических функций. Психический инфантилизм в отечественной литературе освещается как особый вид нарушения развития, в основе которого лежит незрелость поздно формирующихся мозговых систем.

1.2 Развитие игровой деятельности в онтогенезе

Сюжетно–ролевые игры являются более соответствующими играми дошкольников и занимают существенное место в их жизни. Отличительной индивидуальностью сюжетно–ролевой игры будет то, что ее создают сами дети, а их игровая деятельность носит ярко выраженный самостоятельный и творческий характер.

Этапы развития игры в онтогенезе: отобразительная, сюжетно-отобразительная, сюжетно-ролевая. Развитие игры объединено с развитием игрового действия. Усложнение игрового действия и изменение мотивов детской энергичности переводит игру на наиболее высокий этап. Игровое действие имеет свои истоки.

Игре ребенка характерно два этапа: ознакомительный и отобразительный. На первом, ознакомительном этапе предметно-игровой деятельности деяния с игрушками или любыми предметами носят манипуляторный нрав. Мотив игры задается чрез объект – игрушку. Затем малыш сам или с помощью взрослого обнаруживает в игрушке отдельные характеристики(погремушка звучит, двигается, меняется ее окраска и т. д.). Так наступает этап отобразительный предметно-игровой деятельности. Дети усваивают методы с различными предметами, связанные с их физическими качествами: стучат, кидают, двигают, катают, соотносят один объект с иным. Предметы, с которыми действуют детки, выступают в качестве средств(орудий) достижения цели, к примеру, палкой катают мяч.

Сюжетно-отобразительный этап игры детей второго и третьего года жизни формирует вероятность для перехода к сюжетно-ролевой игре. Дети начинают отдавать в игре не лишь отдельные действия, но и элементы поведения тех лиц, которые совершали эти действия в жизни. Игровые действия в сюжетно-отобразительной деятельности и сюжетно-

ролевой игре претерпевают значимые изменения. Сначала действия с сюжетно-образными игрушками чрезвычайно схожи с реальными, практические действия с предметами. Постепенно они становятся наиболее обобщенными, превращаясь в относительные действия. Часть игрушек равномерно заменяется игрушками-заместителями и воображаемыми предметами. Так, малыш к трем годам понимает условность к игре, игровую воображаемую ситуацию, заявляя: “Это “как будто”, “Это понарошку”, “Это по правде”.

Высший шаг игры дошкольников – ролевая игра. Дети, общаясь совместно, начинают демонстрировать, моделировать знакомые им трудовые и общественные дела. Улучшение сюжетной игры способствует различию коллективных ее форм.

Цель педагога – поочередно управлять действием формирования самостоятельной игры малыша и играющего коллектива в целом. При поиске способов формирования игры важно знать специфику игрового деяния: оно постоянно ориентировано на приобретение определенной цели с учетом игровых условий. По ходу игры ребенок должен решить ряд игровых задач, в которых он учится ставить цель, учитывает и готовит условия для ее достижения, усваивает новейшие, наиболее трудные способы действия. Все это гарантирует формирование игровой деятельности.

Формирование игры можно рассматривать, как предъявление детям усложняющих игровых задач, доставление их к самостоятельной постановке и самостоятельному решению. Необходимо создать непривычную проблемную игровую ситуацию, т. е. определить детей перед такой игровой задачей, которая им понравится, которую они захотят решать сами. Достижение цели в проблемных игровых ситуациях постоянно связано с затруднительными моментами (как правило, с новыми, необычными условиями). Если эти затруднительные моменты

лежат в " зоне ближайшего развития "(Л. С. Выготский), то ребёнок решает игровую задачу сам или с небольшой поддержкой взрослых. В одних игровых проблемных ситуациях дети ставятся перед необходимостью показывать и сочетать в игре новейшие познания о мире. В остальных – улаживать игровые задачи наиболее трудными методами. В третьих – учатся устанавливать игровые цели, планировать пути к их достижению. В четвертых – овладевают умением без помощи других готовить или изменять условия для игры. Таким образом, если игровые проблемные ситуации постепенно усложняются в различных направлениях, игра будет постоянно увлекательна детям.

Главное в игровой задаче – воображаемая цель, понятная и близкая ребенку по его личному опыту. Игровая задача определяется значением той жизненной ситуации, которую малыш отображает в игре. Игровые задачи могут быть разными: умыться, положить спать или покормить куклу; вылечить зайца; выстроить дом для лисички, привезти для него кубики и т. д. Для достижения это цели ребёнок на основе своего жизненного опыта в относительном плане тот или другой способ действия и средства для его выполнения.

Способы решения игровой задачи – игровые действия разнообразной степени трудности и обобщенности, эмоционально-выразительные средства, позже - речевые выражения. Они равномерно подменяют некие игровые действия и выразительные жесты. Средства для решения игровой задачи – образные игрушки, игровой материал, замещающий игрушки, жесты, слова, обозначающие представляемые, отсутствующие предметы и действия . Глубина отражения значения жизненной ситуации выражается в том, какие методы и средства употребляет в игре малыш. Для развития игры как самостоятельной детской деятельности начиная с первых шагов ее развития принципиально формировать умения

воспринимать от зрелого игровые задачи, потом становить и самому улаживать их поэтапно, усложняющимися методами и средствами. Новый игровой метод, новое игровое знание малыша, как правило, сам не может раскрыть, он его усваивает не приметно для себя в процессе общей забавы и доверительного общения со старшими(отлично играющими детьми, зрелыми). Для усвоения снова обретенных игровых методик, игровых умений принципиально, чтоб малютка не лишь без помощи других повторил этот метод в тех же ситуациях. Так равномерно детки получают новейший, отличающийся от практического, игровой эксперимент. Чем больше игровых умений у детей, тем он богаче, тем выше уровень игры . Жизненный и игровой опыт детей позволяет им творчески воссоздавать реальность. Это может быть только при комплексном руководстве игрой, системном подходе к ее формированию. Стержнем системного подхода является сама игровая активность, учитывающая возрастные закономерности развития детей. Каждый возрастной этап требует изменений в содержании работы с детьми. Сущность комплексного метода управления игрой в том, что для её формирования на каждом этапе необходимы не только особые приемы, а единый комплекс обязательных педагогических мероприятий, вытекающих из природы игры. Компоненты комплексного метода следующие:

- планомерное обогащение жизненного опыта детей;
- совместные обучающие игры педагога с детьми, направленные на передачу детям игрового опыта, игровых умений;
- своевременное изменение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта;
- активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленное на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

Разнообразная предметно-игровая среда позволяет подвести детей к следующему, более трудному этапу игры.

Общение взрослого с детьми в процессе игры, усложняющиеся игровые проблемные ситуации побуждают детей к самостоятельному поиску новых игровых задач, новых способов их решения. Подобное общение взрослого с детьми чаще происходит в форме вопроса, совета, подсказки.

Таким образом, можно прийти к выводу, что развитие игры - это неразделимая часть взросления хоть какого человека. Взрослый может лишь сподвигнуть ее развитие и навести в необходимое русло игровую деятельность малыша. Потому так принципиально находиться рядом с ребенком, направлять его и способствовать развитию игры на протяжении всего дошкольного возраста.

