**Коррекционная работа по формированию сюжетно-ролевой игры у дошкольников с** **интеллектуальной недостаточностью**

**План**

1. Особенности игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

2. Методические рекомендации по формированию ролевого поведения детей с интеллектуальной недостаточностью

Литература

**1. Особенности игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью**

Игра занимает важное, если не сказать, центральное место в жизни дошкольника. Являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности, она представляет собой важнейшую и эффективную форму социализации, обеспечивающую освоение мира человеческих отношений.. По мнению Д.Б. Эльконина, сюжетно-ролевая игра возникает как особый институт социализации, позволяющий ребенку осуществить ориентировку в системе социальных и межличностных отношений, выделить цели, задачи, смыслы и мотивы человеческой деятельности.

Педагоги и психологи, рассматривая особенности психического развития детей, имеющих нарушения познавательной сферы, обращают внимание на недоразвитие тех видов деятельности, в которых проявляется уровень и качество социальных представлений. Социальное содержание их игры, речи, рисования либо обеднено, либо отсутствует вовсе.

В исследованиях, посвященных игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, подчеркивается недоразвитие игры как ведущего вида деятельности. Специфические особенности характеризуют все структурные компоненты их игры: игровые действия, игровое употребление предметов, реальные отношения между играющими и роль, отражающую определенную социальную позицию.

Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, будучи включенными в игру, длительное время не проявляют интереса к ее процессу и игрушкам, действуют безразлично, пассивно подчиняясь требованиям взрослого. Благодаря обучению интерес к игре возникает, но оказывается весьма кратковременным, нестойким. Обычно он поддерживается внешним видом игрушки, а не возможностью действовать в соответствии с замыслом; этот интерес быстро исчерпывается. В старшем дошкольном возрасте у некоторых детей наблюдается избирательный интерес к игрушкам, появляются любимые игрушки, с которыми они предпочитают играть. Однако у многих интерес по-прежнему остается разлитым, недифференцированным, неустойчивым. Случайные раздражители отвлекают внимание детей от игры и приводят к ее разрушению.

В отличие от нормально развивающихся сверстников дети с интеллектуальной недостаточностью не обнаруживают длительного увлечения, поглощения игрой. По данным Н.Д. Соколовой, нормально развивающиеся дети пяти, шести лет могут играть в течение часа. Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью того же возраста – не более 20–25 минут.

Характерной особенностью игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью является бедность игровых действий и присутствие большого числа манипуляций, в том числе и неспецифических. Так, Н.Д. Соколова наблюдала неадекватные действия даже в играх 6–7-летних испытуемых. Ей же подчеркивается длительное присутствие в игре процессуальных действий, которые по содержанию значительно примитивнее, беднее, чем в играх нормально развивающихся. Они не являются изобразительными и в основном носят формальный, а не игровой характер.

Способность применять предметы – заместители появляется в конце раннего дошкольного детства и знаменует рождение символической игры. На протяжении всего дошкольного возраста дети с интеллектуальной недостаточностью, играя, отдают предпочтение использованию игрушек, являющихся копией реальных предметов окружающей действительности. Вплоть до начала школьного возраста их игровые действия носят развернутый характер, они излишне детализированы, весьма реально отражают подлинные действия людей. В играх не наблюдается замещения отдельных действий словом или символическим жестом. Функция замещения спонтанно не формируется.

К концу дошкольного возраста замещение у детей данной категории достигает лишь самого начального, предметного уровня. Вместе с тем, подлинно ролевая игра как ведущая деятельность предполагает не только предметное, но и позиционное замещение, а также ситуативное. В связи с этим можно говорить о несформированности у детей с интеллектуальной недостаточностью целостного механизма ролевой игры и о том, что игра не достигает уровня ведущей деятельности, не является для них «школой социальных отношений».

Рассматривая ролевое поведение детей с нарушением развития, исследователи особо подчеркивают трудности принятия роли.

К старшему дошкольному возрасту, благодаря направленному обучению, дети с интеллектуальной недостаточностью пробуют развернуть ролевое поведение. Они обозначают роль словом и выполняют ряд предметных действий, которые часто не соответствуют ей. Как правило, даже в возрасте, переходном от дошкольного к школьному, им не удается погрузиться в роль и устойчиво действовать в ней до конца игры. Некоторые берут на себя роли, но оказываются не в состоянии удержать их до завершения игры, соскальзывают на предметные действия или прекращают игру. Принятие роли чаще всего происходит под руководством педагога, который не только помогает детям вспомнить последовательность развертывания сюжета и основные действия, совершаемые персонажами, участвующими в ней, но и принимает участие в игре. Лишь при таких условиях большинство детей с интеллектуальной недостаточностью разворачивают свое ролевое поведение.

