

6. Коняева, Н.П., Сулейманова Р.А. О содержании обучения умственно отсталых детей / Н.П. Коняева, Р.А. Сулейманова. – Алма-Ата, 1990. – 93 с.
7. Программы для вспомогательной школы. – М.: Учпедгиз, 1955. – 181 с.
8. Программы для вспомогательной школы. – М.: Учпедгиз, 1960. – 213 с.
9. Программы вспомогательной школы. Общеобразовательные предметы. – М.: Просвещение, 1971. – 320 с.
10. Программы вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1977. – 246 с.
11. Программы вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1981. – 267 с.

Отримано 28.2.2012

УДК 373.2 – 056.36

***О.А. Науменко
Н.Г. Рак***

ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОГО ЗАМІЩЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

У статті розглядаються особливості становлення знаково-символічної діяльності старших дошкільників з легким ступенем інтелектуальної недостатності, зокрема, особливості прояву їхнього ігрового заміщення.

Ключові слова: ігрова діяльність, знаково-символічна діяльність, заміщення, дошкільники, інтелектуальна недостатність.

В статье рассматриваются особенности становления знаково-символической деятельности старших дошкольников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, в частности, особенности проявления их игрового замещения.

Ключевые слова: игровая деятельность, знаково-символическая деятельность, замещение, дошкольники, интеллектуальная недостаточность.

В период дошкольного детства происходит сложный процесс «вращения в человеческую культуру», что приводит к возникновению у ребенка особой формы отражения действительности — знаково-символической деятельности, инструментом которой является замещение (Л.С.Выготский, Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.).

По мнению Г.А.Глотовой, Н.Г.Салминой, Е.Е.Сапоговой, Д.Б.Эльконина и др. основой развития знаково-символической деятельности является замещение в его различных вариантах. Процессы замещения присутствуют практически во всех видах детской деятельности, которые именно в дошкольном возрасте имеют ярко выраженный моделирующий характер. Так, сюжетная игра, отражающая взаимоотношения между людьми, основывается на замещении трех компонентов - предмета, позиции и ситуации. Исключительную роль замещение играет в изобразительной деятельности, в процессе которой ребенок создает графическую модель мира. Особенно ярко замещение проявляется в речи, где связано с расширением значений употребляемых слов и тех функций, которые она выполняет в жизни ребенка. Таким образом, умение понимать и создавать идеализированную предметность и оперировать ею является фундаментальной способностью человека, расширяющей сферу его воздействия на объективную действительность.

Как любая многоуровневая способность, знаково-символическая деятельность развивается постепенно, по мере вхождения ребенка в социальный, знаковый мир. На ранних этапах ее развитие связано с общением со взрослым, подражанием, игрой, рисованием, а затем в процессе интериоризации она усложняется и формирует такие психические процессы, как мышление и творчество. Система знаково-символической деятельности дошкольника включает три взаимосвязанных уровня развития: замещение, моделирование и элементы умственного экспериментирования.

Игровая деятельность — одна из важнейших, в которых ребенок получает возможность реализовать одно содержание через другую форму в действиях замещения. Замещение в игре ребенка выступает как объективно необходимое: реальная деятельность взрослых в материально-практическом плане ребенку еще не доступна, а желание ее осуществлять велико, поэтому ребенок может в символической форме удовлетворить совершенно реальную потребность, воспроизводя в игре функции взрослого в той мере, в которой они им поняты и обобщены. С точки зрения самой знаково-символической деятельности на уровне замещения осваивается возможность использовать вещь не по ее прямому назначению, а в функции выражения природы другой вещи.

Применительно к игровой деятельности Л. С. Выготский предлагал говорить о функциональном замещении — переносе функции реального предмета на его заместитель. Основная характеристика игры состоит в расхождении видимого и смыслового полей: «В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но неотрывными от реального действия с реальными предметами»; «оторвать значение» от вещи или действия ребенок может только с опорой на *другую* вещь, то есть «силой одной вещи похитить имя у другой». Такой перенос возможен, поскольку «ребенок принимает слово за свойство вещи, не видит слова, а видит за ним обозначенную им вещь» [1].