1.3. Особенности сюжетно-ролевой игры в коррекционно-педагогическом процессе детей с ДЦП

Игра у детей с церебральным параличом является одним из видов деятельности, в процессе которой решаются общеразвивающие и коррекционные задачи. В процессе игры исполняется умственное воспитание детей: решение и закрепление представлений об окружающем мире, активность и глубина восприятия мира, сопоставление предметов по разным признакам, их сортировка, создается способность действий в воображаемой ситуации, условность действий с воображаемым предметом, с предметом – заместителем. В игре развиваются и отрабатываются нужные двигательные умения, осуществляется нравственное воспитание детей (навыки совместного, коллективного проведения действий, эстетические нормы и определённые правила поведения). Игра содействует всестороннему развитию речи: расширению

и обогащению словаря, развитию коммуникативных функции, познавательной и регулирующей функции речи. В процессе игры осуществляется трудовое воспитание детей, с формированием представлений о различном труде взрослых, с моделированием в игровой деятельности отдельных видов труда, воспитание положительного отношения к труду взрослых. Осуществление общеразвивающих задач неразрывно связано с решением ряда коррекционных задач, связанных с особенностями игры у детей с церебральным параличом.

Игра у большинства дошкольников с ДЦП в спонтанных условиях не приобретает достаточного развития даже в том случае, если двигательные способности для осуществления, как предметно – игровых, так и бытовых действий у них достаточно сохранены. У детей может быть снижен энтузиазм и побуждение к активному действию. В этих случаях ребёнок имеет все шансы быть пассивными созерцателями игры, ограничиваясь только речевой фиксацией того, что наблюдает. У остальных детей при удовлетворительном понимании назначения игрушек, темы и сюжеты игры, активность подключения в игровой процесс очень затрудняется в связи с нарушением движения. Все это – недостаточность интереса и снижение побуждения к активному действию, нарушение движения и имеющихся двигательных способностей ограничивают познавательную активность детей, способствуют их дисгармоничному развитию и, прежде всего, преобладание вербального мышления над конкретным действием. Поэтому обучение игре является одной из важных задач в общей системе дошкольного образования и обучения детей с церебральным параличом. Важным условием развития игровой деятельности, является регулярное обучение умению играть, а так же руководство их играми в повседневной жизни.

Приступая к обучению, детей с церебральным параличом, в процессе диагностики определяется уровень сформированности игровой

деятельности каждого ребенка.

Особое внимание уделяется следующим разделам:

1. Игровые интересы и интерес к игрушкам.
2. Особенности игровых действий.
3. Сюжеты игр.
4. Владение ролью.
5. Особенности речевых высказываний.
6. Использование предметов – заместителей.
7. Взаимодействие ребенка со сверстниками.
8. Особенности поведения ребенка.
9. Самостоятельность игровой деятельности.
10. Длительность игры.

На основании наблюдений за игровой деятельностью каждого ребенка определяется содержание, а также методы и приемы обучения детей игре.

Обучение проводится на занятиях по игре, которые отражены в режиме дня.

Основными задачами на занятиях по игре являются:

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

Главной особенностью обучения игре является структура занятия.

Первым компонентом занятий является приветствие, основной целью которого является вызвать интерес к занятию, установить эмоциональный контакт с педагогом и сверстниками.

Игровыми упражнениями могут быть:

1. «Поздороваемся пальчиками».
2. «Поприветствуем друг друга обычным голосом, шепотом и громко».
3. «Ладонками».
4. «Как здороваются друг с другом кошечки, собачки, лошадки и т.д.».
5. «Подарим тепло рук друг другу».
6. «Поздороваемся носиками».

Вторым компонентом занятия является разминка.

Основная цель – собрать внимание детей и вызвать эмоционально – положительный настрой на игру.

Третьим компонентом занятия является основная часть, которая включает организационный момент. Его целью является вызвать желание детей и интерес к деятельности, введение детей в сюжет игры, содержание которого всегда зависит от темы занятия:

1. «Что случилось? Заболели куклы».
2. «В гости приходит игрушка».
3. «Звонок по телефону».

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 берет на себя ведущую роль и раскрывает детям ее содержание, т.е. игровые действия данной роли.

Затем на последующих занятиях эту роль выполняет уже ребенок при непосредственном участии педагога.

Затем игра проводится детьми в самостоятельной деятельности.

Учитывая особенности развития детей, на занятиях по сюжетно – ролевой игре проводятся специальные игровые задания и упражнения

направленные на коррекцию нарушений познавательной деятельности, т.е. в сюжет игры всегда включаются разнообразные, проблемно – практические ситуации.

Особое внимание уделяется развитию наглядно – действенного и наглядно – образного мышления.

Обучение проводится поэтапно:

1. На первом этапе идет работа по формированию представлений об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение. На этом этапе показываем детям, что в большинстве действий в быту человек использует такие предметы как ложка, чашка, ножницы, веревка и др. предметы.

Например: «Покорми Хрюшу», «Надуй шарик»; Необходимо обобщить этот опыт, донести его до осознания каждого ребенка.

2. На втором этапе идет работа по формированию представлений об использовании вспомогательных средств, в проблемной практической ситуации. Педагог знакомит детей с различными вспомогательными средствами, со способами их использования в тех случаях, когда предмет – орудие не предусмотрен.

Например: «Достань птичке корм», т.е. подводим детей к пониманию того, что разные орудия могут служить одной и той же цели и наоборот одно и тоже орудие может быть использовано для достижения разных целей.

3. На третьем этапе идет работа по формированию метода проб, как основного способа решения наглядно – действенных задач.

Например, игра «Достань камешки»

В данном случае в игре создается ситуация, при которой в поле зрения ребенка находится несколько предметов, из которых нужно выбрать подходящее орудие для выполнения задания.

4. На следующем этапе ребенок учится использовать

вспомогательные средства или орудия, которые необходимо найти в окружающей обстановке.

Например, чтобы достать далеко закатившуюся игрушку, надо найти орудие типа палки (сачка, лопатки, веника и т.п.).

Следующий компонент занятия – релаксация.

Основной целью занятия является помочь детям выйти из игрового поля, осознать выполненные игровые действия. С этой целью используются такие упражнения, как:

1. «Спеть любимую песенку игровому персонажу».
2. «Танец с игрушкой».
3. «Отдых на полянке».
4. «Волшебный сон».

Каждое игровое занятие заканчивается ритуалом «прощание».

Дети прощаются с педагогом, друг с другом, с пожеланиями здоровья, желания встретиться в следующий раз. Здесь могут использоваться различные стихи, песенки, потешки.

Таким образом, необходимо помнить, что ключ к сердцу малыша лежит через игру. Конкретно в процессе игры можно передать ему нужные способности познания, понятия о актуальных правилах и человеческих ценностях, помочь понять других, правильно оценивать свои возможности, поверить в свои силы.

1.4 Роль дефектолога в сопровождении сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП

Дефектологическое сопровождение сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП должно состоять в специализированной помощи для овладения тем обязательным минимумом знаний и возможностей, которые необходимы в повседневной жизни. Учитывая тот факт, что данное заболевание выдвигает двигательные нарушения как ведущий дефект,

сопровождаясь аномалией моторного развития, самое важное – ликвидировать его негативное воздействие на нервно-психические функции ребенка.

Слабое ощущение собственных движений, затрудненность элементарных действий, сложности взаимодействия с предметами, повышенная утомляемость и т.п. двигательное беспокойство (излишняя суетливость, усиленная жестикуляция и гримасничанье, слюнотечение) – все это затрудняет полноценное передвижение, сводя на нет совершенствование навыков самообслуживания.

Именно поэтому педагог-дефектолог обязан организовать дефектологическое сопровождение, создать необходимые условия для нормального формирования познавательной активности, творческой инициативы, развития воли, мотивации и регуляции психоэмоционального баланса ребенка.