Особенностью ролевого поведения детей данной категории оказывается неумение передать характер взаимоотношений между персонажами, их чувства, переживания. Даже в случае, если ребенок понимает и действует адекватно роли, его поведение остается малоосознанным, лишенным эмоциональной окраски. Отсутствие собственного эмоционального опыта и недостаточное педагогическое воздействие препятствуют полноценному проникновению ребенка в роль, обедняют создаваемый им игровой образ.

Специфические черты игровая деятельность детей с нарушением развития приобретает из-за недоразвития партнерских отношений.

Как правило, отношения между детьми с интеллектуальной недостаточностью сводятся к поверхностному, нестойкому взаимодействию, ребята предпочитают играть в одиночку. Даже в возрасте, переходном от дошкольного к школьному, им не удается развернуть совместную игру, строить партнерские отношения, они играют «рядом, но не вместе».

У дошкольников данной категории неполноценно складывается система взаимодействия со сверстником, обнаруживается неумение строить взаимоотношения детей друг с другом, дефицит в средствах общения. На это есть указания в исследованиях Э.А. Кулеши. Она подчеркивает отсутствие характерного для нормально развивающихся детей желания вступать в зрительный контакт с другим ребенком. В ситуациях взаимодействия со сверстником происходит смещение активности ребенка с партнера на предмет, находившийся в поле его зрения в данный момент. Ученый обращает внимание на отсутствие активных попыток налаживания минимальных деловых контактов.

Снижение потребности в общении со сверстником приводит к чрезвычайно малому речевому сопровождению игры. В исследованиях О.П. Гаврилушкиной подчеркивается, что в речи детей с интеллектуальной недостаточностью присутствуют те же типы фраз, что и у нормально развивающихся, но имеются качественные отличия в содержании, мотивах, структурном построении высказывания. Очень редко их высказывания носят познавательную направленность. Сообщения, как правило, отражают лишь ближайшие впечатления детей. Дети не испытывают желания вступать в речевые и личностные контакты, обмениваться впечатлениями, договариваться о содержании предстоящей совместной деятельности. Сверстник не выступает в качестве объекта коммуникации.

Характерным для детей с интеллектуальной недостаточностью является выполнение игровых действий без сопровождения речи. Как правило, они действуют молча, иногда буквально повторяют слова и жесты взрослого, подражают его мимике и интонации. В работах, посвященных изучению дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, есть указания на выраженное недоразвитие словесной регуляции игры. Рассматривая грубые нарушения словесной регуляции, В.И. Лубовский говорит о значительной задержке в формировании побудительной или пусковой функции слова. Ее появление отмечается только к четырем-пяти годам. Поэтому слово на протяжении дошкольного возраста выступает лишь как сигнал к действию и не регулирует его выполнения.

Без специального обучения словесная регуляция детей может наблюдаться лишь в форме речевого сопровождения – самой начальной, элементарной форме. Дети оказываются способны только сопровождать собственные действия речью, словесно фиксируя готовый результат.

Ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности приводит к тому, что вплоть до конца пребывания в детском саду у дошкольников с нарушением интеллекта формируется недостаточный объем знаний о жизни, деятельности и отношениях людей. В результате этого сюжеты детских игр являются весьма бедными, не отражают собственного познавательного, эмоционального и личностного опыта. Как правило, они появляются только к концу дошкольного возраста, но некоторые дети так и не поднимаются до уровня сюжетной игры. Они разворачивают короткие цепочки игровых действий, которые также отличаются своеобразием.

Весьма сложным для таких детей оказывается последовательное выполнение игровых действий, поэтому они длительное время допускают нарушения их порядка в цепочке, от чего страдает логика игровых действий. Играя, дети воспроизводят отдельные игровые действия и их цепочки в том виде, в каком они предлагались в процессе обучения. Поэтому игровые действия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отличаются шаблонностью, стереотипностью.

Специально организованное коррекционно-педагогическое воздействие существенно меняет картину: игра детей с интеллектуальной недостаточностью продвигается в своем развитии, однако остаются недоразвитыми ее сложные формы, которые связаны с построением ролевого поведения. Ролевая игра не достигает подлинного развития, к моменту поступления в школу ребенок не «перерастает» игру, не овладев ее наиболее сложным компонентом – ролью. Не происходит полноценного психологического «взросления», подготавливающего к смене ведущей деятельности, замене игровых мотивов учебными.