Для детей с *интеллектуальной недостаточностью* характерно позднее и неполноценное формирование всех видов деятельности. Особенно страдает у дошкольников произвольная деятельность. Это обусловлено тем, что ее осуществление требует определенного уровня развития мышления и речи, устойчивого внимания, а также умения целенаправленно приложить волевые усилия. Выполнение различных видов деятельности, предполагающих практические действия, затруднено ввиду отклонений в развитии двигательной сферы. Простейшая предметно-практическая деятельность у детей с интеллектуальной недостаточностью вызывает серьезные затруднения и далеко не всегда осуществляется ими должным образом.

После пяти лет в игре с игрушками у детей с нарушениями интеллекта все большее место начинают занимать процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. Без специального обучения ведущей деятельностью ребенка с нарушениями интеллекта к концу дошкольного возраста оказывается не игровая, а предметная. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. Таким образом, функция замещения в игре у этих детей не возникает [4].

Многочисленные исследования авторов указывают на недоразвитие знаково-символической деятельности у детей с нарушением интеллекта. Проблема опосредованного восприятия мира, постижения его знаковой природы детьми с нарушениями развития затрагивалась в основном в рамках изучения различных видов деятельности. Ее своеобразие у детей с особенностями психофизического развития изучали Г. Л. Выгодская, А. Г. Литвак, М. В. Ипполитова, и др. Изучением знаково-символической деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались: О.П.Гаврилушкина, С.В.Летуновская, Е.С.Слепович (конструктивная деятельность); З.А.Апацкая, В.А.Новодворская,

Н.Д.Соколова (игровая деятельность);Е.А.Екжанова(изобразительная деятельность).

Несформированность процессов замещения влечет за собой неумение строить модели, оперировать ими. Это ограничивает мыслительные возможности детей, тормозит развитие психических процессов, приводит к сложностям в освоении наиболее значимых видов детской деятельности, затрудняет процесс социализации.

Функция замещения играет важную роль в развитии умственных способностей ребенка. Замещение традиционно понимают как перенос значения с одного предмета на другой. Об онтогенезе функции замещения у дошкольников с отклонениями в интеллектуальном развитии можно косвенно судить по результатам изучения становления их изобразительной, игровой деятельности и по возможностям обучения применению наглядных моделей. Эмпирических исследований, показывающих, в каком возрасте дети могут полностью (или частично) понимать значение различных заместителей, относительно немного. В то же время, эти данные чрезвычайно важны для успешной педагогической коррекции, реализующей принцип обучения, идущего впереди развития. Оно должно быть ориентировано на зону ближайшего, а не «дальнего» развития. Это связано с тем, что у ребенка, не имеющего достаточных психологических предпосылок к усвоению программного материала, возникает феномен «поверхностного обучения», не приводящего к истинному прогрессу в интеллектуальном развитии.

В программе «Воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью» указано, что к концу третьего года обучения дети с интеллектуальной недостаточностью, в игровой деятельности должны научиться применять предмет-заместитель, на четвертом году — использовать в игре знаки и символы [3].

Исследования А.А. Кольцовой показали большую роль взрослого в обучении действиям замещающего характера. Дошкольникам с интеллектуальной недостаточностью нужно объяснить все наглядными примерами («Посмотри, вот палочка, она будет мамой, а давай подберем, кто будет сыночком» и т.п.). Возможность понимать смысл заданий на знаково-символическое замещение появляется у незначительной части детей с интеллектуальной недостаточностью только к шести годам. Поскольку дети с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте в большинстве случаев не готовы к выполнению действий на знаковое замещение, попытки применения наглядных моделей при их обучении не только не способствуют лучшему усвоению знаний, но, наоборот, мешают этому процессу. Это происходит из-за того, что задание подобрать заместитель воспринимается детьми как самостоятельная (и

непонятная) задача. Они не могут ни придать значение, ни удержать его, даже в том случае, когда это делает за них взрослый. С возрастом у детей с интеллектуальной недостаточностью, так же как и у их сверстников с другими вариантами развития, улучшается возможность удерживать значение замещающего знака [2].

Согласно исследованиям А.А.Кольцовой, даже в условиях специализированного детского сада у значительной части детей с нарушениями интеллектуального развития замещающая функция еще недостаточно сформировалась. Это связано с тем, что процесс становления познавательной деятельности не только замедлен, но и глубоко специфичен из-за трудностей осознания цели выполняемых действий. Недостаточное понимание и удержание цели приводит к тому, что действия преимущественно носят имитационный, подражательный характер. Поэтому обучение применению заместителей оказывается малоэффективным для тех испытуемых, уровень познавательной деятельности которых очень низок [2].

