Департамент образования города Москвы

Государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего профессионального образования города Москвы

«Московский городской педагогический университет»

Институт дополнительного образования

Факультет повышения квалификации

и переподготовки педагогических кадров

Выпускная работа

курс: «Система комплексного сопровождения детей с двигательной церебральной патологией на разных возрастных этапах».

Тема: «Развитие игровой деятельности у детей с церебральной патологией».

Выполнил: Елизарова Екатерина Георгиевна

 ГБОУ СКОШИ №31

Руководитель:

Москва 2013г.

**Содержание**

Введение

 Определение и структура психологической готовности к школьному обучению.

1 Личностная готовность к школьному обучению. Формирование внутренней позиции школьника.

2 Интеллектуальная готовность к школьному обучению.

3 Волевая готовность к школьному обучению.

 Психологические особенности детей с ДЦП.

1 Причины и особенности заболевания ДЦП.

2 Личностные особенности детей с ДЦП.

 Сюжетно-ролевая игра как средство подготовки детей с ДЦП к школе.

1 Содержание, функции, уровни развития сюжетно-ролевой игры.

2 Роль игровой деятельности в формировании готовности к школе.

3 Особенности игровой деятельности детей с ДЦП.

 Экспериментальное развитие игровой деятельности у детей с ДЦП.

1 Характеристика учреждения и экспериментальной группы.

2 Описание деятельности.

3 Результаты изучения готовности детей к школе.

Заключение.

Список используемых источников.

Приложения

**Введение**
“Игра придает конкретную форму и выражение внутреннему миру ребенка. Главная функция игры состоит в том, чтобы превращать нечто невообразимое в реальной жизни в поддающиеся контролю ситуации”.

Г.Л. Лэндрет, “Игровая терапия”.
Проблема психологической готовности к школьному обучению рассматривалась многими зарубежными и российскими учеными, методистами, педагогами-исследователями (Л.И. Божович, Л.А Венгер, В.В. Давыдов, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин и др.). Одним из важнейших компонентов готовности к школе, как отмечается рядом авторов (А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, и др.), является достаточный уровень сформированности произвольности поведения, которая означает, что ребенок должен действовать не под влиянием своих сиюминутных побуждений, а с учетом правил, условий, целей, задающих контекст ситуации.

В связи с актуальностью проблемы интеграции детей с нарушениями в развитии в общество здоровых сверстников очень важной является проблема эффективной и целенаправленной подготовки детей с ДЦП к обучению в школе.

Известно, что у детей с особенностями развития в раннем возрасте имеет место недостаточность двух ключевых факторов развития:

 Общения с другими людьми, как со взрослыми, так и со сверстниками из-за ограниченности передвижения. В большинстве случаев дети с тяжелыми нарушениями не посещают детский сад, не учатся в школе, круг их общения ограничен в основном только родителями и близкими родственниками, медперсоналом и социальными работниками. Дети с менее тяжелыми отклонениями в развитии посещают специальные детские учреждения, где они общаются с детьми, имеющими те же проблемы в развитии.

 Недостаточности предметной деятельности. Пребывание детей с особенностями развития в замкнутом социальном окружении ведет к приобретению искаженного социального опыта, неполного представления об окружающем мире и о своем месте в этом мире, что ведет в дальнейшем к нарушению совместной деятельности со сверстниками.

Без специального корректирующего воздействия особенные дети своевременно не овладевают типичными видами детской деятельности, в нашем случае - игровой. Как известно, недоразвитие всех видов детской деятельности накладывает отпечаток на психическое развитие ребенка в целом. А несформированность игровой деятельности ведет к тому, что ребенок проживает дошкольный возраст неполно и, следовательно, у него не формируются необходимые предпосылки психологической готовности к школьному обучению (в том числе произвольность поведения - как один из важнейших компонентов готовности к школе).

Период от рождения до поступления в школу является возрастом наиболее стремительного физического и психического развития ребенка, первоначального формирования качеств и свойств, делающих его человеком. Особенностью этого периода является то, что именно он обеспечивает общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков, а также овладения различными видами деятельности.

В этом возрасте формируются не только те качества и свойства психики детей, которые определяют характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему миру, но и те, которые в полной мере получают развитие к концу данного возрастного периода.

В этом возрасте многие особенности развития ребенка имеют латентный характер. С одной стороны, некоторые проявления оказываются временными и постепенно, по мере взросления, ребенок теряет их, а с другой стороны - именно к концу дошкольного возраста у ребенка складываются устойчивые особенности личностного реагирования, происходит выстраивание основы иерархии мотивов и ценностей.

Приходя в школу, ребенок сталкивается с нормами и правилами поведения в школе. Как надо сидеть за партой, когда можно вставать, о чем и когда можно говорить на уроке. И ребенок должен их выполнять независимо от того, интересно ему это или нет. Также ребенок должен понимать, что учитель приходит на урок не для того, чтобы рассказать что-то интересное, а для того, чтобы научить чему-то, следовательно, он должен понимать, что взрослый занимает условную позицию - позицию учителя. [19]

К концу дошкольного возраста у ребенка формируются все необходимые предпосылки, определяющие психологическую готовность к школе. Психологическую готовность ребенка к школе можно определить как некоторый уровень психического развития ребенка, необходимый для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Под «*готовностью к школе*» понимаются не отдельные знания и умения, а их определенный набор. В психологической литературе, посвященной анализу школьной зрелости, подчеркивается многокомпонентность данного образования. Чаще всего называются следующие элементы психологической готовности: интеллектуальный, личностный, в который входит «внутренняя позиция школьника» и волевой. Все эти элементы важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений. [8]

К концу дошкольного возраста ребенок уже представляет собой в известном смысле личность. Он хорошо осознает свою половую принадлежность, находит себе место в пространстве и времени. Он уже ориентируется в семейно - родственных отношениях и умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. У такого ребенка уже развита рефлексия. В качестве важнейшего достижения в развитии личности ребенка выступает преобладание чувства «Я должен» над мотивом «Я хочу». В период дошкольного детства у ребенка уже складывается самооценка. Конечно, не такая, как у старших детей, но и не такая, как у детей раннего возраста. У дошкольников формирующаяся самооценка опирается на производимый ими учет успешности своих действий, оценок окружающих, одобрения родителей.