Учитывая вышеперечисленные недостатки ролевой игры, хочется отметить, что работу по овладению ролевым поведением нельзя рассматривать как обычную систему мероприятий по накоплению определенных социальных представлений и обучению цепочкам игровых действий. Во многом успешность ее реализации зависит от создания условий для полноценного развития игровой деятельности в целом. В связи с этим коррекционно-воспитательная работа должна обеспечить мотивационный план игры, пригодность социальных представлений детей, необходимых для принятия и выполнения роли, способность к замещению на всех уровнях, определенный уровень развития партнерских отношений, доступные детям способы игрового взаимодействия со сверстником, технику создания игрового образа, достаточную словесную регуляцию игрового поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

**2. Методические рекомендации по формированию ролевого поведения детей с интеллектуальной недостаточностью**

Принимая во внимание то, что ведущаяся работа по развитию ролевого поведения в подавляющем большинстве случаев не приводит к самостоятельному переносу детьми с интеллектуальной недостаточностью социального опыта в игру, нами были предложены специальные формы работы по основным направлениям коррекционного воспитательно-образовательного процесса, позволяющие поднять игровую деятельность на уровень ролевой. Данные формы и методические приемы работы обеспечивают решение ряда задач.

Одной из поставленных задач является ***формирование собственной позиции ребенка.*** Зачастую принятие роли детьми в игре не осуществляется из-за того, что исходная собственная позиция ребенка оказывается недоразвитой. Все ее структурные составляющие не сформированы. Так, для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характерно следующее: низкий уровень представлений о себе, о сверстнике; дети не владеют механизмом идентификации себя со сверстником, у них крайне обеднен опыт общения как со взрослым, так и с ровесниками. В связи с этим у детей возникают трудности создания собственной игровой программы, программы для куклы, выполняющей в игре роль ребенка, сложности при прочтении чужой игровой программы, при смене позиции.

Другая задача связана ***с развитием восприятия сверстника как игрового партнера.*** Несформированность партнерского взаимодействия является еще одним условием, тормозящим развитие ролевой игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Нарушенными оказываются все компоненты игрового взаимодействия. Дети имеют слабую игровую программу, не понимают и не принимают игровую программу партнера-сверстника, не умеют согласовывать собственные действия с действиями партнера, а также испытывают дефицит во всех средствах, необходимых для налаживания и поддержания контактов. Психологической причиной этого является то, что, по сути, сверстник выпадает из коммуникативного пространства, уступая по значимости взрослому. Он не становится объектом взаимодействия. На протяжении дошкольного возраста в сознании ребенка с интеллектуальной недостаточностью не происходит выделения сверстника как «значимого другого», «себе равного», такого же, как он сам. Его личная позиция остается непонятной. Поэтому осуществление данной задачи связано с открытием сверстника как объекта взаимодействия, как адресата в процессе коммуникации. Специально следует обучать детей соотнесению собственной программы с программой партнера, изменению индивидуальной программы для нахождения общей линии поведения.

Параллельно с вышеназванными задачами следует осуществлять ***обучение вычленению, осознанию и воссозданию*** различных типов ***социальных отношений.*** Эта задача предполагает формирование социальных представлений, пригодных для создания четкой игровой программы и развитие позиционного замещения.

Задача ***формирования техники создания игрового образа*** реализуется также на протяжении всего коррекционно-воспитательного процесса. Ее решение связано с овладением доступными детям средствами ролевого поведения. Для этого необходимо учить детей адекватному восприятию, осознанию и воссозданию чужого и собственного эмоционального состояния.

Реализация этих задач возможна при включении в воспитательно-образовательный процесс детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью следующих **форм и приемов работы.**

Одним из приемов, способствующих формированию представлений ребенка о себе, является **работа с зеркалом.** В индивидуальном порядке дети, глядя в зеркало, учатся рассказывать о себе. Взрослый задает вопросы, ответы на которые выстраиваются в содержательный рассказ. Ребенка спрашивают: *«Кого ты видишь в зеркале? Что у тебя есть на лице? Какого цвета у тебя глаза. Скажи, что выражают сейчас твои глаза? Они смеются или грустят? Почему ты улыбаешься? А когда глаза бывают грустными? А когда озорными? Какого цвета у тебя волосы? Какой они длины? Какая прическа? А если ты идешь на праздник, как мама украшает твои волосы? и т.д.».* Педагог просит ребенка рассказать о себе, своем настроении, глядя в зеркало.

Рассказ завершается созданием автопортрета. Детям предлагается нарисовать себя, используя разные цвета, соответствующие цвету глаз, волос, одежды. В процессе выполнения автопортрета воспитанникам разрешается подходить к зеркалу, исправлять цвет. Качество рисунка не оценивается, что позволяет детям раскрепоститься.