С целью выявления особенностей игрового замещения у старших дошкольников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности было проведено экспериментальное исследование на базе специального дошкольного учреждения № 235 и специального детского дома № 3 для детей сирот с особенностями психофизического развития города Минска. В эксперименте принимало участие 40 детей, из них 20 – нормально развивающихся дошкольников и 20 – дошкольников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, возраст которых колебался от 5 до 6 лет. В ходе эксперимента были использованы методики Д. Б. Эльконина, Т. Д. Лукова, Г. А. Глотовой, адаптированные нами для изучаемой категории дошкольников.

С целью изучения возможностей испытуемых самостоятельно подбирать из окружающей обстановки предметы-заместители, ребенку индивидуально предлагалось отобрать предметы для игры и назвать их. Для определения возможностей детей использовать предметы-заместители, конкретно предлагаемые экспериментатором, каждому испытуемому предлагалось отобрать предметы для игры. С целью выявления способности детей к переименованию предметов была предложена адаптированная методика «Простые переименования», а для исследования особенностей осознания дошкольниками игровой условности замещения предметов использовалась адаптированная методика Г. А. Глотовой.

На основании результатов констатирующего эксперимента было выделено четыре основных уровня сформированности игрового замещения.

Нулевой уровень характеризуется отсутствием понимания значения заместителя. Ребенок не принимает задание, самостоятельно не прикасается к игрушкам, при показе требуемого действия бездействует или совершает неспецифические манипуляции, эхоталитично повторяя слова экспериментатора. Помощь не эффективна.

Низкий уровень определяется неустойчивостью и неосознанностью процесса замещения. Дети отдают предпочтение только сюжетным игрушкам. При побуждении к замещению затрудняются в выборе предметов-заместителей для игры и наделении их определённым значением, нуждаются в активной помощи педагога. Отмечаются трудности в переименовании предметов. Выражена тенденция закрепления определённого имени за одним и тем же предметом-заместителем, повторное переименование предметов не происходит. Отмечается ограниченность вариативного использования заместителей, проявляющаяся в том, что ребёнок не умеет подбирать и использовать разные предметы для одного и того же объекта замещения. Осознание игрового использования предметов не наступает.

Средний уровень замещения характеризуется недостаточной устойчивостью и осознанностью, однако сохраняется тенденция стереотипности и низкой вариативности данного процесса. Дети предпочитают сюжетные игрушки, но уже выбирают отдельные предметы-заместители, наделяя их привычным и часто наделяемым в игре значением. При побуждении к замещению отмечаются трудности в выборе предметов-заместителей и наделении их определённым именем, которые разрешаются организующей помощью педагога. Встречаются ошибки при переименовании предметов, лишь в отдельных случаях сохраняются трудности повторного переименования предметов. Осознание условного игрового использования предметов происходит лишь с опорой на реальные и видимые заместители. Осознание замещения персонифицированных игрушек вызывает затруднения.

Высокий уровень характеризуется устойчивостью, осознанностью и высокой вариативностью данного процесса. Дети, находясь на этом уровне, способны использовать неформальный игровой материал, наделяя предметы-заместители различными значениями. Стереотипность использования заместителей практически не отмечена. Испытывая некоторые трудности при повторном переименовании предметов, дошкольники справляются с проблемной ситуацией самостоятельно. Осознание игрового использования предметов протекает на вербальном уровне, без опоры на реальные заместители.

На основе результатов выполнения детьми обеих групп всех заданий были определены значения показателей вышеизложенных уровней, представленных в таблице 1.

Таблиця 1.