К концу дошкольного возраста ребенок уже становится способным сознавать себя и то положение, которое он в данное время занимает в жизни. Сознание своего социального «Я» и возникновение на этой основе внутренних позиций, т.е. целостного отношения к окружающему и самому себе, порождает соответствующие потребности и стремления, на которых возникают их новые потребности, но они уже знают, чего они хотят и к чему стремятся. В результате игра к концу этого периода перестает его удовлетворять. У него появляется потребность выйти за рамки своего детского образа жизни, занять новое, доступное ему место и осуществлять реальную, серьезную, общественно значимую деятельность. Невозможность реализовать эту потребность порождает кризис. 7 лет. Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. Главным становится все то, что имеет отношение к учебной деятельности.[3]

Далее более подробно рассмотрим составляющие компоненты готовности к школьному обучению.
**1.1 Личностная готовность к школьному обучению. Формирование**

**внутренней позиции школьника**
Личностная готовность характеризуется наличием у ребенка желания учиться. Но необходимо различать желание пойти в школу и желание учиться. Ребенок может хотеть в школу, так как он хочет быть взрослым, иметь определенные права и обязанности, однако это еще не значит, что он осознал важность учебы и готов прилежно учиться. Чтобы ребенок успешно учился он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению, как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Л.И. Божович характеризует это как центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка, и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. [3]

Образ жизни школьника в качестве человека, занимающегося в общественном месте общественно значимым и общественно оцениваемым делом, осознается ребенком как адекватный для него путь к взрослости - он отвечает сформировавшемуся в игре мотиву «стать взрослым и реально осуществлять его функции» (Д.Б. Эльконин). С того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты искомого образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание - стала внутренней позицией школьника. И это значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития - младший школьный возраст. [36]. Внутреннюю позицию школьника в самом широком смысле можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность («Хочу в школу!»). Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом и особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением. Именно стремление СТАТЬ ШКОЛЬНИКОМ, выполнять правила поведения школьника и иметь его права и обязанности и составляют «внутреннюю позицию школьника».[8]

Такая положительная направленность ребенка на школу как на собственно учебное заведение - важнейшая предпосылка благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, т.е. принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс.

Кроме отношения к учебному процессу в целом, для ребенка, поступившего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. К концу дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как внеситуативно-личностное общение (по М.И. Лисиной). Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особое отношение ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения.

Личностная готовность к школе включает также определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания.[16]. Необходимым условием для формирования личностной готовности к школе является произвольность. Она предполагает подчинение определенным нормам, законам, правилам, умение действовать не под влиянием сиюминутных желаний, а в ситуации будущей деятельности.
**.2 Интеллектуальная готовность к школьному обучению**
Интеллектуальная готовность - это наличие у ребенка более высокого уровня психологического развития, которое обеспечивает произвольную регуляцию внимания, памяти, мышления, дает возможность ребенку читать, считать, решать задачи «про себя», то есть во внутреннем плане. Психологи часто употребляют термин «знаковая функция сознания» для обозначения такого более высокого интеллектуального уровня детей. Это связано с тем, что для нормального развития детям необходимо понять, что существуют определенные знаки (буквы, цифры, рисунки), которые как бы замещают реальные предметы. ребенку необходимо понять, что для того, чтобы посчитать, сколько машинок стоит в гараже, не обязательно перебирать эти машинки, а можно обозначить их палочками или кружочками. Постепенно, запоминая этот принцип, дети могут рисовать данные обозначения в уме, в сознании, то есть у них возникает «знаковая функция сознания». Наличие этих внутренних опор, знаков реальных предметов и дает возможность детям решать в уме достаточно сложные задачи, улучшать память и внимание, что необходимо для успешной учебной деятельности.[8]

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов - способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность.

**1.3 Волевая готовность к школьному обучению**
Уже в дошкольном возрасте ребенок оказывается перед необходимостью преодоления возникающих трудностей и подчинения своих действий поставленной цели. Это приводит к тому, что он начинает сознательно контролировать себя, управлять своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом. Это дает основание полагать, что уже в дошкольном возрасте возникает воля. Конечно, волевые действия дошкольников имеют свою специфику: они сосуществуют с действиями непреднамеренными, импульсивными, возникающими под влиянием ситуативных чувств и желаний.

Л.С. Выготский считал волевое поведение социальным, а источник развития детской воли усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. При этом ведущую роль в социальной обусловленности воли отводил его речевому общению со взрослыми. В генетическом плане Л.С. Выготский рассматривал волю как стадию овладения собственными процессами поведения. Сначала взрослые с помощью слова регулируют поведение ребенка, потом, усваивая практически содержание требований взрослых, он постепенно начинает с помощью собственной речи регулировать свое поведение, делая тем самым существенный шаг вперед по пути волевого развития. После овладения речью слово становится для дошкольников, не только средством общения, но и средством организации поведения. [9]

Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн считают, что появление волевого акта подготавливается предшествующим развитием произвольного поведения дошкольника.

На протяжении дошкольного детства усложняется характер волевой сферы личности и изменяется ее удельный вес в общей структуре поведения, что проявляется главным образом, в возрастающем стремлении к преодолению трудностей. Развитие воли в этом возрасте тесно связано с изменением мотивов поведения, соподчинения им.

Появление определенной волевой направленности, выдвижение на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что, руководствуясь в своем поведении этими мотивами, ребенок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию. Он постепенно овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия, в частности, мотивам общественного характера. У него появляется уровень целенаправленности, типичный для дошкольника. [10]

Полноценное проживание дошкольного периода определяет возрастную готовность ребенка к школьному обучению, а главным поведенческим симптомом «прожитости», исчерпанности игрового этапа развития ребенка является «феномен утраты детской непосредственности», то есть произвольность поведения, которая означает, что ребенок должен действовать не под влиянием своих сиюминутных побуждений, а с учетом правил, условий, целей, задающих контекст ситуации.[3]. Таким образом, для нормальной адаптации детей к школьным условиям необходима волевая готовность, которая заключается в умении произвольно управлять своим поведением.
**2. Психологические особенности детей с ДЦП**
**1 Причины и особенности заболевания ДЦП**
Термин **ДЦП** обозначает группу двигательных расстройств, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга, которые проявляются в недостатке или отсутствии контроля за управлением своими движениями, либо ограниченность движения.

**Причиной** ДЦП могут быть поражения головного мозга при родовых травмах; вирусные заболевания, перенесенные матерью во время беременности; недоношенность или переношенность плода, асфиксия (повреждение нервных клеток головного мозга ребенка в связи с недостатком кислорода). Иногда ДЦП возникает после рождения в возрасте до одного года в результате инфекционных болезней, осложняющихся воспалением мозгового вещества или после тяжелых ушибов головы.[22].

ДЦП, как правило, не является наследственным заболеванием. Существует несколько **форм** ДЦП:

\* С точки зрения пространства, то есть пораженных частей тела, конечностей параличи делятся на тетраплегию, параплегию и гемиплегию. При тетраплегии поражены руки и ноги, причем одни из конечностей парализованы значительно сильнее, но, в сущности, параличом охвачены все четыре конечности. При параплегии одинаково или в разной степени парализованы обе ноги или обе руки. При гемиплегии парализована либо левая, либо правая сторона тела, причем пораженными оказывается рука и нога или только одна из двух конечностей.

При каждой из трех форм паралича нарушается переживание пространства и его восприятие ребенком. При тетраплегии нарушается ориентация в направлении сзади вперед; при параплегии - ориентация по вертикали; при гемиплегии - боковая ориентация.

\* С точки зрения качественного различия видов паралича выделяют четыре формы:

**1.** Спастическое состояние - члены тела или суставы становятся неподвижными, мышцы сводит судорогой. В большинстве случаев можно очень медленно и осторожно добиться их подвижности. Если ускорить темп движения или произвести внезапное надавливание, то судорога мышц и их уплотнение усилятся. Спастическое состояние можно охарактеризовать как постоянную сильную судорогу и сокращение мышц.

**2.** Атетоз - выражается в непроизвольных, часто вращательных или спиралевидных движениях.

**3.** Атаксия - характеризуется внезапными, неловкими движениями.

**4.** Ригидная форма - проявляется в замедленных движениях: когда конечности совершают движения, кажется, что это происходит вопреки сильному сопротивлению. [7].