В случае нормального хода развития элементарные представления, составляющие основу «Образа Я», складываются уже на пороге дошкольного детства, благодаря полноценному прохождению кризиса трех лет. У детей с интеллектуальной недостаточностью эти представления оказываются крайне обедненными, поэтому возникает необходимость в таком роде работы.

Еще одним приемом, обеспечивающим развитие «Образа Я», является **работа с альбомом.** Ее цель – пробуждение у ребенка интереса к себе как субъекту деятельности, выделение себя из фона других людей. В ходе рассматривания фотографий детей учат рассказывать о своих возможностях и умениях. Фотографии отражают участие ребенка в разных режимных моментах, совместной со сверстниками деятельности. Взрослый привлекает внимание к лицу, жестам, позе детей на снимках, предлагает вспомнить, какие чувства они испытывали в тот момент. Детей учат рассказывать о том, что они умеют делать вместе, что делать нравится, что не нравится. Высказывания детей выстраиваются в короткие рассказы о себе: «Катя на прогулке», «За Катей пришла мама», «Катя обижена», «У Кати день рождения», «Катя и Миша играют», «Катя рисует», «Мы на празднике», «Вместе строим башню», «Вместе делаем для птиц кормушки» и т.д. Фотографии являются хорошим стимулом для активизации впечатлений ребенка.

Полученная информация о сверстнике имеет отраженный характер и становится для него значимой, лишь соприкасаясь со знанием о себе. Поэтому становится необходимым включение приемов, одновременно обогащающих представления детей о себе и о сверстнике.

Для привлечения внимания к сверстнику, развития представлений о возможностях, достижениях и субъективных качествах сверстников, мы рекомендуем использовать **игровые упражнения.** Их можно включать в свободную деятельность детей, проводить на прогулках, можно объединять в отдельное занятие.

Игровое упражнение «Угадай, кто это?»

Первоначально педагог выполняет ведущую роль, он сам рассказывает про детей: какой он, что умеет делать, что любит делать, с кем дружит. Выслушав рассказ, дети должны угадать, о ком он. В случае затруднения педагог дополняет свой рассказ описаниями внешнего вида ребенка. Он рассказывает, какого цвета волосы, глаза, какое лицо, во что одет и т.д. Если возможности детей позволяют, то педагог выбирает рассказчиком кого-то из них. Ребенок рассказывает о ком-нибудь из присутствующих детей.

Игровое упражнение «Это я, узнай меня!»

Дети сидят на ковре. Один из них поворачивается спиной к остальным. Дети по очереди ласково поглаживают по его спине ладошкой и говорят: *«Это я, узнай меня».* Водящий ребенок должен отгадать, кто до него дотронулся. Воспитатель помогает ребенку отгадать, называя по очереди по имени всех участвующих в игре детей.

Игровое упражнение «Что изменилось?»

Один из детей отворачивается, во внешнем виде остальных что-то меняется. Ребенок поворачивается и отгадывает, что изменилось. Учитывая особенности детей, допускается не больше одного изменения.

Игровое упражнение «Самый, самый».

Взрослый предлагает детям внимательно послушать вопрос и верно на него ответить.

Возможные вопросы:

* *Кто из вас самый высокий?*
* *У кого самые темные волосы?*
* *У кого на голове заколка?*
* *У кого карие глаза?*
* *За кем из вас приходит дедушка?*
* *У кого недавно был День рождения?*
* *Кто умеет хорошо рисовать?*
* *Кто умеет рассказывать стихи?*
* *Кто умеет строить из кубиков башню?*
* *Кто умеет быстро бегать?*
* *Кто умеет играть в снежки?* и т.д.

Выполнение этого упражнения требует от педагога определенной тактичности. Содержание вопросов в обязательном порядке должно подчеркивать возможности каждого из участников игры. Это позволяет ребенку почувствовать признание взрослым его собственных достижений, почувствовать свою значимость, что очень важно для формирования «позиции Я». Игровое упражнение «Кто тебя позвал, узнай!»

Дети встают полукругом. Один из них стоит спиной ко всем. Взрослый дотрагивается до ребенка, который должен произнести имя отвернувшегося. Отвернувшийся ребенок угадывает, кто его позвал.

Игровое упражнение «Здравствуй!»

Дети встают парами. Взрослый предлагает им поздороваться, но очень необычным способом: поздороваться носиками, щеками, плечом, спиной и т.д. Участники игры сами могут предложить необычный способ поздороваться.