Распределение испытуемых в соответствии с уровнями сформированности игрового замещения (%)

Уровни сформированности игрового замещения	Группы дошкольников	
	Нормально развивающиеся дошкольники	Дошкольники с легкой степенью интеллектуальной недостаточности
Нулевой	–	25
Низкий	–	65,8
Средний	29,5	9,2
Высокий	70,5	–

Таким образом, анализ экспериментальных данных показал, что у дошкольников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности преобладающим является низкий уровень сформированности игрового замещения (65,8%), в то время, как у нормально развивающихся дошкольников нулевой и низкий уровень вообще отсутствует. Значительная часть детей с интеллектуальной недостаточностью (25%) имеют нулевой уровень сформированности игрового замещения. Необходимо отметить, что у 9,2% дошкольников с легкой интеллектуальной недостаточностью наблюдается средний уровень сформированности игрового замещения, в то время как у нормально развивающихся дошкольников этот уровень составляет 29,5%. Высокий уровень сформированности игрового замещения характерен только для нормально развивающихся дошкольников.

На основании проведенного исследования можно прийти к выводу о том, что становление замещающей функции у детей с нарушениями интеллектуального развития отстает в сроках своего появления, а затем — в темпах ее совершенствования. Дети не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. Таким образом, функция замещения в игре у этих детей не возникает.

Результаты экспериментального исследования объясняют необходимость целенаправленной работы по развитию понимания дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью предметных и символических знаков.

Овладение знаково-символической деятельностью должно образовывать единую, непрерывную и комплексную линию коррекционного воздействия.

Коррекционно-развивающая работа должна осуществляться систематически, с учетом сложного механизма и генезиса процесса замещения, его влияния на формирование знаковой структуры сознания, интеллектуального и личностного развития ребенка.

Для развития способности к замещению у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью необходимо создать дополнительные стимулирующие условия. Этими условиями являются:

единство знаковых систем в разных видах деятельности;
сочетание словесных, игровых и графических способов выражения одного и того же содержания;
использование предметных и графических заместителей разной степени обобщенности.

Коррекционно-развивающая работа по формированию игрового замещения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью предполагает решение следующих задач:

- познакомить детей с действиями замещения;
- учить детей видеть в различных предметах возможные заместители других предметов, годных для той или иной игры;
- формировать умение использовать один и тот же предмет в качестве заместителя других предметов и наоборот;
- формировать умение осознанно и произвольно переносить значение с одного предмета на другой;
- учить детей действовать с различными заместителями, обозначающими предметы, животных, людей.

Для реализации поставленных задач, необходимо проводить специальное обучение по использованию предметных заместителей. Для этого необходимо организовать особую предметно-игровую среду, в которой ассортимент сюжетных игрушек дополнялся бы различным неструктурированным материалом. В процессе знакомства детей с предметами-заместителями необходимо соблюдать поэтапность введения заместителей. Учитывать разный уровень сходства с обозначаемым предметом или объектом. Учить детей подбирать к одному предмету несколько заместителей и, наоборот, одним заместителем замещать многие предметы. Необходимо осуществлять работу по поиску наиболее адекватного заместителя из нескольких возможных. На следующем этапе коррекционно-развивающей работы следует создавать игровое пространство, состоящее только из предметов-заместителей.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - №6. – с. 62 – 76.
2. Кольцова, А. А. Особенности становления функции замещения у дошкольников с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология – №5 – 2006. – с. 45- 51.
3. Программа для специальных дошкольных учреждений: воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью / Редактор Л. А. Тимофеева – Мн.: Народная асвета; Министерство образования Республики Беларусь, 2007.
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 / Науч.- исслед. ин-т деф-гии Акад. пед. наук СССР: Под ред. Л. П. Носковой. М.: Педагогика, 1984. – с. 30 – 47.

In article, are considered features of formation of znakovo-symbolical activity of the senior preschool children with easy degree of intellectual insufficiency, in particular, features of display of their game replacement.

Keywords: game activity, znakovo-symbolical activity, replacement, preschool children, intellectual insufficiency.

Отримано 20.2.2012

УДК 376 -056.24:81-028.31

И.Г. Номовир

**КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ УСНОГО
МОВЛЕННЯ НА ОСНОВІ ГЛОБАЛЬНОГО ЧИТАННЯ
У ДІТЕЙ 2-3 РОКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА**

У даній статті розкривається зміст процесу навчання і виховання дітей з синдромом Дауна раннього віку.

Ключові слова: синдром Дауна, ранній розвиток, корекція, компенсація, інтеграція.

В данной статье раскрывается содержание процесса обучения и воспитания детей с синдромом Дауна раннего возраста.