Игра у детей с церебральным параличом является одним из видов деятельности, в процессе которой решаются общеразвивающие и коррекционные задачи. В процессе игры осуществляется умственное воспитание детей: решение и закрепление представлений об окружающем, активность и глубина восприятия, сравнение предметов по различным признакам, их группировка, формируется способность действия в воображаемой ситуации, условность действия с воображаемым предметом, с предметом – заместителем. В игре развиваются и отрабатываются необходимые двигательные умения, осуществляется нравственное воспитание детей (навыки коллективного проведения действия, эстетические нормы и правила поведения). Игра способствует всестороннему развитию речи: расширению словаря, обогащению знаний об окружающем мире, развитию коммуникативной функции, познавательно

й и регулирующей функции речи. В процессе игры осуществляется трудовое воспитание детей, с формированием представлений о различном труде взрослых, с моделированием в игре отдельных видов труда, воспитание положительного отношения к труду взрослых

Осуществление общеразвивающих задач неразрывно связано с решением ряда коррекционных задач, связанных с особенностями игры у детей с церебральным параличом.

Сюжетно-ролевая игра у большинства дошкольников с ДЦП в спонтанных условиях не получает достаточного развития даже в том случае, если двигательные возможности для осуществления как предметно – игровых, так и бытовых действий у них достаточно сохранены. У детей может быть снижен интерес и побуждение к активному действию. В этих случаях дети могут лишь только наблюдать за игрой. У других детей при удовлетворительном понимании назначения игрушек, темы и сюжеты игры, активность включения в игровой процесс крайне затрудняется в связи с нарушением движения. Все это – недостаточность интереса и снижение побуждения к активному действию, нарушение движения и игнорирование имеющихся двигательных возможностей ограничивают познавательную деятельность детей, способствуют их дисгармоничному развитию и, прежде всего, преобладание вербального мышления над конкретным действием. Поэтому обучение игре становится одной из важнейших задач в общей системе дошкольного воспитания и обучения детей с церебральным параличом.

Важным условием развития игровой деятельности, является систематическое обучение умению играть, а так же руководство их играми в повседневной жизни.

Приступая к обучению, детей с церебральным параличом, в процессе диагностики определяется **уровень сформированности игровой деятельности** каждого ребенка.

Особое внимание уделяется следующим разделам:

- игровые интересы и интерес к игрушкам;
- особенности игровых действий;
- сюжеты игр;
- владение ролью;
- особенности речевых высказываний;
- использование предметов – заместителей;
- взаимодействие ребенка со сверстниками;
- особенности поведения ребенка;
- самостоятельность игровой деятельности;
- длительность игры;

На основании наблюдений за игровой деятельностью каждого ребенка определяется содержание, а так же методы и приемы обучения детей игре.

Обучение проводится на занятиях по игре, которые отражены в режиме дня.

Основными задачами на занятиях по игре являются:

- Пробуждение интереса к игре;
- Обучение игровым действиям;
- Развитие эмоциональной сферы;
- Развитие психических процессов;

- Формирование функции имитирования, соотнесения, осмысления, замещения;
- Формирование первичных навыков коммуникаций в игре.

Главной особенностью обучения игре является структура занятия.

Первым компонентом занятий является приветствие, основной целью которого является вызвать интерес к занятию, установить эмоциональный контакт с педагогом и сверстниками.

Игровыми упражнениями могут быть:

«Поздороваемся пальчиками»; «Поприветствуем друг друга обычным голосом, шепотом и громко»; «Ладочками»;

«Как здороваются друг с другом кошечки, собачки, лошадки и т.д.»;

«Подарим тепло рук друг другу»; «Поздороваемся носиками»

Вторым компонентом занятия является разминка.

Основная цель – собрать внимание детей и вызвать эмоционально – положительный настрой на игру.

Третьим компонентом занятия является основная часть, которая включает организационный момент. Его целью является вызвать желание детей и интерес к деятельности, введение детей в сюжет игры, содержание которого всегда зависит от темы занятия.

«Что случилось? Заболели куклы»; «В гости приходит игрушка»;

«Звонок по телефону»

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 берет на себя ведущую роль и раскрывает детям ее содержание, т.е. игровые действия данной роли.

Затем на последующих занятиях эту роль выполняет уже ребенок. Затем игра проводится детьми в самостоятельной деятельности.

Учитывая особенности развития детей, на занятиях по сюжетно – ролевой игре проводятся специальные игровые задания и упражнения направленные на коррекцию нарушений познавательной деятельности, т.е. в сюжет игры всегда включаются разнообразные, проблемно – практические ситуации.

Особое внимание уделяется развитию наглядно – действенного и наглядно – образного мышления.

Обучение проводится поэтапно:

1. На первом этапе идет работа по формированию представлений об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение. На этом этапе показываем детям, что в большинстве действий в быту человек использует такие предметы как ложка, чашка, ножницы, веревка и др. предметы.

Например: «Покорми Хрюшу», «Надуй шарик»; Необходимо обобщить этот опыт, донести его до осознания каждого ребенка.

2. На втором этапе идет работа по формированию представлений об использовании вспомогательных средств, в проблемной практической ситуации. Педагог знакомит детей с различными вспомогательными

средствами, со способами их использования в тех случаях, когда предмет – орудие не предусмотрен.

Например: «Достань птичке корм», т.е. подводим детей к пониманию того, что разные орудия могут служить одной и той же цели и наоборот одно и то же орудие может быть использовано для достижения разных целей.

3. На третьем этапе идет работа по **формированию метода проб, как основного способа решения наглядно – действенных задач.**

Например, игра «Достань камешки»

В данном случае в игре создается ситуация, при которой в поле зрения ребенка находится несколько предметов, из которых нужно выбрать подходящее орудие для выполнения задания.

4. На следующем этапе ребенок учится использовать вспомогательные средства или орудия, которые необходимо найти в окружающей обстановке.

Например, чтобы достать далеко закатившуюся игрушку, надо найти орудие типа палки (сачка, лопатки, веника и т.п)

Следующий компонент занятия – **релаксация.**

Основной целью занятия является помочь детям выйти из игрового поля, осознать выполненные игровые действия. С этой целью используются такие упражнения, как:

«Спеть любимую песенку игровому персонажу»; «Танец с игрушкой»; «Отдых на полянке»; «Волшебный сон»;

Каждое игровое занятие заканчивается ритуалом **«прощание».**

Дети прощаются с педагогом, друг с другом, с пожеланиями здоровья, желания встретиться в следующий раз. Здесь могут использоваться различные стихи, песенки, потешки.

Именно в процессе игры можно передать ему необходимые навыки, знания, понятия о жизненных правилах и человеческих ценностях, помочь понять других, адекватно оценивать свои возможности, поверить в свои силы.

Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ДЦП

2.1 Организация методов проведения исследования

Основные методы:

- Изучение документации.

Нами были изучены следующие необходимые для дальнейшей работы документы:

1) медицинские карты

2) журнал наблюдений с характеристикой на каждого ребенка

- Наблюдение - один из методических приемов обследования. Для описания особенностей сюжетно-ролевой игры у детей с ДЦП возникла необходимость понаблюдать за детьми в процессе их игровой деятельности, что позволило судить об уровне сформированности игровых навыков.
- Эксперимент - основной целью являлось отслеживание особенностей сюжетно-ролевой игры у детей с ДЦП старшего дошкольного возраста.

Вспомогательные методы - беседа с дефектологом, воспитателем.

Цель бесед с дефектологом и воспитателем было получение информации о характере, поведении и психоэмоциональном состоянии детей.

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе МДОУ № 46 г. Перми. В исследовании принимали участие 3 детей старшего дошкольного возраста с различными формами ДЦП с различной степенью тяжести и сторонностью поражения.