Игровое упражнение: «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся».

Взрослый делит детей на пары, сажает их друг против друга, сообщает: *«Сейчас мы будем играть с руками. Наши ручки будут здороваться».* Он сопровождает действия детей словами: *«Давайте поздороваемся*. *Теперь наши ручки ссорятся Опустили руки. Наши руки снова ищут друг друга. Они хотят помириться. Наши руки мирятся*. *Они просят прощения. Подружились ручки».*

В ходе упражнений такого рода дети учатся соотнесению человека и его тактильного образа, развитию умения выражать чувства и понимать чувства другого через прикосновение. Подключение тактильно-двигательного анализатора при узнавании внешности другого человека способствует расширению и углублению представлений детей о сверстнике.

Неумение изменять собственную игровую программу является серьезным препятствием для развития совместной игры и объясняет ее распад даже при выраженной эмоциональной заинтересованности партнером-сверстником. Для развития согласованных действий детей, чувствительности к действиям, речи партнера специально следует проводить следующие упражнения.

Игровое упражнение «Волшебное зеркало».

Взрослый говорит о том, что все дети превращаются в маленькие волшебные зеркала, а кто-то один показывает позу или движение. Все остальные, изображая зеркало, повторяют.

Этюд «Паровозик».

Дети держатся друг за друга и паровозиком ходят по группе. Взрослый впереди, все движения повторяются за взрослым. Этюд выполняется под музыку. Взрослый: *«Давайте представим, что я паровозик, а вы вагончики. Зацепимся друг за друга. Какой веселый поезд у нас получился. Тух, тух, тух! Поезд отправляется! Наш поезд едет по ровной дорожке. А теперь на дороге появились кочки. Поезд объезжает кочки*. *А теперь паровозик едет под мостиком. Мостик низкий, что бы под ним проехать, надо нагнуться. Все! Проехали мостик. А теперь мы едем по лесу. Здесь много пеньков, камней и коряг. Давайте перешагнем через них. А теперь поезд едет по узенькому мостику. Тихо, тихо наступаем, не толкаемся. Опять по ровной дорожке едем»* и т.д.

Известно, что дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности при выделении и фиксировании в речи ролевого правила, так как слово не закрепляет значения новой позиции, не направляет и не регулирует ход ролевого поведения. Невозможность вычленить ролевое правило в игре исключает контроль ребенка за собственным поведением и указывает на то, что все механизмы влияния роли на произвольность оказываются нарушенными. Учитывая эту особенность, мы предлагаем использование игр с правилами.Рекомендуется использовать игры, разработанные Богуславской З.М., Смирновой О.Е. для детей младшего дошкольного возраста. Отбор игр должен осуществляться с учетом особенностей детей; исключаются игры, содержащие элементы соревнования, и игры, связанные с выполнением сложных движений. Предпочтение отдается играм с участием образных игрушек и связанным с кратковременным развитием ролевого поведения. Примерный перечень игр: «Солнышко и дождик», «Ножки», «Раздувайся пузырь», «Карусели», «Лови-лови», «Куклы пляшут», «Подарки», «Кто к нам пришел», «Спектакль игрушек», «Зайка», «Бабушка Маланья», «Что нам привез Мишутка?», «Прятки с игрушками», «Отзовись, не зевай», «Проказы мишки-шалунишки», «День рождения Аленушки» и т.д.

Пример игры с правилами: «Кто разбудил Мишутку?» ***Педагогический замысел:***

* учить соблюдению правил;
* развивать произвольность поведения;
* продолжать формировать особое отношение к игрушечному мишке  
  как к заместителю живого существа; учить говорить ласковые слова.

***Материалы:*** мягкая образная игрушка – мишка.

Вместе с воспитателем дети садятся на стульчики, расположенные полукругом. Один стул поставлен напротив сидящих детей, он остается свободным. Педагог приносит мишку и сообщает, что он хочет поиграть с ними. Воспитатель предлагает поиграть в игру, объясняет: *«Кто-то будет укладывать мишку спать, а кто-то разбудит его словами: «Мишутка, Мишутка хватит спать, пора вставать!» Давайте все вместе скажем эти слова».* Дети хором повторяют эти слова. Взрослый, убедившись в том, что ребята запомнили слова, предупреждает, что Мишутку будет будить только тот, кого он назовет.

Воспитатель подзывает к себе одного ребенка, передает ему Мишку, предлагает сесть спиной к остальным детям на свободный стул и просит не поворачиваться, пока его не позовут. Взрослый объясняет, что убаюкивать мишутку будет этот ребенок, а будить другой. *«Мишка сам должен догадаться, кто его разбудил, подсказывать ему нельзя»,* – продолжает он.