При всех формах ДЦП имеется:

задержка психического развития;

задержка формирования отдельных психических функций.

Следует подчеркнуть, что нет соответствия между выраженностью двигательных нарушений и степенью недостаточности других функций. Например, тяжелые двигательные нарушения могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а остаточные явления ДЦП - с тяжелым недоразвитием отдельных психических функций.

Речевые нарушения. Речевые нарушения выявляются у большинства больных ДЦП, чаще всего - различные формы дизартрии. Выраженность дизартрических нарушений может быть разной - от легких (стертых) форм до совершенно неразборчивой речи. В самых тяжелых случаях может наблюдаться анартрия (отсутствие речи вследствие тяжелого поражения артикуляционного аппарата). Нарушения звукопроизношения в большинстве случаев сочетаются с общим недоразвитием речи, что снижает мотивацию к речевому общению, ведет к трудностям речевого контакта.

Нарушения слуха.

Нарушения зрения: сходящееся и расходящееся косоглазие, нистагм, ограничение полей зрения.

Астенические проявления: пониженная работоспособность, истощаемость всех психических процессов, замедленное восприятие, трудности переключения внимания, малый объем памяти.

Особенности в формировании личности: пониженный фон настроения, тенденция к ограничению социальных контактов, заниженная самооценка, уход в болезнь, ипохондрические черты характера. Развитие таких качеств у данной группы детей связано с двумя причинами - ранним осознанием физического дефекта и переживаниями своей неполноценности, а также с неправильным воспитанием.[31].

Наличие страхов, связанных с двигательными ограничениями - дети и подростки боятся падения, высоты. На основе этих психологически понятных страхов возникает страх новой обстановки, боязнь остаться в одиночестве, постоянная тревога за свое здоровье.[17].

Следует отметить, что у большинства этих детей имеются значительные потенциальные возможности развития ВПФ, однако физические недостатки, речедвигательные трудности, астенические проявления и ограниченный запас знаний вследствие социально-культурной депривации маскируют эти возможности. [2].

Эти признаки в значительной степени снижают успешность в учебной деятельности.
**2.2 Личностные особенности детей с ДЦП**
Поражение головного мозга при ДЦП приводит к тому, что корковые мозговые структуры созревают неравномерно и в замедленном темпе, что служит причиной изменений личности по типу психического инфантилизма - особого вида нарушения развития, в основе которого лежит незрелость мозговых систем. Признаком психического инфантилизма считается недоразвитие высших форм волевой деятельности. В своих поступках дети руководствуются в основном эмоцией удовольствия, желанием настоящей минуты. Они эгоцентричны, не способны сочетать свои интересы с интересами других и подчиняться требованиям коллектива. В интеллектуальной деятельности также выражено преобладание эмоций удовольствия, собственно интеллектуальные интересы развиты слабо: для этих детей характерны нарушения целенаправленной деятельности. Все эти особенности составляют в совокупности феномен «школьной незрелости».[24].

Известно, что у детей с особенностями развития в раннем возрасте имеет место недостаточность двух ключевых факторов развития:

. Общения с другими людьми, как со взрослыми, так и со сверстниками. Ребенок с ограниченными возможностями, как и любой другой, нуждается в контактах со сверстниками, но большинство детей с проблемами в развитии обычно лишены таких контактов. А дети с тяжелыми формами ДЦП зачастую вообще лишены обычного детского опыта общения. Они не имеют возможности играть и общаться с другими детьми из-за ограниченности передвижения. В большинстве случаев они не посещают детский сад, не учатся в школе, круг их общения ограничен в основном только родителями и близкими родственниками, медперсоналом и социальными работниками. Дети с менее тяжелыми отклонениями в развитии посещают специальные детские учреждения, где они общаются с детьми, имеющими те же проблемы в развитии.

. Недостаточности предметной деятельности. Пребывание детей с ограниченными возможностями в замкнутом социальном окружении ведет к приобретению искаженного социального опыта, неполного представления об окружающем мире и о своем месте в этом мире. У них резко ограничен социальный опыт, а это, в свою очередь, ведет в дальнейшем к нарушению совместной деятельности со сверстниками.[35].

У нормально развивающихся дошкольников при соответствующем воспитании и обучении к концу дошкольного возраста имеются все необходимые предпосылки для установления со взрослыми и сверстниками взаимоотношений, основанных на совместном выполнении деятельности.[33].

Низкий уровень интереса к окружающему миру и недостаток восприятия у детей с ДЦП находит свое выражение в том, что они не могут самостоятельно ориентироваться в условиях задачи, нуждаются в более детальном ее разъяснении, чем нормально развивающиеся сверстники. Без специального корректирующего воздействия особенные дети своевременно не овладевают типичными видами детской деятельности, в нашем случае - игровой.[29]. Как известно, недоразвитие всех видов детской деятельности накладывает отпечаток на психическое развитие ребенка в целом. А несформированность игровой деятельности ведет к тому, что ребенок проживает дошкольный возраст неполно и, следовательно, у него не формируются необходимые предпосылки психологической готовности к школьному обучению.

Л.С. Выготский пишет, что необходимо ввести ребенка с проблемами в жизнь и создать компенсацию его физического недостатка. Нарушение социальной связи должно быть налажено каким-то другим путем. И в качестве главного принципа коррекционной работы Выготский выделяет следующий: преодоление и компенсация соответствующих дефектов, и ориентация не столько на недостаток и болезнь, сколько на норму и на здоровье, сохранившееся у ребенка.[11].
**3. Сюжетно-ролевая игра как средство подготовки детей с ДЦП к школе.**

**.1 Содержание, функции, уровни развития сюжетно-ролевой игры**
Говоря о содержании сюжетно-ролевой игры, следует различать ее сюжет и содержание. Сюжет игры - это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. На сюжеты игр решающее влияние оказывает окружающая ребенка действительность. Действительность, в которой живет и с которой сталкивается ребенок, может быть условно разделена на две взаимно связанные, но вместе с тем различные сферы. Первая - это сфера предметов (вещей), как природных, так и созданных руками человека; вторая - это сфера деятельности людей, сфера труда и отношений между людьми, в которые они вступают и в которых находятся в процессе деятельности.[37]

Сюжеты игр чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от конкретных условий жизни, от вхождения ребенка во все более широкий круг жизни, вместе с расширением его кругозора.[26].

Содержание игры - это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в жизнь взрослых.[37]. Характер отношений между людьми, которые воссоздаются в игре, может быть различным. Это и отношения сотрудничества, взаимной помощи, заботы и внимания людей друг к другу; но это могут быть и отношения властвования, враждебности, грубости и т. д. Здесь все зависит от конкретных социальных условий жизни ребенка.

Итак, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек - предмет, а человек - человек.

А так как воссоздание, а тем самым и освоение этих отношений происходят через роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок, то именно роль и органически связанные с ней действия и являются единицей игры.

Определив, что основной единицей игры является роль, Эльконин, наблюдая за развитием роли в игре и отношением ребенка к выполняемой роли, выделил четыре уровня сюжетно-ролевой игры [37] (табл. 1).

