

«Особенности игровой деятельности у детей с ООП»



Подготовила учитель – дефектолог Белоусова А.Г.

В жизни ребенка игра занимает одно из ведущих мест. **Игра для него** – основной вид деятельности, форма организации жизни, средство всестороннего развития. Игра способствует созданию эмоционального настроя, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшает общую работоспособность, даёт возможность в обучении избежать монотонности и скуки.

В связи с особенностями развития дети с особыми образовательными потребностями в еще большей мере, чем нормально развивающиеся дети, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии взрослого, игра является одной из основных форм обучения, способом познания окружающего мира таких детей.

Роль игры в психическом развитии ребенка:

- дети познают свойства предметов и действия с ними, и отношения между людьми;
- формируются и развиваются отдельные психические процессы, изменяется позиция ребенка по отношению к окружающему миру;
- развивается мотивационно – потребностная сфера, развивается произвольность психических функций;
- развивается способность к сопереживанию и формируются коллективистские качества;
- удовлетворяется потребность в признании (статусная роль) и развивается рефлексия (это способность человека анализировать свои действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками и мотивами других людей);
- развивается воображение на основе внешней игровой деятельности у ребенка формируется умственный план действий (создание игровой ситуации, планирование сюжета, распределения ролей);

Таким образом, сюжетно – ролевая игра выступает ведущей деятельностью дошкольника и составляет условие его нормального психического и личностного развития.

Особенности игровой деятельности у детей с нарушениями слуха

Дошкольники с нарушениями слуха, как и слышащие дети, любят играть. Они стремятся в играх отразить те



впечатления, которые получают благодаря наблюдениям за окружающей жизнью и участию в ней.

Снижение слуха и связанная с ним задержка речевого развития, низкие потребности в общении отрицательно сказывается на становлении предметной и игровой деятельности. Более поздние сроки формирования действий с предметами обуславливают своеобразие и низкий уровень игры, запаздывание ее сроков по сравнению с играми слышащих детей. Несмотря на то, что дети с нарушениями слуха испытывают интерес к игре и охотно играют, их игры дольше, чем у слышащих задерживаются на предметно – процессуальном уровне. Они значительно беднее по содержанию и отражают преимущественно хорошо знакомые бытовые действия.

Дети с нарушениями слуха нередко воспроизводят в играх второстепенные, преимущественно предметные действия. Не отражая существенные элементы, не постигая внутренние смысловые отношения. Наблюдается тенденция к однообразному механическому повтору знакомых игр. Наиболее характерны для детей с нарушенным слухом трудности игрового замещения, когда осуществляется перенос игровых действий на предметы, выполняющие в быту другие функции. Отвлечься от данного предмета, перенести слово в новую ситуацию, нетипичную для употребления, очень сложно, так как слово длительное время было закреплено за одним предметом.



В развитии детей с нарушениями слуха игра должна выполнять не меньшую роль, чем в развитии их слышащих сверстников.

Дети с нарушениями слуха играют не менее охотно, чем нормально слышащие дети. Игры доставляют им большое удовольствие, обогащают их умственным, нравственным и других отношениях.

Однако наряду с этим игры детей с нарушениями слуха имеют ряд особенностей отличающих их от игр, нормально слышащих детей. Игры детей с нарушениями слуха, как и игры, нормально слышащих детей, отражают реальную действительность. Без работы, направленной на расширение опыта детей с нарушениями слуха, задерживается общественно – мотивационный план игры, преобладают бытовые игры с ограниченным кругом отношений.

Для детей с нарушениями слуха типична склонность к педантичному буквальному отражению в игре действительности. Из – за задержки речевого развития способность к обобщению и творческому отражению действительности в игре оказывается весьма ограниченной. Поскольку у ребенка с нарушенным слухом отстают в развитии воображение, фантазия, он не может творчески войти в роль.

Для детей с нарушениями слуха характерно, что по мере овладения игровой деятельностью их игровые действия становятся более развернутыми, полными, начинают изобиловать подробностями, деталями. В то время как у нормально слышащих детей в результате развития игровой деятельности игровые действия становятся менее подробными, как бы «сворачиваются», сокращаются.

В результате задержанного развития речи отстают в своем развитии и воображение детей с нарушениями слуха, необходимое для игры. Задержка речевого развития ребенка с нарушенным слухом мешает отвлечься от непосредственного воспринимаемого и затрудняет создание воображаемой игровой ситуации.

Без специального обучения умению играть игры детей с нарушениями слуха развиваются медленно и носят в основном процессуальный характер.

Особенности игровой деятельности у детей с нарушением зрения.