Взрослый начинает рассказывать: *«Настала ночь. Набегался, нагулялся наш Мишутка, устал. Давайте уложим его спать и споем песенку».* А ребенок, сидящий к ним спиной, убаюкивает Мишутку. Воспитатель продолжает: *«Спит Мишутка, крепко спит и снится ему что-то вкусное-вкусное… Вот настало утро. Все уже давно встали, умылись, оделись. А наш Мишутка спит, да спит. Надо его разбудить».* Он указывает рукой на одного из ребят и, не называя его по имени, предлагает ему четко и достаточно громко произнести знакомые слова: *«Мишутка, Мишутка, довольно спать, пора вставать!»* Педагог просит детей соблюдать тишину, не подсказывать Мишутке. Чтобы облегчить детям задание, можно предложить им прикрыть рот.

*«Проснулся Мишутка? –* спрашивают воспитатель и дети. – *А знаешь, Мишутка, кто тебя разбудил? Иди к нам и найди его».*

Ребенок с мишкой подходит к детям, находит среди них того, кто произнес слова, и сажает ему мишку на колени. Можно «попросить» мишку сделать что-нибудь забавное. Например, топнуть ножкой или покружиться, попрыгать, а ребенок, получивший мишку, помогает ему.

Выбирается другой ребенок, который будет убаюкивать Мишутку, и игра начинается снова. Правила игры:

1. Укладывает и будит мишку только тот, на кого укажет воспитатель.
2. Когда мишка спит и когда его будят, соблюдать полную тишину.
3. Не подсказывать Мишутке, кто будил.

4. На активные роли выбираются только те, кто выполняет все правила игры и соблюдает тишину.

Особым видом коррекционно-педагогической работы является комментированное рисование.Неоценимое значение комментированного рисования для психического развития, в частности, для развития коммуникативной деятельности дошкольников, показано в работах О.П. Гаврилушкиной. Смысл этих оригинальных занятий заключается в организации общения детей между собой и с педагогом по поводу содержания несложных изображений, создаваемых на глазах у воспитанников мелом на доске или фломастерами на листе бумаги. В рисунке отражается близкое детям содержание, основу которого составляют события из их личного опыта – совместные игры, беседы, прогулки, совместный труд. Взрослый учит детей узнавать себя и других детей в рисунке, обращаться друг к другу с вопросами и сообщениями, то есть активно использовать коммуникативные типы высказываний. В качестве примера приведем фрагмент занятия по развитию речи.

*Тема:* Обитатели зимнего леса.

Педагогический замысел:

* закреплять представления детей о признаках зимы, о лесных животных;
* учить перевоплощению;
* учить выделять сверстника в качестве объекта взаимодействия;
* учить сосредоточивать внимание на собеседнике, поддерживать зрительный контакт;
* развивать чувствительность к сверстнику-партнеру;
* способствовать опредмечиванию в рисунке собственных впечатлений;
* учить составлять несложный рассказ по рисунку с опорой на свой  
  собственный опыт;

• учить задавать вопросы, делать сообщения и побуждения.

Материал***:*** доска, цветные мелки, елка, «волшебная палочка», маски животных, перчатки.

Этап занятия:комментированное рисование.

Педагог спрашивает детей, куда их приглашала добрая фея. Дети рассказывают, что они были в сказочном зимнем лесу, что фея взмахнула волшебной палочкой, и они превратились в сказочных лесных обитателей. Педагог берет цветной **мел** и предлагает: *«Хотите, чтобы я нарисовала на доске об этом? Подойдите ко мне, будете вспоминать и мне рассказывать, что происходило с вами в зимнем лесу».* Взрослый, обращаясь к Тане, предлагает: *«Спроси у Миши, в кого его превратила фея?*. *Ваня, поинтересуйся у Миши, какого цвета шубка у зайчика? Диана, узнай у Миши, что любит есть зайка? Витя, задай вопрос Мише, кого боится зайка?».* **В процессе общения педагог рисует** схематичное изображение каждого из детей, которое дополняет выразительной

деталью, подчеркивающей его игровой образ.

После того, как на доске появляются схематичные фигуры детей, можно переходить к следующему этапу – составлению рассказа по созданной картине: *«А теперь давайте разберемся, кто здесь нарисован и чем занимается. Иди, Максим, начинай. Сначала найди себя и расскажи о том, кем ты был в сказочном лесу, а потом про всех своих друзей».*

Благодаря тому, что в рисунке отражается близкое детям содержание, основу которого составляет их непосредственный личный опыт, происходит активная интериоризация накопленных представлений. Этот вид деятельности очень важен для осознания детьми собственного опыта, который они воссоздают в игре.