Основным источником обогащения содержания детских игр являются представления детей об окружающей действительности, если таких представлений нет, то игра не может осуществиться. Вместе с тем, став в положение действующего лица в игре, приняв определенную роль, ребенок вынужден выделять из действительности те действия и отношения взрослых, которые необходимы для решения игровой задачи. Содержание роли развивается именно в связи с характером такого выделения и идет от вычленения внешних предметных действий, к вычленению его отношений с другими людьми.[33].

Целью коррекционной работы является создание оптимальных условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, а также формирование его личностных качеств.[13].  **3.2 Роль игровой деятельности в формировании готовности к школе.**

Сюжетно-ролевую игру Эльконин рассматривает в качестве ведущей деятельности дошкольного периода развития ребенка.

По мнению Эльконина, ролевая игра возникает на границе раннего детства и дошкольного возраста, ролевая игра интенсивно развивается и достигает во второй половине дошкольного возраста своего высшего уровня.

Значение игры для психического развития детей дошкольного возраста многостороннее. Главное ее значение состоит в том, что благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого человека и его общественных функций, обобщенному изобразительному характеру воспроизведения предметных действий и переносу значений с одного предмета на другой и т.д.) ребенок моделирует в ней отношения между людьми. Но на самом предметном действии, взятом изолированно, “не написано”, ради чего оно осуществляется, каков его общественный смысл. Только тогда, когда предметное действие включается в систему человеческих отношений, в нем раскрывается его подлинно общественный смысл, его направленность на других людей. Такое “включение” и происходит в игре. Ролевая игра выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности.[36].

Только встав в позицию взрослого, только осуществив, пусть условно, его деятельность, ребенок начинает представлять себе, что смысл человеческой деятельности в самом общем виде заключается в другом человеке, что человеческая деятельность осуществляется, прежде всего, для других людей. Именно поэтому Выготский назвал игру «арифметикой социальных отношений» и считал, что именно в игре «становится человек».[10].

На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое является основным моментом готовности к школьному обучению. В этом заключается основное значение игры для психического развития, в этом заключается ее ведущая функция. [36].

Но важность роли игры не ограничивается лишь социальным развитием. Игра важна еще и потому, что в процессе игровой деятельности происходит коррекция психических функций ребенка, (внимания, памяти, мышления, развивается его эмоционально-волевая сфера), что также способствует психологической готовности ребенка к школе.

В игре происходят важнейшие изменения психики ребенка, складываются основные формы отношений с окружающими, осуществляется подготовка к новой, более сложной деятельности - учению. [22].

Самое главное - это психологическая готовность к школе. Именно она обеспечивает переход от ведущей игровой деятельности к ведущей учебной. Психологическая готовность формируется в игре (для каждого возраста определяется свой уровень развития игры). Если ребенок не освоил, в достаточной степени, различные виды игр, он не сможет хорошо и без напряжения учиться. Неумение играть и низкий уровень подготовки детей к школе - причина и следствие. Другими словами, если ребенок не умеет играть, если уровень его игры низкий, то, прежде всего, это скажется на готовности к школе.[21].

Необходимым условием для формирования у детей учебной деятельности является произвольность. Она предполагает подчинение определенным нормам, законам, правилам. Например, произвольная память означает запоминание не того, что бросается в глаза, а того, что необходимо для игры, учебы, или какой-либо другой деятельности. Казалось бы, очень просто научить ребенка подчинятся правилам, но не случайно исследователи подчеркивают, что произвольность возникает лишь к концу дошкольного возраста, когда дети освоят нормы и правила, которым их обучает взрослый, и будут подчинять поведение своим собственным законам и нормам. Такое формирование произвольности возможно только в игре, где ребенок учится действовать в соответствии с сюжетом, подчиняться определенным правилам, пока игровым. При этом он действует добровольно.

Игра является деятельностью, в которой преодолеваются непосредственные аффекты и желания ребенка, и он учится действовать не под влиянием минутных желаний, а в ситуации будущей деятельности. Поэтому игра - школа новых потребностей. В ней ребенок эмоционально предвосхищает радость будущей серьезной деятельности, деятельности общественно значимой и общественно оцениваемой. Тем самым игра готовит ребенка к школьному обучению со стороны формирования необходимой мотивации и возможности подчинения, добровольно взятым на себя обязанностям и правилам.[37].

Сюжетно-ролевая игра - одно из средств умственного воспитания. Ребенок, отражая в игре явления и события окружающей жизни, воспроизводит их. При этом он оперирует образами и представлениями. Знания об изображаемых явлениях ребенок выражает в суждениях, что свидетельствует о переходе от конкретного предмета к мысли о нем, воображаемая ситуация игры оказывает постоянное влияние на развитие умственной деятельности дошкольника. Так в тот момент, когда ребенок дает предмету название в соответствие с игровым замыслом и действует с этим предметом, он совершает переход из плана реального действия с материальными предметами в план умственных действий.[10].

Еще одним важным моментом значения игры, считает Эльконин, является развитие в игре произвольного поведения «ребенок в игре выполняет одновременно как бы две функции; с одной стороны, он выполняет свою роль, с другой - контролирует свое поведение. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля за выполнением этого образца».

Следующим, очень важным моментом, Эльконин выделил преодоление «познавательного эгоцентризма» в игре. Ролевая игра приводит к изменению позиций ребенка - со своей индивидуальной и специфически детской - на новую позицию взрослого.[37].

Все это делает игру ведущим типом деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой формируются особенности личности, которые, не могут быть сформированными ни в каком другом виде деятельности. В игре, во-первых, оформляются основные социальные потребности, возникает потребность общественно значимой деятельности. Во-вторых, формируется возможность перехода на новую позицию, на новую точку зрения и это оказывает влияние на развитие всех познавательных процессов. В-третьих, формируется произвольное поведение, управляемое не наличной ситуацией, а общим смыслом деятельности, правилами и нормами поведения.
**3.3 Особенности игровой деятельности детей с ДЦП**
В результате проведенного мною исследования было выявлено, что, продолжительность игры детей с недостатками развития в среднем составляет 10-15 минут. Действия детей носят преимущественно подражательный характер, без подчинения определенному замыслу, логика действий легко нарушается, правила практически отсутствуют, лишь немногие дети опротестовывают нарушение логики событий, ссылаясь на то «что так не бывает». Игровые действия у большинства детей не сопровождаются речью, если же ребенок использует речь, то чаще всего это высказывания фиксирующего характера по поводу выполняемых действий.

Интерес к играм и активность детей проявляются неодинаково. Одни дети предложение поиграть встречают с достаточной заинтересованностью, начинают с увлечением перебирать игрушки, завладев необходимыми, отходят в сторону и приступают к игре, не мешая другим. Действия у всех примерно одинаковы: возят машины, нагружают и разгружают их, строят из кубиков дома, играют с куклами - качают, укладывают спать, причесывают, то есть приближают все действия к бытовым процессам. Игровые действия предельно детализированные, полностью развернутые, все операции выполняются в соответствии с реальными. Предметы-заменители практически не используются. Как правило, эти игры проходят без речевого сопровождения и не бывают продолжительными.

Взаимодействия детей заключаются в обмене игрушками, связаны с выбором места для игры, с удовлетворением отдельных просьб товарища, при этом выраженная потребность в речевом общении отсутствует. Преобладают одиночные игры и игры вдвоем.