На основе полученных данных при изучении медицинской документации нами составлена таблица.

№	Имя	Возраст	Заключение невропатолога	Заключение психиатра
1	Маша	6 лет	ДЦП. Нижний парапарез, плоскостопие.	Интеллект в норме
2	Саша	5,5 лет	ДЦП. Левосторонний гемипарез, укорочение левой нижней конечности.	ЗПР церебрально органического генеза.
3	Гоша	6 лет	ДЦП. Левосторонний гемипарез. Энурез.	ЗПР

Как видно из таблицы, в экспериментальную группу вошли дети с различными формами ДЦП (гемипарез(2), парапарез(1)).

Кроме перечисленных выше нарушений у обследуемых детей отмечались расстройства нервной системы (ночной энурез у одного ребенка).

В состав группы вошли дети с ЗПР.

Содержание программы эксперимента

Эксперимент проводился на основании методики "Изучение особенностей сюжетно-ролевой игры" из книги "Практикум по дошкольной психологии" Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной.

Методика №1: Наблюдение проводилось в естественных условиях за самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей. Анализ протоколов проводят исходя из таблицы (приложение №1) Результат: уровень развития сюжетно-ролевой игры в соответствии с возрастом детей исходя из таблицы Эльконина - 2 уровень.

Основное содержание игры - В действиях с предметами на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному.

Характер игровой роли - Роли называются, намечается разделение функций. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с

данной ролью.

Характер игровых действий - Логика действий определяется жизненной последовательностью. Расширяется число действий и выходит за пределы какого-либо одного типа действий.

Отношение к правилам - Нарушение последовательности действий не принимается фактически, но не опротестовывается, неприятие ничем не мотивируется.

Замысел игры, постановка игровых целей и задач - Дети самостоятельно ставят игровые задачи для тех, с кем хотят играть, но не всегда могут понять друг друга, поэтому взрослый часто помогает словесно обозначить игровую задачу.

Содержание игр - Сюжетно -отобразительная игра переходит в сюжетно -ролевою. В игре дети отображают не только назначение предметов, но и взаимоотношения взрослых.

Сюжет игры - Бытовые сюжеты преобладают, но они уже менее статичны. Чаще дети используют в играх эпизоды из хорошо знакомых сказок.

Выполнение роли и взаимодействие детей в игре - Ребенок берет на себя роль, но пока еще редко называет себя соответственно этой роли. Дети с интересом воспроизводят ролевые действия, эмоционально передают ролевое поведение. Сначала игра сопровождается - отдельными ролевыми репликами, постепенно развивается ролевой диалог, в том числе и с воображаемым собеседником. Дети тяготеют к совместным играм со сверстниками.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети с ДЦП исследуемой нами группы имеют отставание в развитии сюжетно-ролевой игры исходя из возраста. 2 уровень рассчитан на детей в возрасте 3-4 года.

Методика №2: Мы адаптировали методику для работы с детьми с НОДА и исследовали уровень подчинения игровому правилу. При подготовки к исследованию, нами были разработаны сюжеты игр в

«эстафету», «машинистов», «прятки», «кошки-мышки».

Первая серия. С детьми проводят эстафету. Все испытуемые встают в линию и по сигналу экспериментатора - «Раз, два, три!» должны двигаться по мере возможности к нему.

Вторая серия. Экспериментатор предлагает поиграть в «машинистов». Дети встают в одну линию, каждый из них — машинист. По сигналу экспериментатора (3 хлопка в ладоши) машинисты должны разойтись в разные стороны. Кто выезжает раньше или задерживается, тот проигрывает.

Третья серия. Проводится индивидуально. Экспериментатор играет с ребенком в «прятки». Ребенок прячется, а взрослый его ищет. Перед началом игры ребенку говорят: «Сиди тихо. Если выглянешь или будешь разговаривать, я тебя сразу найду и поймаю».

Четвертая серия. Проводится индивидуально. Игра в «кошки-мышки». Ребенок-мышка прячется в норку. Перед этим экспериментатор-кошка говорит: «Сиди тихо. Я — голодная кошка. Если выглянешь или зашумишь, я тебя сразу найду и съем».

Результаты: исходя из проведенной методики, можно сделать вывод, что испытуемые дети не подчинились правилу игры с сюжетом, частично подчинились игре без сюжета, роль может взять на себя 1 ребенок из 3. Из этого можно сделать вывод, что сюжет и роль не влияет на эффективность подчинения правилу для детей с ДЦП. Наши дети разные по диагнозам (приложение №2)

2.2 Анализ результатов исследования

Маша, 6 лет, ДЦП, нижний парапарез, плоскостопие, интеллект в норме. Нижний парапарез – это заболевание, при котором нарушается иннервация мышц нижних конечностей. Ребенок ползает, т.к. интеллект у Маши сохранен, она включалась в сюжетно-ролевые игры с интересом,

обсуждала замысел игры с партнерами по игре, учитывала их точку зрения. Ребенок не видит перспективу игры, замысел игры развивается статично, но Маша может самостоятельно сформулировать игровую цель и задачу и предложить ее сверстникам. Ребенок следует одному сюжету игры, объединяя в сюжет несколько ситуаций. Игровые действия наблюдались нами в игре «Дочки-матери», где Маша самостоятельно организовала игру с другим ребенком, обозначила задачи: дочку нужно одеть, покормить, маме следует сходить в магазин. Маша учла, что ее напарница по игре хотела роль «дочки» и не стала препятствовать этому желанию. Она активно обозначала выполняемую роль фразами «я мама», использовала в своей игре ролевую речь «мама пришла из магазина», «мама приготовила обед», мимика (улыбка), пантомимика (поглаживание куклы, объятия). Ребенок соотносит себя с о взятой ролью, реагирует на нарушение правил партнерами в игре (напарнице захотелось быть «мамой», на что маша ответила, что она сегодня будет только «дочкой»). Если ей было сделано замечание во время игры, Маша может обидится (не застегнула все пуговицы на платье куклы). Если конфликт возник между участниками игры, решается он только с помощью взрослого (не поделили игрушку). Наблюдалось действие с предметами: наряжали дочку, кормили с помощью ложки, укладывали спать на кровать. В основном преобладает бытовая игра, сюжетно-ролевая игра развивается по типу наблюдения за взрослыми (у Маши есть маленькая сестра, видимо, она дома может наблюдать все привычные действия ухода матери за ребенком). Маша предпочитает играть в паре, редко одна. Её любимая роль – роль «мамы». Редко использует в игре предметы-заместители (покрывало использовала вместо одеяла), по нашей инициативе было предложено заместить чашку ракушкой (во время обеда куклы), Маша проигнорировала предложение. У Маши имеется любимая игрушка – медведь, но если ввести в игру воображаемую ситуацию «медведь спит в берлоге», то условность этой

ситуации воспринимается с трудом. Маша предлагает принять участие взрослому в игре.