Комментированное рисование облегчает привлечение внимания ребенка к собеседнику. Данные исследователей указывают на крайне редкое зрительное взаимодействие сверстников, недостаточное внимание к лицу партнера по игре. Это фактически препятствует развертыванию диалога. В ходе комментированного рисования у взрослого появляется возможность формировать у ребенка потребность следить за лицом собеседника*.*

Еще одним эффективным приемом осознания собственного опыта детей является **подвижная аппликация.** Каждый из участников задания на листе бумаги А-4 или пластиковой доске составляет картину из предложенных элементов. Одним из действующих лиц должен быть он сам. По сути, эта картина из собственного опыта с реальным, а возможно, выдуманным сюжетом.

Дети на своих листах бумаги раскладывают выбранные ими фигуры, воссоздавая связное содержание в соответствии с задуманным сюжетом. Недостающие объекты можно дорисовать. Потом каждый из них рассказывает о содержании своей картины.

План – конспект занятия с использованием подвижной аппликации.

*Тема:* «Я с друзьями на прогулке».

Педагогический замысел:

* обогащать социальные представления детей;
* способствовать интериоризации социальных представлений детей;
* учить устанавливать смысловые связи, ориентируясь на жесты, мимику, движения головы, конечностей, туловища;
* учить понимать язык плоскостного изображения;
* учить придумывать сюжеты;
* обучать ориентировке в пространстве листа бумаги и нахождению композиционных решений.

Материалы:листы А-4, цветные карандаши, плоскостные двусторонние фигурки детей в профиль в динамических позах, образная игрушка – бабочка.

Содержание занятия:

Первый этап. Педагог сообщает детям, что с интересом наблюдал из окна, как они играли на прогулке. Он предлагает: *«Хотите, мы сделаем целую картину и назовем ее: «Я с друзьями на прогулке». Но сначала надо вспомнить, что было самым интересным на прогулке».* Опираясь на вопросы взрослого, дети делятся впечатлениями. Педагог: *«Что вы делали на прогулке?» «Что делал Миша на прогулке?… Как помогала Алсу лепить снежный ком?… Кто лепил самый большой ком?… Кто прикрепил нос – морковку и сделал из веточек руки снеговику?…»* и т.д.

Второй этап. Педагог предлагает детям выбрать фигурки детей. Он старается подчеркнуть некоторую схожесть, между ребенком и фигуркой, его отождествляющей. Педагог: *«Теперь сделаем картинку «Я с друзьями на прогулке». Нужно постараться как можно интереснее рассказать о увлекательной прогулке».* Рассказывает педагог, а дети по ходу рассказа выкладывают фигурки на листы, дорисовывают детали рядом с фигурками: «веточки» в руках у Тани, «снежный ком» рядом с Мишей и Витей и т.д. Таким образом, рождается сюжет.

Третий этап. Дети с помощью взрослого рассказывают по составленным картинам о том, что они делали на прогулке.

В рамках подобной работы проводятся динамические паузы,которые органично вливаются в структуру занятия. Эти своеобразные «вставки» вместо физкультминуток основаны на имитационных движениях и действиях с воображаемыми предметами. В процессе действий в воображаемой ситуации или с воображаемыми объектами продолжается организованный взрослым диалог.

Динамическая пауза не должна быть длительной, но обязательно интересной, проходить оживленно, доставлять удовольствие детям.

Одним из приемов работы по осознанию собственного социального опыта является анализ коммуникативных ситуаций.Материалом для него служат картинки, содержание которых отражает взаимодействие детей. Данная методика разработана О.П. Гаврилушкиной. Она предназначена для обогащения коммуникативного поведения нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста. Нами было модифицировано изображение картинок, а также опущены некоторые этапы анализа коммуникативной ситуации. Содержание картинок может быть самым разнообразным, воссоздавать конфликтные ситуации межличностного взаимодействия, и во всех случаях оно должно отражать непосредственный опыт детей и соответствовать их возрастным интересам и потребностям.

Анализ ситуации проводится следующим образом: детям предъявляется картинка, они вместе со взрослым разбирают ее содержание. Когда дети выскажут свои предположения, начинается разыгрывание этой ситуации по ролям. Задача состоит в том, чтобы передать словами внутренние размышления и намерения персонажей, сопоставить со словами, сказанными вслух. Педагог обращает внимание на средства выразительности, используемые художником.