Другие дети самостоятельно вообще не начинают играть. Они либо бродят по комнате, подходят к играющим, перебирают игрушки, либо просто сидят отдельно от всех. При попытке взрослого подключить их к играм других детей они остаются наблюдателями, фиксируя действия играющих: «Они машинки катают, в гонку играют», «они дом строят, кирпичи нужны», либо просто манипулируют предметами.

Таким образом, мы видим, что игровая деятельность у детей с ДЦП дошкольного возраста практически не развита, следовательно, возрастное развитие в этот период не исчерпывает своих возможностей, (такие качества и свойства, как воображение, произвольность, традиционно формируемые в игре не получают достаточного развития), поэтому «страдает» подготовленность ребенка к школе.

Поэтому я предполагаю, что развитие сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с ДЦП ведет к формированию произвольного поведения и, следовательно, подготовке ребенка к школьному обучению.
**4. Экспериментальное развитие игровой деятельности у детей с ДЦП**

**1 Характеристика учреждения и экспериментальной группы**
Местом проведения практической работы была школа-интернат № 31. Деятельность школы направлена на оказание детям, страдающим заболеванием ДЦП и имеющим отклонения в физическом и умственном развитии, квалифицированной психолого-социальной и социально-педагогической помощи; максимально полная и своевременная социальная адаптация к жизни в обществе, семье, к обучению и труду.

Объектом исследования являлся процесс формирования произвольного поведения как компонента школьной готовности у детей с детским церебральным параличом. Состав экспериментальной группы:

Н. Кристина, 7 лет, ДЦП, левосторонний гемипарез.

С. Кристина, 8 лет, ДЦП, левосторонний гемипарез.

П. Дима, 7 лет, ДЦП, монопарез нижней левой конечности.

С. Надя, 8 лет, повреждения лучевого локтевого нерва.

Р. Лена, 6 лет, ДЦП, нижний парапарез.

Состав контрольной группы:

 Б. Настя, 7 лет, левосторонний гемипарез.

 К. Андрей, 8 лет, монопарез правой конечности.

 С. Яна, 7 лет, повреждения лучевого локтевого нерва.

 Л. Настя, 10 лет, нижний парапарез.
**4.2 Описание деятельности**
Задачами моей практической деятельности было:

1. Создание условий для возникновения (развития) сюжетно-ролевой игры посредством выстраивания игрового взаимодействия педагога с детьми и детей друг с другом.

2. Предоставление детям опыта сюжетно-ролевой игры таким образом, чтобы ребенку открывался новый, более сложный способ ее построения (от умения осуществлять игровые действия с предметами-заменителями, выстраивая их в простейшую цепочку и вступая в кратковременное взаимодействие с партнером по игре, до умения выстраивать в игре разнообразные последовательности событий, обозначение их для партнеров по игре через развернутый диалог, а также умение учитывать мнение других детей и выстраивать игровой сюжет в соответствии с их мнением).

Для осуществления поставленных задач я в течении месяца проводила игровые занятия с детьми.

Занятия включали в себя 2 блока, которые проводились последовательно и представлены в таблице 2.
Таблица 2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № блока | Организация игрового пространства | Сюжеты игр |
| 1 | Игра по правилу с участием взрослого (заранее задается тема игры, сюжет, последовательность действий, распределение ролей происходит при участии взрослого). | 1. Обед в семье (выходной день) 2. Продуктовый магазин 3. Один день уроков в школе 4. Школьники на экскурсии по городу 5. У нас гости 6. Дочка заболела, папа вызывает врача 7. Мама ведет дочку и сына в парикмахерскую 8. Семья едет в гости (автобус) 9. Покупаем лекарства в аптеке  |
| 2 | Игра без правил с участием взрослого (взрослый задает тему игры, исходя из интересов детей, дети самостоятельно распределяют роли, определяют сюжет, последовательность действий и т. д. Участие взрослого сводится к выполнению порученной роли). | 1. Семья (день рождения дочки) 2. На приеме у врача в поликлинике 3. В школьной библиотеке 4. Семья приходит на почту 5. К нам пришли гости 6. Один день в школе 7. Универсам 8. Аптека 9. Делаем прически к празднику 10. В школе день физкультуры  |

Задачами первого блока было:

ознакомление детей с различными предметами бытового назначения;

формирование умения осуществлять игровые действия с сюжетными игрушками и предметами-заменителями;

формирование умения использовать в игре вербальные и невербальные средства привлечения внимания партнеров по игре;

формирование умения выполнять последовательную цепочку игровых действий, связанных по смыслу;

формирование умения принимать и словесно обозначать игровую роль, реализовывать специфические ролевые действия;

формирование умения развертывать элементарный ролевой диалог с партнером-сверстником.

Задачи второго блока включали в себя:

формирование умения выстраивать новые последовательности событий ориентируясь на партнеров-сверстников;

формирование умения изменять ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, менять игровую роль и обозначать ее для партнеров в процессе игры.

В течение всего промежутка времени мы отслеживали состояние игровой деятельности детей экспериментальной группы, чтобы проследить ее динамику (и вообще отследить есть ли она) по параметрам, представленным в Приложении 1.[2].

Результаты обследования игровой деятельности детей заносились в протокол, представленный в Приложении 2.[2].

Первое обследование состояния игровой деятельности детей в группе подтвердило моё предположение о том, что уровень сюжетно-ролевой игры детей не соответствует норме. Основное содержание игры сводится к отдельным бытовым действиям с предметами, действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций. Логика действий легко нарушается, правила отсутствуют. Роли детьми не называются, ролевое взаимодействие отсутствует. **3 Результаты изучения готовности детей к школе**
В целях определения готовности детей к школьному обучению я использовали следующие методики:

**.** Методика "Домик" (Н.И. Гуткиной), которая направлена на изучение произвольного внимания дошкольника. Методика представляет собой задание на срисовывание картинки (домика). Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его, выявляет степень сформированности произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторике руки. Методика рассчитана на детей 5,5 - 10 лет.

. Методика Д.Б. Эльконина - А.Л. Венгера: графический диктант.

Графический диктант используется для определения уровня развития произвольной сферы ребенка, а также позволяет определить, насколько точно ребенок может выполнять требования взрослого, данные в устной форме, а также возможность самостоятельно выполнять задания зрительного воспринимаемому образцу.

. Методика Д.Б. Эльконина - А.Л. Венгера: «Образец и правило» предполагает одновременное следование в своей работе образцу (дается задание нарисовать по точкам точно такой же рисунок, как данная геометрическая фигура) и правилу (оговаривается условие: нельзя проводить линию между одинаковыми точками, т.е. соединять кружок с кружком, крестик с крестиком и треугольник с треугольником). Ребенок, стараясь выполнить задание, может рисовать фигуру, похожую на заданную, пренебрегая правилом, и, наоборот, ориентироваться только на правило, соединяя разные точки и не сверяясь с образцом. Таким образом, методика выявляет уровень ориентировки ребенка на сложную систему требований.[1].