Гоша, 6 лет, ДЦП, левосторонний гемипарез, энурез, ЗПР. Левосторонний гемипарез характеризуется ослаблением левой половины тела. Ведущая рука у Гоши – правая, проблем с манипулированием предметом не было. Гоша в сюжетно-ролевой игре предпочитает играть один. Наблюдение проводилось, когда ребенок играл с машинками и завозил их в гараж. Замысле игры возникает по инициативе самого ребенка и определяется игровой средой (накануне был построен «гараж» из строительных кубиков). Сверстников Гоша не взял в игру, перспективу игры не видит, замысел игры статичен (закатывать машинку в гараж и выкатывать, проезжать круги и возвращаться обратно). Словесно не может игровую цель сформулировать. Основное содержание игры составляет манипулирование с предметами (машинки, гараж). Игра не разнообразна, сюжеты игр тоже (кроме машинок играет в сюжетно-ролевую игру «врач и пациент»). Не может объединить события в один сюжет (предлагалось включить персонажа – водителя, отказ). Источником сюжетных игр служат рассказы взрослых и наблюдения. (может различить грузовую машину от легковой, рассказывал как папа водит служебную машину). Гоша обозначает выполняемую роль словом во время игры, использует ролевую речь (имитирует двигатель автомобиля), пантомимику (имитирует кочки и ямы, двигаясь всем телом). Употребляет фразы: машина заехала в гараж, пора на работу. Всегда использует главную роль – роль водителя. Не использует в игре предметы заместители. Любимая игрушка – машинка. Игровые действия скудны. Не играет с воображаемыми предметами. Соблюдает правила игры (машина едет по дороге), соотносит выполнение правила со взятой на себя ролью. Если в игру подключаются другие дети, он редко следит за нарушениями правил партнеров по игре. На замечания не обращает внимания. Если возникает

конфликт, то это по причине не выполнения другим ребенком выполнения правил в игре (заехал не Гошин гараж), решаются с помощью взрослого. Гоша подбирает игровую среду по ходу игры, чаще это уже готовая игровая среда или уголок (построенный заранее гараж для машин). Иногда предлагает взрослому принять участие в игре.

Саша, 5,5 лет, ДЦП, левосторонний гемипарез, укорочение левой нижней конечности, легкая умственная отсталость. Левосторонний гемипарез характеризуется ослаблением левой половины тела. У Саши ведущая рука левая, слабо манипулирует правой рукой. Наблюдение за Сашей происходило во время его сюжетно-ролевой игры с игрушкой (собака). Замысел игры определяется игровой средой, но Саша играет один. Замысел игры не устойчивый, статичный (ребенок укладывает игрушку спать в кровать, кормит ее). Саша не умеет формулировать игровую цель и задачи. Основное содержание игры представляет собой действия с предметами, игра ребенка не разнообразна, преобладают бытовые игры (укладывание спать, кормление). Саша еще играет с машинками, сюжет этой игры так же не разнообразен. Но в своих сюжетно-ролевых играх Саша следует одному сюжету, не объединяя несколько событий в один сюжет. Источниками сюжетов игры Саши является подражание сверстниками (игру "дочки-матери" повторяет за девочками - кормит и укладывает спать собаку), наблюдение за взрослыми. Саша обозначает выполняемую роль словом в игре (мама собаки, водитель машины). Использует мимику и пантомимику в совместных играх со сверстниками и педагогом. Отличительной особенностью ролевого диалога можно выделить реплики Саши: дай машинку, пить собака, едем быстро. Также она передает характерные особенности персонажей ("гавкает" за собаку). Часто исполняет главные роли, любая роль - водитель. В игре не использует предметы-заместители, игровые действия бедны (кормить, укладывать спать игрушку водить

машину по "дороге"), но осознает правила игры. Не следит за игрой сверстников, если сам вовлечен своей игрой. Конфликты в игре возникают из-за обладания какой-либо игрушкой, решает их педагог. Игровую среду Саша не готовит заранее, а пользуется уже готовыми оборудованием игрового уголка. Не всегда предлагает принять участие в игре педагогу.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети старшего дошкольного возраста с ДЦП имеют свои особенности в развитии сюжетно-ролевой игры. Наши испытуемые: Маша, Саша и Гоша - не похожие друг на друга дети. Дети с разными диагнозами, с разными гендерными признаками со своим собственным уровнем развития сюжетно-ролевой игры. Гоша от Саши отличается тем, что Гоша не может объединить события в один сюжет, а Саша наоборот следует одному сюжету, также Саша предпочитает не вовлекать в игру педагога, а Гоша наоборот не против взаимной игры со взрослым. Это значит, что каждый ребенок является уникальным. Несмотря на их возраст и нарушение опорно-двигательного аппарата, они растут и развиваются в силу своих физических и умственных возможностей. Дети воссоздают, моделируют явления реальной жизни, переживают их в процессе игры. Это наполняет их жизнь богатым содержанием. Однако в развитии сюжетно-ролевой игры у детей нашей экспериментальной группы мы замечаем отставание. Дети не всегда подчиняются правилам сюжетных игр, не могут взять на себя роль в игре. Дети самостоятельно ставят игровые задачи для тех, с кем хотят играть, но не всегда могут понять друг друга, поэтому требуется помощь педагога. Бытовые сюжеты преобладают в их играх, еще они прибегают к обыгрыванию знакомых ситуаций. В действиях с предметами на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному. Пример этому наша испытуемая Маша в ее игре наблюдалось действие с предметами: наряжали дочку, кормили с помощью ложки, укладывали спать на кровать, все это дети берут из реальной жизни, берут пример со

взрослого. Поэтому так возрастает роль педагога – последовательно руководить процессом формирования самостоятельной игры каждого ребенка и играющего коллектива в целом. При поиске методов формирования игры, педагогу важно знать специфику игрового действия: оно всегда направлено на достижение определенной цели с учетом игровых условий. Педагогу важно находиться рядом с детьми старшего дошкольного возраста с ДЦП, направлять их и способствовать развитию сюжетно-ролевой игры.

2.3 Программа дефектологического сопровождения сюжетно-ролевой игры детей с ДЦП старшего дошкольного возраста

Пояснительная записка

Главным способом коррекционно – развивающего развития является – организация функциональной деятельности ребёнка , в ходе которой закладывается основа для положительных сдвигов в развитии его личности. Известно, что главной и ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра. И, естественно , самый-самый первый опыт дети получают в игре, а именно в сюжетно – ролевой.

Игра у большинства дошкольников с ДЦП в спонтанных условиях не приобретает достаточного развития даже в том случае, если двигательные способности для предметно игровых так и бытовых действий у них достаточно сохранены. У детей может быть снижен интерес и к функциональному действию. В данных вариантах дети лишь наблюдают за забавой, ограничиваясь речевыми высказываниями того, что видят. У остальных детей при удовлетворительном понимании назначения игрушек, темы и сюжеты игры, интерес подключения в игровой процесс очень затрудняется в связи с нарушением движения. Все это – дефицитность интереса и понижение побуждения к активному

действию, нарушение движения и игнорирование существующих двигательных способностей ограничивают познавательную деятельность детей, способствуют их дисгармоничному развитию и, прежде всего, преобладание вербального мышления над конкретным действием. Дети с ДЦП обнаруживают огромную потребность в помощи и поддержке взрослого, недостаточность мотивации к игровой деятельности, снижение активности, интереса и самостоятельности в игре.

Поэтому обучение игре является одной из важных задач в общей системе дошкольного воспитания и обучения детей с церебральным параличом.

Цель программы: формирование у детей с ДЦП навыков игрового поведения.

В связи с этим мы выделили следующие задачи:

- формировать навыки позитивного общения детей в игре и доброжелательного отношения друг к другу;
- способствовать обогащению социально - игрового опыта;
- учить самостоятельно организовывать игру;
- обогащать знания и представления об окружающем мире;
- способствовать подбору предметов заместителей;
- стимулировать интерес к игре и к самостоятельной игре;
- расширять репертуар игровых действий;

Этапы реализации программы:

Подготовительный этап включает в себя подбор инструментария для организации диагностики.

Основной этап включает в себя проведение коррекционно- развивающих занятий.

Заключительный этап консультирование и рекомендации родителям.

Участники реализации программы.