Здесь вводятся элементы режиссуры. Взрослый помогает детям говорить от имени роли, стимулируя придумывание речи персонажей. Сначала он вводит детей в ситуацию: *«Как-то девочка простудилась и заболела. У нее поднялась высокая температура, сильно болело горло. Девочка очень любила гулять на улице. Именно в этот день выпало много снега. И все ребята гурьбой «высыпали» во двор. Девочка подошла к окну и увидела, что во дворе гуляют ее друзья, она подумала…*, *и произнесла со вздохом…*. *Таня, гуляя на улице, увидела в окне свою больную подругу и у нее мелькнула мысль…*. *Она окликнула Витю и предложила…*. *А Витя с радостью…*» и т.д. Когда дети поймут смысл работы с картинками, то она будет занимать меньше времени и может быть использована в качестве своеобразных этюдов-упражнений перед другими видами работы.

Практический опыт показывает, что для **развития выразительных средств поведения** детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо введение в коррекционно-воспитательный процесс специальных **занятий.** Их целью является обучение детей адекватному восприятию, осознанию и воссозданию эмоциональных состояний. На таких занятиях дети учатся правильно воспринимать графическое изображение эмоции, адекватно воспроизводить эмоциональные состояния с помощью выразительных движений, распознавать при изображении их другими детьми. Продолжительность каждого занятия составляет 20–25 минут. Они проводятся фронтально со всеми детьми группы.

Наиболее эффективно обучение умению воспроизводить эмоциональные состояния происходит при включении в одно упражнение контрастных эмоций: радость – дистресс, безразличие – гнев, интерес и т.д. Занятие имеет примерно следующие этапы:

* Орг.момент необходим для установления определенного эмоционального настроя детей.
* Знакомство с эмоцией. В ходе созданной педагогом игровой ситуации осуществляется самостоятельное узнавание детьми графического изображения. Для этого предъявляются фотографии, рисунки, пиктограммы эмоций, подвижные плоскостные модели. Этот этап сопровождался музыкой, создающей соответствующий эмоциональный фон.
* Воспроизведение детьми эмоции перед зеркалом проводится для лучшего ее осознания. Благодаря зеркалу ребята могут увидеть соответствующие мимические проявления, проконтролировать правильность воспроизведения эмоции.
* Комментированное рисование эмоциональных состояний детей формирует у них умение распознавать чувства по мимике и позе. Пиктограмма и условные фигурки используются в качестве знаков, замещающих эмоциональное состояние человека. Благодаря комментированному рисованию происходит знаковое опосредование эмоции.
* Воссоздание эмоции с помощью выразительных движений, в графическом изображении.

В заключение следует подчеркнуть, что представленные выше приемы и формы работы способствуют формированию социальных представлений, пригодных для ролевой игры, развитию выразительных движений, обеспечивающих выполнение ролевого поведения, и обучению взаимодействию сверстников как равных партнеров, что необходимо для развития игры как совместной деятельности.

Вся коррекционно-воспитательная работа по формированию ролевого поведения должна проходить в тесной взаимосвязи с воспитательно-образовательным процессом в группе. По сути, она является его частью, так как опирается на содержание разных разделов работы.

**Литература**

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2001. – 320 с.

2. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. – Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 416 с.

3. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – С. 12–62.

4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. №6. – С. 62–76.

5. Гаврилушкина О.П. Социализация и развитие знаково-символической деятельности у дошкольников, отстающих в развитии // Ранняя социализация детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. – Минск, 1997. – С. 24–32.

6. Гаврилушкина О.П. Проблемы коммуникативного поведения у дошкольников // Ребенок в детском саду. 2003. №1. – С. 19–21.

7. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Формирование самостоятельного замысла совместной сюжетно-ролевой игры // Дошкольное воспитание. 1981. №11. – С. 14–17.

8. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л.П. Носковой; НИИ дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – С. 80–98, 98–120.

9. Кулеша Э. Освоение предметных действий умственно отсталыми детьми // Дефектология. 1989. №3. – С. 65–69.

1. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. Избр. психол. труды: В 2 томах / Под. ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – С. 303 – 323.
2. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с. – С. 117–138.
3. Соколова Н.Д. Развитие речевого общения умственно отсталых дошкольников в игре. // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: сб. науч. трудов. / Отв. Ред. Л.П. Носкова. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – 92 с. – С. 56–65.
4. Соколова Н.Д. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе направленного обучения // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под. Ред. Л.П. Носковой; НИИ дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с. – С. 30–47.
5. Соколова Н.Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников. // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под. ред. Л.П. Носковой, Н.Д. Соколовой, О.П. Гаврилушкиной и др. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с. – С. 135 – 146.