Данные методики были проведены перед началом учебных занятий и после них. Результаты первичной и вторичной диагностики представлены в сводной таблице 3.
Таблица 3

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Фамилия, имя | домик | гр. дикт. | обр. и пр. |
|  |  | До | После  | Рез-т | До | После | Рез-т | До | После | Рез-т |
| Экспериментальная группа | Н. Кристина. С. Кристина. П. Дима. С. Надя. Р. Лена. | 12 10 16 14 12 | 9 4 10 7 7 | +3 +6 +6 +7 +5 | 4 5 4 2 5 | 6 8 7 5 9 | +2 +3 +3 +3 +4 | 24 47 36 29 41 | 37 53 48 41 54 | +13 +6 +12 +12 +13 |
| Контрольная группа | Б. Настя. К. Андрей. С. Яна. Л. Настя. | 13 14 11 16 | 11 15 8 15 | +2 -1 +3 +1 | 6 3 7 2 | 7 5 7 4 | +1 +2 0 +2 | 37 28 41 32 | 40 32 42 37 | +3 +4 +1 +5 |

Изменение показателей произвольного поведения в процентном соотношении по каждой методике представлены в диаграммах 1, 2, 3.


Диаграмма 1. - Изменение показателей по методике "Домик", в %


Результаты первичной диагностики сформированности приемов учебной деятельности показали, что практически у всех детей, как из контрольной, так и из экспериментальной, низкий уровень развития произвольной сферы; умение действовать по правилу и ориентироваться на заданную систему требований сформировано недостаточно. В конце игровых занятий мною была проведена вторичная диагностика, результаты которой показали, что все параметры приемов учебной деятельности у детей стали немного выше (а у некоторых достаточно высокие), чем результаты первичной диагностики. Помимо этого, результаты двух диагностик в контрольной и экспериментальной группах показали, что у детей контрольной группы показатели сформированности произвольного поведения практически не изменились.

**Заключение**
У детей с ДЦП младшего школьного возраста в отличие от нормально развивающихся сверстников имеются ярко выраженные трудности в формировании произвольно поведения. Если у детей, не имеющих недостатка в накоплении социального опыта, происходит спонтанное формирование произвольности в рамках школьного возраста, то у детей с особенностями в развитии произвольное поведение оказывается недостаточно сформированным, что препятствует успешному школьному обучению вследствие низкого уровня готовности к нему.

Для формирования произвольного поведения у детей мною была разработана и проведена система игровых занятий, направленных на повышение уровня сюжетно-ролевой игры у детей. Главной задачей в моей работе было предоставление детям опыта сюжетно-ролевой игры таким образом, чтобы ребенку открывался новый, более сложный способ ее построения.

Эффективность разработанных мною педагогических условий (система занятий сюжетно-ролевой игрой) для развития произвольного поведения у детей с ДЦП была подтверждена экспериментальным путем. У большинства детей экспериментальной группы было выявлено значительное повышение уровня произвольного поведения. В то время как в группе детей, где не проводились игровые занятия показатели сформированности приемов учебной деятельности практически не изменились.

Таким образом, мы видим, что развитие игровой деятельности у детей с ДЦП способствует формированию произвольного поведения и, следовательно, подготовке к школе. Исследование проблемы формирования готовности к школьному обучению детей с ДЦП, представленное в данной работе, не исчерпывает всех вопросов, связанных с развитием детей этой проблемной категории, оно имеет перспективы дальнейшего развития.

**Список используемых источников**
1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. - М.: Ось-89, 2001. - 272 с.

 Баряева Л.Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. - СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - 416 с.

 Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - М.: Издательство «Институт практической психологии» 1995. - 352 с.

 Бондаренко Г.И. Соиально-эстетическая реабилитация аномальных детей // Дефектология. - 1998. - №3.

 Вавилова Л., Габова М. К проблеме подготовки детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению на основе интеграции // Дошкольное воспитание. - 2003. - №11.

 Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 160 с.

 Вейс Томас. Как помочь ребенку? - М., 1992. - 168 с.

 Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. - М.: Знание, 1994. - 192 с.

Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 1997. - 224 с.

 Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1966. - №6.

 Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей./ Хрестоматия. Дети с нарушениями развития. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 264

 Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. / Под ред. Слободчикова В.И. - Томск: Пеленг, 1992.

 Дубова В.П., Милашевич Е.П. Педагогическая практика в детском саду. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 160 с.

 Комплексный подход к реабилитации детей с ограниченными возможностями: тезисы краевой научно-практической конференции 25-26 ноября 1999 г. - Красноярск, 1999. - 212

 Корнилова И.Г. Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств у дошкольников. // Дефектология. - 1998. - №5.

 Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 1991.

 Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Издательство «Питер», 2000. - 992 с.

 Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. - М.: ТЦ «Сфера», 1999. - 192 с.

 Логинова Н.Ф. К проблеме подготовки детей к школе. // Бюллетень клуба конфликтологов. - 1997. - В. 6.

 Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. - М.: Международная педагогическая академия, 1994.

 Мажарова М.А. Готов ли мой ребенок к школе? // Бюллетень клуба конфликтологов. - 1999. - В. 4.

 Малер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 80 с.

 Мамайчук, Яковлев. Психофизиологическая оценка адаптации к учебным нагрузкам у детей с ДЦП // Дефектология. - 1991. - №2.

 Мастюкова Е.М. Особенности личности учащихся с церебральным параличом. / Хрестоматия. Дети с нарушениями развития. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 264 с.

 Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. - М., 1982. - 128 с.

 Миллер С. Психология игры. - СПб.: Университетская книга, 1999. - 320 с.

 Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Взаимодействие взрослого с детьми в игре. // Дошкольное воспитание. - 1993. - №2, №3.

 Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. - М.: Гном, 2000.

 Никифорова Е.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками. // Дефектология. - 1996. - №3.

 Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями. / Под ред. Беличевой С.А., Раскиной В.Н. - М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1998. - 210 с.

 Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. / Сост. О.Н. Ертанова. - М., 1999. - 240 с.

 Симонова Н.В. Динамика игровой деятельности у дошкольников с детским церебральным параличом.// Дефектология. - 1990. - №5.

 Смирнов В., Собкин В.С. Особенности игры современных дошкольников // Бюллетень клуба конфликтологов. - 1997. - В. 2.

 Стребелева Е.А. Современный подход к дошкольному воспитанию детей с отклонениями в развитии. // Дефектология. - 1997. - №2.

 Фураева Т.К. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии.// Дефектология. - 1999. - №1.

 Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. / Психология личности. Тексты. - М.: Издательство Московского университета, 1982. - 286

 Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: ВЛАДОС, 1999. - 360 с.

**Приложение 1**
**Схема обследования игры детей с ДЦП**

*Характер используемых игрушек:*

1 - ребенок использует только отдельные игрушки (машины, кубики, мячи);

- ребенок использует только сюжетные игрушки;

- ребенок использует сюжетные игрушки и отдельные предметы-заменители, имеющие выраженное сходство с заменяемыми;

- ребенок использует сюжетные игрушки и относительно большое количество предметов-заменителей, имеющих выраженное сходство с заменяемыми;

- ребенок использует действия с воображаемыми предметами.

*Использование предметов-заменителей:*

1 - ребенок никогда не использует в игре предметы-заменители;

- ребенок использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих игр, только по указанию взрослого;

- ребенок иногда самостоятельно использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих занятий, может ответить на вопрос: «Что ты делаешь?»;

- ребенок часто самостоятельно использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих занятий, и может назвать их словом заменяемого предмета;

- ребенок свободно самостоятельно использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих занятий, иногда может сделать свой выбор предмета-заменителя и назвать его словом заменяемого предмета.