Педагог-дефектолог (проводит психологическую диагностику, консультирует родителей, разрабатывает и оформляет рекомендации другим специалистам по организации работы с ребенком с учетом данных диагностики, проводит индивидуальные занятия и организует деятельность детей, предусмотренную данной программой).

Воспитатель (определяет уровень развития разных видов деятельности детей, особенности их коммуникативной активности и культуры, уровень целенаправленной деятельности, реализует рекомендации педагога-дефектолога и логопеда, проводят предварительную работу с детьми, это могут быть беседы, коллективная трудовая деятельность).

Родители (выполняют рекомендации педагогов группы, создают благоприятную социальную и духовную атмосферу в семье);

Методы и приемы коррекционной работы.

Основными приемами является объяснение, показ, совместные действия, действия по подражанию

Наша коррекционная-работа будет направлена, прежде всего, на развитие и знание представление об окружающем мире, для этого мы будем использовать такие методы как:

- 1)экскурсии ,наблюдение;
- 2)беседа,рассказы с использованием наглядного материала(«Что такое детский сад?», «Что такое школа?», «Какие бывают профессии?», «Что делать ,если друг заболел?»);
- 3)выразительное эмоционально передаваемое чтение художественной литературы («Бобовое зернышко» (обр. А. Толстого), «Волк и коза» (из сб.

А. Афанасьева), «Ворона и рак» (из сб. А. Афанасьева), «Гуси-лебеди» (обр. А. Толстого), «Журавль и цапля» (из сб. А. Афанасьева), «Заяц-хваста» (обр. А. Толстого), «Кашка из топора» (из сб. А. Афанасьева); «Кот и лиса» (обр. А. Толстого), «Кочеток и курочка» (обр. А. Толстого), «Лиса и волк» (обр. А. Толстого), «Лиса и дрозд» (обр. А. Толстого), «Лиса и журавль» (обр. А. Толстого), «Лиса и заяц» (обр. А. Толстого);

4) составление детьми рассказов на определенные темы, связанные с наблюдением окружающей жизни;

5) индивидуальные беседы с детьми, уточняющие знания, представления дошкольников о явлениях общественной жизни;

б) игры с использованием предметов заместителей («Магазин овощей», «Библиотека», «Больница» и тд);

7) сюжетно-ролевые игры («Семья», «Школа», «Парикмахерская», «Поход в зоопарк»);

Направления коррекционной работы:

- 1. Обогащение знаний и представлений об окружающем мире;
- 2. Расширение словарного запаса;
- 3. Обогащение социально - игрового опыта;
- 4. Воспитание доброжелательных отношений между сверстниками в игре;
- 5. Формирование себя как личности;
- 6. Развитие умений работать в соответствии с инструкцией педагога и действовать по образцу;
- 7. Умение принимать на себя роль в зависимости от сюжета игры;
- 8. Расширение репертуара игровых действий;
- 9. Изучение игровой роли;

Содержание коррекционной работы:

- 1) Обогащать знания и представления об окружающем мире (Сюжетно-ролевая игра «В магазине игрушек и школьных принадлежностей»)
- 2) Способствовать обогащению социально - игрового опыта, воспитывать доброжелательные отношения между сверстниками, интерес к общему замыслу и согласованию действий (Сюжетно-ролевая игра «Детский сад»)
- 3) Формировать умение изменять своё ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров (Сюжетно-ролевая игра «Путешествие на автобусе», беседы: «Как вести себя в автобусе»);
- 4) Развивать интерес к игре; формировать положительные взаимоотношения между детьми (Сюжетно-ролевая игра «В магазине»);
- 5) Формировать умение отражать в игре явления социальной действительности формировать представление о семье; воспитывать желание заботиться о близких; развивать умение объединяться в ходе игры с помощью речи, выражать просьбы, задавать вопросы, пояснять свои действия (Сюжетно-ролевая игра «Дочки-матери», дидактические игры «Чьи детки», «Поможем маме», беседа «Моя семья»);
- б) Учить детей выбирать роль в соответствии с сюжетом игры; формировать умение распределяться на подгруппы в соответствии с игровым сюжетом (Сюжетно-ролевая игра «Школа»);

Взаимодействие с родителями

Общие рекомендации родителям по этапам при проведении сюжетно-ролевых игр.

1. «Виртуальная экскурсия». Проведение экскурсии с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, затруднено в связи со спецификой их нарушений. Поэтому мы предлагаем имитировать экскурсии в привычных для детей условиях занятия. Для этого можно использовать: 1. Видеоролики, снятые в естественных условиях. 2. Игровые видеоролики. 3. Фрагменты игровых (художественных) фильмов,

соответствующие сюжету игры. 4. Слайд-фильмы с фотографиями расположенными в соответствии с сюжетной линией. 5. Сюжетные картинки. Беседа о впечатлениях об экскурсии, проведение дидактических игр для закрепления материала. Мы демонстрируем единичные картинки и фотографии и задаем вопросы типа: 1. Что это? (понятия) 2. Кто это? (понятия) 3. Что с этим делают? (функция) и т.д. Если дети затрудняются с ответами на эти вопросы, мы можем дать правильный ответ или вернуться к соответствующему фрагменту экскурсии.

2. Изготовление необходимых атрибутов. Обыгрывание сюжетных игрушек позволит уточнить структуру игровых действий (действенный компонент социальных представлений), необходимость и правильность использования различных предметов (аксиологический аспект социальных представлений), освоить их еще до включения в сюжетно-ролевою игру. Подбор предметов-заместителей способствует развитию таких мыслительных операций, как выделение свойств предметов, абстрагирование, ассоциирование – что влияет на формирование когнитивного компонента социальных представлений.

3. Определение замысла игры, распределение ролей. На этом этапе мы знакомим детей с ролевыми действиями персонажей. При определении замысла игры с детьми целесообразно рассматривать иллюстрации с изображением. Определить трудовые действия производимые работниками (продает, проверяет, охраняет, помогает, объясняет, лечит и т.д.). Определить личные качества сотрудников (спокойный, аккуратный, внимательный, вежливый, расторопный). На этом этапе необходимо повторить с детьми правила поведения в общественном месте, говорить громко и четко, задавать вопросы вежливо. При распределении ролей необходимо учитывать желание ребенка, но стараться задействовать его в каждой роли.

4. Проведение игры в упрощённом варианте под руководством педагога

или родителя. На этом этапе проведения игры работа ведется в маленьких группах по 2-3 человека. Для детей с ДЦП, чтобы ощущать себя в безопасности необходимо чувствовать поддержку взрослого. Поэтому при проигрывании ролей сначала педагог или родитель одного из детей участвующего в игре, берет на себя ведущую роль, а затем предлагает ребенку, помогая, направляя его. На этом этапе взрослый полноправный участник.

5. Самостоятельное проведение игры. С детьми с ДЦП полностью самостоятельная игра детей невозможна, так как ребенок самостоятельно двигаться не может. Взрослый оказывает помощь при передвижении и моральную поддержку ребенку. На этом этапе целесообразно задействовать волонтеров.