*Содержание игровых действий:*

1 - ребенок выполняет отдельные предметно-игровые действия;

- ребенок связывает отдельные игровые действия в логическую цепочку (одевает куклу и катает ее в коляске);

- ребенок выполняет сюжетные действия, связанные между собой логикой сюжета;

- ребенок выполняет отдельные ролевые действия (мама, шофер, врач);

- ребенок может действовать в соответствии с ролью, выполняя разнообразные действия (готовит еду, кормит, укладывает спать).

*Характер игровых действий:*

1 - реальные, развернутые, предельно детализированные игровые действия с игрушками и предметами;

- реальные, развернутые игровые действия с игрушками, при выполнении отдельных действий используются предметы-заменители;

- реальные, достаточно развернутые игровые действия с игрушками и предметами-заменителями, иногда используются жесты для обозначения каких-то (одной-двух) операций;

- реальные и часто условные действия с игрушками и предметами-заменителями, часто используются жесты для обозначения нескольких операций;

- реальные и часто условные действия с игрушками и предметами-заменителями, часто используются жесты для обозначения нескольких операций, иногда операция заменяется словом.

*Степень обобщенности игровых действий:*

1 - действия предельно детализированные, полностью развернутые, все операции выполняются в соответствии с реальными;

- действия детализированные, развернутые, отдельные операции (1-2) могут заменяться жестом в сторону игрушки;

- действия относительно развернутые, некоторые операции (больше 2-х) могут заменяться жестом в сторону игрушки или словом;

- действия не очень развернутые, отдельные операции заменяются словом (дочки поели, машина приехала);

- действия достаточно обобщенные, оперирование игрушками или предметами-заменителями свернуто, используются условные жесты и словесное обозначение отдельных операций или действий в цепочке.

*Способ выполнения игрового действия:*

1 - совместно со взрослым;

- совместно со взрослым и по подражанию ему;

- преимущественно по подражанию и отдельные действия по образцу;

- требует показа образца перед самостоятельным выполнением действий;

- выполняет действия преимущественно самостоятельно.

*Целенаправленность игры:*

1 - ребенок застревает в начале игры на каком-то одном игровом действии, которое повторяет однообразно;

- ребенок, выполнив несколько логически последовательных операций или действий, застревает на каком-то одном игровом действии, которое повторяет однообразно;

- ребенок, выполнив несколько логически последовательных действий, прекращает игру или переключается на другую деятельность;

- ребенок играет относительно долго, но не завершает реализацию игрового сюжета;

- ребенок реализует игровой сюжет до конца.

*Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу:*

1 - ребенок не умеет определить цель игры и игровую задачу, игра хаотичная с переходом от одних действий к другим;

- ребенок способен определить цель игры и игровую задачу, которые реализует в действии, но не может сформулировать в речи;

- ребенок способен определить цель игры и игровую задачу, иногда может сформулировать ее в речи и объяснить окружающим;

- ребенок умеет определить цель игры и игровую задачу, может сформулировать ее в речи, но редко предлагает ее другим детям;

- ребенок умеет сформулировать игровую цель, игровую задачу словесно и предложить ее другим детям.

*Сопровождение самостоятельной игры речью:*

1 - ребенок не сопровождает речью игровых действий;

- ребенок вокализует, выражая чувство удовольствия от выполняемых действий;

- ребенок иногда высказывает отдельные слова в связи с выполняемыми действиями (фиксирующего характера);

- ребенок часто сопровождает выполняемые действия высказываниями фиксирующего характера;

- ребенок использует обращения к игрушкам (сейчас будешь кушать, будем ложиться спать).

*Контакты со сверстниками в процессе игры:*

1 - ребенок играет в одиночку, не замечает других детей;

- ребенок играет в одиночку, но иногда наблюдает за детьми, играющими рядом;

- ребенок играет в одиночку, но иногда обращается к сверстнику, играющему рядом;

- ребенок стремится к игре с другими детьми, может взаимодействовать в паре;

- ребенок стремится к игре с другими детьми, может взаимодействовать с группой численностью в 2-3 человека.

*Контакты со взрослыми в процессе игры:*

1 - ребенок играет в одиночку, не замечает взрослых, не реагирует на их обращения;

- ребенок играет в одиночку, но иногда наблюдает за взрослым, играющим рядом, реагирует на обращения;

- ребенок играет в одиночку, но иногда обращается ко взрослому с просьбой или вопросом, чтобы привлечь его к игре;

- ребенок стремится к совместной игре со взрослым, активно реагирует на его предложение поиграть;

- ребенок с удовольствием играет со взрослым, инициирует совместную игру.

*Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре:*

1 - предметные действия;

- мимика и пантомимика;

- отдельные слова (вопросы, обращения);

- развернутые высказывания реального содержания;

- ролевая речь.

*Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре:*

1 - ребенок не согласовывает собственные действия с действиями партнера по игре, играет автономно;

- ребенок нередко делает попытки отследить действия партнера и построить собственные в соответствии с ними;

- иногда в ходе игры ребенок обращается с вопросами по поводу действий партнера, чтобы построить собственные;

- часто в ходе игры ребенок обращается с вопросами по поводу действий партнера, чтобы построить собственные;

- иногда до начала игры ребенок обсуждает с партнером предполагаемые действия, очень часто в ходе игры обращается с вопросами по поводу действий партнера, чтобы построить собственные.

*Проявление гибкости во взаимодействии со сверстниками во время игры:*

1 - ребенок гибкости не проявляет;

- ребенок иногда проявляет гибкость, внося какие-то несущественные изменения в свое поведение во время игры под воздействием сверстников;

- ребенок часто проявляет гибкость, внося изменения в свое поведение во время игры под воздействием сверстников;

- ребенок очень часто проявляет гибкость, внося существенные изменения в свое поведение во время игры с учетом возникающих ситуаций;

- ребенок гибко меняет свое поведение во время игры. Ориентируясь на поведение и действия партнеров.

*Отношение к роли в игре:*

1 - ребенок роли не понимает и не выделяет, словом ее не обозначает;

- ребенок роль понимает, с помощью взрослого может обозначить ее до начала игры, но не соотносит себя с персонажем игры;

- ребенок роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры, но в игре забывает о ней;

- ребенок роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры и во время игры, хотя не всегда следует ей до конца игры;

- ребенок роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры и во время игры, следует ей до конца игры.

*Предпочтения в выборе роли:*

1 - предпочтений нет, ребенок выполняет любые предложенные роли;

- ребенок предпочитает второстепенные роли и только их выполняет;

- ребенок предпочитает второстепенные роли, но соглашается и на первостепенные;

- ребенок предпочитает первостепенные роли;

- ребенок имеет любимые роли, но готов выполнять различные, ожидая их выполнения.

*Участие ребенка в распределении ролей под руководством взрослого:*

1 - ребенок не участвует в процессе распределения ролей, безразличен к нему;

- ребенок внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимает и не высказывает отношения к полученной роли;

- ребенок внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимает, высказывает свое согласие или несогласие относительно полученной роли;

- ребенок иногда активно включается в процесс распределения ролей, высказывает желание сыграть ту или иную роль;

- ребенок принимает активное участие в процессе распределения ролей, обсуждает роли и кандидатов на них, высказывает желание сыграть ту или иную роль.

*Участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого:*

1 - ребенок не участвует в процессе распределения ролей, безразличен к нему;

- ребенок внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимает и не высказывает отношения к полученной роли;

- ребенок внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимает, высказывает свое согласие или несогласие относительно полученной роли;

- ребенок иногда активно включается в процесс распределения ролей, высказывает желание сыграть ту или иную роль;

- ребенок принимает активное участие в процессе распределения ролей, обсуждает роли и кандидатов на них, высказывает желание сыграть ту или иную роль.

*Выполнение правил во время игры со сверстниками:*

1 - ребенок правила не выполняет, не понимая их;

- ребенок понимает правила, старается их выполнять, но по ходу игры часто забывает, слабо реагирует на замечания сверстников;

- ребенок старается следовать правилам игры, но по ходу ее нередко их забывает, сразу реагирует на замечания сверстников;

- ребенок часто следует правилам игры, сразу реагирует на замечания сверстников по поводу их несоблюдения, нередко обращает внимание сверстников на несоблюдение ими правил игры;

- ребенок четко следует правилам игры, следит за тем, чтобы и партнеры им следовали.

*Выполнение правил во время игры со сверстниками при участии взрослого:*

1 - ребенок правила не выполняет, не понимая их;

- ребенок правила не понимает, но может их выполнять, следуя указаниям взрослого;

- ребенок старается следовать правилам игры, но по ходу ее нередко их забывает, сразу реагирует на замечания взрослого по поводу их несоблюдения, иногда обращает внимание на замечания сверстников;

- ребенок часто следует правилам игры, сразу реагирует на замечания сверстников или взрослого по поводу их несоблюдения, нередко обращает внимание сверстников или взрослого на несоблюдение ими правил игры;

- ребенок четко следует правилам игры, следит за тем, чтобы и партнеры им следовали.

**Приложение 2**
**Методические рекомендации по развитию игровой деятельности детей с ДЦП**

Развертывая общение и взаимодействие с детьми необходимо учитывать их возрастные и индивидуальные особенности, а также их склонности и интересы. Для организации игровых занятий я опиралась на следующие принципы формирования игровой деятельности детей:

. Организация совместной игры взрослого с детьми, таким образом, когда взрослый занимает позицию «играющего партнера», с которым ребенок чувствует себя равным в возможности включения в игру и выхода из нее, ощущает себя вне оценок: хорошо - плохо, правильно - неправильно и т.п. Такая позиция и естественное эмоциональное поведение взрослого, демонстрирующего собственную заинтересованность в игре, гарантия возникновения у ребенка побуждения к игровой деятельности, освоения им тех способов, которые использует в игре взрослый.

Этот принцип является важнейшим для развития игровой деятельности ребенка. Ведь игра, как и любая другая деятельность, не возникает у ребенка сама собой, а в той или иной форме передается ему людьми, которые уже владеют ею - «умеют играть». Ребенок овладевает игрой как бы втягиваясь в мир игры, в мир играющих людей. Естественным образом это происходит когда ребенок входит в разновозрастную группу детей, уже умеющих играть.[27]. Однако, как было упомянуто выше, дети с особенностями развития практически изолированы от сверстников, что является главной причиной невозможности развития (освоения) детьми игровой деятельности. Отсюда, следующий принцип:

. Ориентация ребенка на взаимодействие с партнером-сверстником, «обеспечение» его способами согласования действий с партнерами. Развертывая игру с детьми, взрослый поясняет все игровые действия, объясняет правила и стимулирует к этому ребенка. Чтобы ребенок по собственной инициативе обращал такие пояснения к партнеру-сверстнику, необходимо включать в игру сразу несколько детей.

. Организация игрового взаимодействия таким образом, чтобы ребенок «открывал» и усваивал постепенно усложняющиеся способы построения игры. При этом ребенок сначала как бы «открывает» и использует новый способ в «чистом» виде вслед за взрослым, в совместной игре с ним, а затем переносит этот способ в самостоятельную игру. Например, если ребенок видит, что взрослый-партнер выполняет игровое действие с предметом-заменителем, то в самостоятельной игре сам начинает осуществлять подобныe действия.

В начале игровых занятий роль взрослого должна носить организующий характер. Именно взрослый выбирает тему игры, определяет сюжет и последовательность действий, а также распределяет игровые роли между детьми. В первом блоке игровых занятий используются основные игровые сюжеты, способствующие накоплению у детей социального опыта и различных моделей поведения.

Педагогу необходимо начинать игру на виду у детей, постепенно втягивая в игру тех детей, которые проявляли непосредственную заинтересованность в действиях взрослого. Развертывая игру с детьми, наряду с реалистичными игрушками, рекомендуется активно использовать предметы-заменители (кубик на игрушечной сковороде - котлета) так, чтобы условное действие с заменителем имело опору в виде реалистической игрушки и достаточно ясно отображало для ребенка смысл игровой ситуации. Играя с детьми, педагог должен обозначать вербально принимаемую роль (Я продавец) и стимулировать к обозначению роли ребенка (А ты кто? Покупатель?).

В процессе игры взрослый все время может комментировать, пояснять смысл своих действий и действий других детей («Буду готовить котлеты, скоро гости придут. Это у меня фарш. А что это у тебя, Лена? Тарелки? Будешь накрывать на стол?»). Помимо этого направлять внимание детей на общий смысл роли и ролевое взаимодействие через активное использование ролевого диалога.

Постепенно (ко второму блоку занятий) роль взрослого должна отойти на второй план, ведущая роль при организации игр переходит к детям. Педагог может предложить каждому участнику игры высказывать свое предложение по поводу возможного развития сюжета на принятую всеми тему игры. Получив несколько предложений, необходимо предоставить детям возможность самостоятельно распределить роли и определить последовательность действий и играть, используя в качестве основы намеченные события, но не исключая возможности изменить сюжет или последовательность событий в процессе игры.

Примерное содержание игры первого блока занятий «Дочка заболела, папа вызывает врача»:

Педагог предлагает детям поиграть. Перед игрой нужно уточнить у детей знают ли они, что надо делать, когда кто-то заболел? Кто лечит детей и взрослых? Выслушав ответы можно распределять роли дочки, папы, мамы, врача. После этого нужно коротко описать действия участников игры, возможное развертывание сюжета, например: папа вызывает доктора по телефону, мама сидит около дочки, гладит ее по головке, дает пить; врач приезжает к пациенту, осматривает, измеряет температуру, дает рекомендации по лечению; папа провожает врача и идет за лекарствами; мама дает дочке таблетки и т. д. В процессе игры педагог помогает всем участникам выполнять действия и сопровождать их речью, согласно своей роли, например: «Мама, спросите у доктора, как вам лечить дочку?» или: «Доктор, скажите маме и папе, какая температура у их дочки: высокая или нормальная?» и т. п. Выполняя одну из ролей педагог активно использует предметы-заменители, например вместо градусника - карандаш; вместо таблеток - бусинки, чтобы дети видели возможность использования ненастоящих предметов в игре.