6. Анализ игры. На этом этапе обсуждаются игровые действия. Необходимо задавать вопросы по игре как конкретного, так и общего содержания. Например: «Кто был самым лучшим продавцом?», «Почему он был самым лучшим продавцом?», «Кто и как помогал в игре другим ребятам?», «Понравилась ли вам игра?», «Сможете ли Вы сами совершить покупку в магазине?». После проведения игры озвучивается домашнее задание (пример: сходить в магазин и купить продукты). Затем на заседании родительского клуба обсуждается опыт совместных покупок

Планируемые результаты коррекционно-развивающей работы:

- обладают достаточными знаниями и представлениями об окружающем мире;
- умеют договариваться в ходе игры, активно взаимодействуют со сверстниками во время игры;
- могут самостоятельно взять и распределить роль в игре;
- определяют замысел игры;

- достаточно хорошо владеют устной речью, могут выражать свои мысли, желания и использовать для этого речь;
- умеют активно пользоваться предметами-заместителями;
- обладают достаточным словарным запасом;

Заключение

Таким образом, сюжетно-ролевую игру можно с уверенностью назвать действенным средством воспитания, ведь ее главная роль заключается в том, что ребенок обучается обдумывать себя полноправным членом человеческого социума, имея уникальную возможность оценивать собственные действия, адаптироваться к непростым условиям и познавать сферу разнообразных коллективных отношений. Важны вопросы становления сюжетно-ролевой игры. Дети с ДЦП часто испытывают трудности в контроле за управлением своими движениями, либо ограниченность движения. Поэтому именно в процессе игры его жизнь наполняется богатым содержанием.

Также рассмотренный нами анализ литературы по выбранной теме позволил выбрать основные диагностические методики "Изучение особенностей сюжетно-ролевой игры" из книги "Практикум по дошкольной психологии" Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной и описать их содержание.

В ходе эксперимента было выявлено, что уровень развития сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями функций ОДА в условиях инклюзивной группы детского сада, является не самым высоким. Но это факт является определяющим. Мы должны продолжать учить играть детей, развивать с их игровые навыки, привлекать родителей к игре детей.

В практической части представлена программа дефектологического сопровождения, которая разработана на основе полученных результатов диагностики. При разработке нашей программы мы опирались на анализ литературы.

Программа поможет детям с ДЦП адаптироваться в сюжетно-ролевой игре, научиться взаимодействию со сверстниками во время игры, проявлять себя в разных ролях, чувствовать себя частичкой общества.

Работа по данной программе способствует развитию навыков игровой деятельности, формированию познавательных интересов, обогащению знаний и представлений об окружающем мире, что в дальнейшем позволит ребенку самостоятельно организовывать игру, определять сюжет и роль в игровой деятельности.

Таким образом, все поставленные нами задачи были выполнены, цель нашей работы достигнута.

Библиографический список

- 1) *Абрамович-Лехтман Р.Я.* Психологическая помощь детям с церебральным параличом. - Л., 1962;
- 2) *Акош К.* Помощь детям с церебральным параличом - кондуктивная педагогика. - М., 1994.
- 3) *Артемова Л.В.* Содержание игры как средство формирования общественной направленности детей дошкольного возраста//Психологические и педагогические проблемы руководства игрой дошкольника. 1979;
- 4) *Архипова Е.Ф.* Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. - М.: Просвещение, 1989. - 77 с.
- 5) *Бадалян Л.О.* Невропатология: Учебник для студентов дефектол. фак. высш. пед. учебн. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000;
- 6) *Бадалян, Л.О., Журба, Л.Т., Тимонина, О.В.* Детские церебральные параличи. – Киев, 1988. – 328 с.
- 7) *Баряева, Л.Б., Зарин А.* Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена; Издательство «СОЮЗ», 2001 - 416с
- 8) Большой психологический словарь. / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004;

- 9) *Бычкова, С.С.* Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2002. – 96 с.
- 10) *Венгер Л.А.* Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка //Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1978;
- 11) *Вернер Д.* Что такое детский церебральный паралич. - М., 2003.
- 12) *Власова Т.А.* Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Педагогика, 1985;
- 13) *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Вопросы психологии. 1966. № 6;
- 14) *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 2005. - 527 с.
- 15) *Выготский Л.С.* Психология искусства. СПб.: Азбука, 2000. — 416 с.
- 16) *Гончарова, М.Н., Гринина, А.В., Мирэозл, П.И.* Реабилитация детей с заболеваниями и повреждениями опорно-двигательного аппарата. – Л.: Медицина, 1974. – 205 с.
- 17) *Гаспарова Е.М.* Роль социального опыта в игре детей раннего и

дошкольного возраста// Вопросы психологии. 1984;

- 18) *Гостюхина О.М.* Сюжетно-ролевая игра как форма детской самодеятельности // Совершенствование воспитательной работы в дошкольном учреждении. Ташкент, 1989;
- 19) *Жуковская Р.И.* Игра и ее педагогическое значение. М., 1975;
- 20) *Ипполитова М.В.* и др. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. - М., 1980.
- 21) *Кайгородцева Н.Н.* «Организация сюжетно - ролевой игры с детьми дошкольного возраста в условиях ДОУ» 2010 г. - 198 с.
- 22) *Калижнюк Э.С.* Психогенные реакции и особенности формирования личности при детских церебральных параличах. - М., 1982.
- 23) *Калижнюк Э.С.* Роль личностных реакций в патологии формирования характера при детских церебральных параличах //Журнал невропатологии и психиатрии. - 1985. - № 3.
- 24) *Кнунфер Х.* Как помочь ребенку, больному церебральным параличом. - Марбург, 1994.
- 25) *Лебедев В.Н.* Нарушения психического развития у детей с церебральными параличами. - М., 1991.
- 26) *Левченко И. Ю., Приходько О.Г.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб.пособиедля

студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: «Академия», 2001. – 322 с.

- 27) *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры// Проблемы развития психики. М., 1981;
- 28) *Лисина, М.И.* Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии // Акад. пед. наук СССР. – М., 1986. – 144 с.
- 29) *Лубовский В.И., Переслени Л.И.* Дети с задержкой психического развития. - М., 1983
- 30) *Мамайчук И.И., Пятакова Г.В.* Исследование личностных особенностей детей с церебральными параличами //Дефектология. 1990 - №3;
- 31) *Мамайчук И.И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001;
- 32) *Мамайчук И.И.* Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции: Автореф. дис. .док. наук / Санкт -Петербургский Государственный Университет. 2004;
- 33) *Мастюкова Е.М.* Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст; Под ред. А.Г.Московкиной. М.: Классик Стиль, 2003;
- 34) *Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В.*Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. — М.: Просвещение, 1985.

- 35) *Немкова, С.А.* и др. Детский церебральный паралич: диагностика и коррекция когнитивных нарушений: учеб.-метод, пособие / М-во здравоохранения и соц. развития Российской Федерации, Науч. центр здоровья детей РАМН, Российский нац. исслед. мед. ун-т им. Н.И. Пирогова, – М.: Союз педиатров России, 2012. – 60 с.
- 36) *Никитина, М.Н.* Детский церебральный паралич. – М.: Медицина, 1979. – 120 с.
- 37) Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А.В. Запорожца и А.В. Усовой. - М.: Просвещение, 1966.
- 38) *Семенова, К.А.* Детские церебральные параличи. – М.: Медицина, 1968. – 260 с.
- 39) *Семенова К.А., Мастюкова Е.М., Смуглин Н.Я.* Клиника и реабилитационная терапия детского церебрального паралича. -М., 1972;
- 40) *Семёнова К.А.* Лечение двигательных расстройств при детских церебральных параличах. - М.: Медицина, 2006. - 445 с.
- 41) *Слепович Е.С.* Игровая деятельность детей с задержкой психического развития.- М.: Педагогика, 1990.
- 42) *Смирнова И.А.* Специальное образование дошкольников с ДЦП. - СПб.: Детство-Пресс, 2003. - 447 с.
- 43) *Спивакова А.С.* Игра - это серьёзно. - М.: Педагогика, 1981.

- 44) Специальная педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. С 71 учеб. Заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
- 45) *Стребелева Е.А., Венгер А.Л., Екжанова Е.А.* и др. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие ;
- 46) *Тонконог Л.М.* Коррекционно-развивающая среда для детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата. - М.: Школьная Пресса, 2003. 233 с.
- 47) *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. Учебное пособие для учащихся средних пед. учебных заведений - М.: Издательский центр Академия, 1996. – 296с.
- 48) *Урунтаева Г. А.* Диагностика психологических особенностей дошкольника. Практикум для сред.ивысш. пед. учеб. заведений и работников дошкольных учреждений – М.: Издательский центр Академия, 1997 – 96с.
- 49) *Урунтаева Г.А., Ю.А.Афонькина.* Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических колледжей, воспитателей детского сада/ Под ред. Г.А.Урунтаевой, М.: Просвещение: Владос, 1995;
- 50) Учебно-воспитательный процесс в реабилитации детей с

заболеваниями опорно-двигательного аппарата / Под ред. М.В. Ипполитовой. – М., 1988. – 192 с.

- 51) *Шипицына Л.М., Мамайчук И.И.* Детский церебральный паралич. - СПб.: Дидактика Плюс, 2001.
- 52) *Эльконин Б.Д.* Психология развития. - СПб.: Академия, 2007. - 144 с.
- 53) *Эльконин Д.Б.* Игра, её место и роль в жизни и развитии детей //Дошкольное воспитание, 2006. - № 5. С. 73–97
- 54) *Эльконин Д.Б.* Психология игры. - 2-е изд. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2007.

Приложения

Приложение №1

Наблюдение по методике Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной

№	Вопрос	Маша	Гоша	Саша
Замысел игры, постановка игровых целей и задач				
1	Как возникает замысел игры (определяется игровой средой, предложением сверстника, возникает по инициативе самого ребенка и т.д.).	определяется игровой средой	определяется игровой средой	определяется игровой средой
2	Обсуждает ли замысел игры с партнерами, учитывает ли их точку зрения.	да	нет	нет
3	Насколько устойчив замысел игры. Видит ли ребенок перспективу игры	нет	нет	нет
4	Статичен ли замысел или развивается по ходу игры. Насколько часто наблюдается импровизация в игре.	статичен	статичен	статичен
5	Умеет ли сформулировать игровую цель, игровую задачу словесно и предложить ее другим детям.	да	нет	нет
Содержание игры				
1	Что составляет основное содержание игры (действия с предметами, бытовые или общественные взаимоотношения между людьми).	действия с предметами и	действия с предметами	действия с предметами
2	Насколько разнообразно содержание игры. Как часто повторяются сюжеты с одинаковым содержанием. Каково соотношение предметных, бытовых игр, отражающих общественные отношения.	игра не разнообразна, бытовые игры преобладают	игра не разнообразна, бытовые игры преобладают	игра не разнообразна, бытовые игры преобладают
Сюжет игры				
1	Насколько разнообразны сюжеты игр.	Дочки-	Машинки,	Машинки

	Указать их название и количество.	матери, Врач и пациент	врач и пациент	
2	Какова устойчивость сюжета игры, т.е. насколько ребенок следует одному сюжету.	следует	следует	следует
3	Сколько событий ребенок объединяет в один сюжет.	1-2	1	1
4	Насколько развернут сюжет. Представляет ли он из себя цепочку событий или одновременно ребенок является участником нескольких событий, включенных в сюжет.	один сюжет	один сюжет	один сюжет
5	Каковы источники сюжетов игры (кинофильмы, книги, наблюдения, рассказы взрослых и т.д.).	наблюдения	рассказы взрослых, наблюдения	наблюдения, подражание за сверстниками
Выполнение роли и взаимодействие детей в игре				
1	Обозначает ли выполняемую роль словом и когда (до игры или во время игры).	да	да	да
2	Какие средства использует для взаимодействия с партнером по игре (ролевая речь, предметные действия, мимика и пантомимика).	ролевая речь, мимика, пантомимика	ролевая речь, пантомимика	мимика, пантомимика
3	Каковы отличительные особенности ролевого диалога (степень развернутости: отдельные реплики, фразы, длительность ролевого диалога, направленность к игрушке, реальному или воображаемому партнеру).	направлена на игрушку, иногда диалоги в ролевом диалоге	фразы	реплики
4	Передаёт ли и как характерные особенности персонажа.	да	да	да
5	Как участвует в распределении ролей. Кто руководит распределением ролей. Какие роли чаще исполняет: главные или второстепенные. Как относится к необходимости выполнять второстепенные роли.	главная роль	главная роль	главная роль

6	Что предпочитает ребенок: играть один или входить в игровое объединение. Дать характеристику этого объединения: численность, устойчивость и характер взаимоотношений.	вместе, чаще вдвоем	один	один
7	Есть ли у ребенка любимые роли и сколько он может выполнять ролей в разных играх.	роль мамы	роль водителя	роль водителя
Игровые действия и игровые предметы				
1	Использует ли ребенок в игре предметы-заместители и какие. По какому принципу ребенок выбирает предметы-заместители и преобразует их для использования в игре.	редко	нет	нет
2	Дает ли словесное обозначение предметам-заместителям, насколько легко это делает.	-	-	-
3	Кто является инициатором выбора предмета-заместителя: сам ребенок или взрослый. Предлагает ли свой вариант замещения партнеру.	взрослый	-	-
4	Использует ли в игре образные игрушки и как часто. Есть ли у ребенка любимые игрушки.	есть - кукла, медведь	машинки	машинки, заяц
5	Характеристика игровых действий: степень обобщенности, развернутости, разнообразия, адекватности, согласованности своих действий с действиями партнера по игре.	игровые действия скудны	игровые действия скудны	игровые действия бедны
6	Как воспринимает воображаемую ситуацию, понимает ли ее условность, играет ли с воображаемыми предметами.	редко	нет	нет
Игровые правила				
1	Выполняют ли правила функцию регулятора игры. Создается ли правило ребенком.	да	да	да
2	Как соотносит ребенок выполнение правила со взятой на себя ролью.	соотносит	соотносит	соотносит с помощью педагога
3	Следит ли за выполнением правил другими детьми. Как реагирует на нарушение правил партнерами по игре.	да	редко	нет

4	Как относится к замечаниям партнера по игре по поводу выполнения им правил.	обижается	не обращает внимания	не обращает внимания
Достижение результата игры				
1	Соотносит ли ребенок свой замысел с достигнутым результатом.	да	да	да, с помощью педагога
Особенности конфликтов в игре				
1	По поводу чего чаще всего возникают конфликты (распределение ролей, выполнение правил, обладание игрушкой и т.д.).	распределение ролей в игре	выполнение правил	обладание игрушкой
2	Каковы способы разрешения конфликтов.	помощь педагога	помощь педагога	помощь педагога
Игровая среда				
1	Готовит ли игровую среду заранее или подбирает предметы по ходу игры.	по ходу игры	по ходу игры	по ходу игры
2	Использует ли предложенную игровую среду (оборудование игрового уголка).	да	да	да
Роль взрослого в руководстве игрой				
1	Обращается ли ребенок к взрослому в процессе игры и по поводу чего. Как часто обращается.	если нужно мочь решить спор	нет	нет
2	Предлагает ли принять взрослому участие в игре.	да	да	не всегда

Приложение №2

Подчинение игровому правилу

Ребёнок	Игры			
	“эстафета”	“машинисты”	“прятки”	“кошки -

				мышки”
	Подчинились	Подчинились	Подчинились	Подчинились
Маша	+	+	-	-
Саша	-	-	+	-
Гоша	+	-	+	-