Однако сама по себе Игра не выполняет задачи всестороннего развития ребенка. Теория советской дошкольной педагогики указывает на необходимость введения в практику воспитания специальных, определенных программой занятий, включающих игровые моменты, позволяющие лучше усваивать учебный материал.

Огромное значение игры в развитии слепого ребенка не подлежит сомнению. Не видя ни игр, ни играющих, слепой ребенок лишен той радости, которую доставляют они зрячему сверстнику».



Слепой ребенок, как правило, самостоятельно не начинает играть. Это характерно и для глухих детей дошкольного возраста. Слепого малыша необходимо учить играть. Зрячий ребенок тоже требует показа и объяснения того, как играть с игрушкой, но это происходит у него незаметно в процессе общения со взрослыми. Перед воспитателем слепого ребенка стоит специальная задача предварительного научения игре, с тем, чтобы игру можно было использовать для дальнейшего обучения и развития. Таким образом, уже в первоначальный период организации игровой деятельности слепого большее значение приобретает обучение, оно сливается с игрой.

Таким образом, многие игрушки, созданные промышленностью для зрячих детей, не могут быть использованы для знакомства слепых с реальным миром окружающих их вещей. В этих целях следует проводить специальный отбор. Однако для развёртывания творческой игры слепые дети с успехом могут пользоваться всеми игрушками. Знание того, как действует, какое имеет значение каждая игрушка, влияет на развёртывание игры.



В спонтанной игре дети выбирают предметы, которые позволяют им действовать. Для разных возрастных этапов характерны различные действия. Младшие дошкольники берут игрушку в руку, совершают предметные действия; середине и старшие также обращаются к предметным действиям. В предметных действиях игрушки играют ведущую роль, на действие с ними направлена вся активность ребенка. В творческой игре выбор игрушек подчиняется задуманному сюжету, ситуации.

Таким образом, в период становления творческой игры наличие игрушек для слепого ребенка обязательно; чем больше возможностей производить какие – либо действия заключено в игрушке, тем лучше она используется ребенком, тем чаще дети выбирают ее для игры. В этот период дети используют и игрушки мало похожие на те реальные предметы, которые они изображают. Игрушки служат символами, заменами предметов. Игрушка оказывается менее значимой. Главным для ребенка становится содержание игры, роль, которую он сам в ней выполняет. Так содержание игры обогащается социальными моментами. Слепой ребенок начинает, играя, использовать не только игрушки, которые передают реальные качества предмета, но ищет и те, которые отражают предметы, необходимые например: в практике врача или парикмахера. Если их нет под рукой, берутся другие, их заменяющие.

Особенности игровой деятельности у детей с нарушением речи.

Для детей – дошкольников, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. Однако недостатки звукопроизношения, ограниченность словарного запаса, нарушения грамматического строя речи, а также изменения темпа речи, ее плавности – все это влияет на игровую

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



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

Для детей с алалией, у которых нередко наблюдается и значительная задержка интеллектуального развития, содержание игр и их правила долгое время остаются недоступными. Игры этих детей носят однообразный, подражательный характер. Чаще они производят манипулятивные, а не игровые действия с игрушкой. Ребенок с алалией воспринимает окружающую действительность поверхностно, поэтому его игра не имеет замысла и целенаправленных действий. В коллективе говорящих сверстников дети – алалики держатся в стороне или, играя вместе с другими детьми, выполняют только подчиненные роли, не вступают в словесные взаимоотношения. Даже в дальнейшем,



когда ребенок приобретает на логопедических занятиях определенный запас слов и навыки фразообразования, в игре эти навыки он самостоятельно не использует. Слово в игре употребляется в основном для называния предметов, при этом отсутствует название действий с ними.

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

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

Особенности игровой деятельности у детей с нарушениями функций ОДА.

Нарушение формирования предметной деятельности негативно сказывается на развитии игры. Это касается не только сюжетно – ролевых игр, но и дидактических, подвижных, музыкальных, а также конструктивной и изобразительной деятельности. Однако полноценное освоение ребенком всего спектра игр является чрезвычайно важным условием для нормального развития личности, формирования познавательных психических процессов, коммуникативных навыков, развития других видов деятельности. Как показали исследования, по уровню сформированности игровой деятельности группа детей с ДЦП не является однородной. Многие дети со спастическими параличами не умеют играть в сюжетные, ролевые и другие сложные игры. Иногда полностью отсутствует целенаправленная предметная деятельность, хотя в двигательном отношении больные могли бы свободно пользоваться руками и могли бы брать игрушки и манипулировать ими еще в раннем возрасте.

При проведении исследования результаты показали следующее. Игровая деятельность дошкольников с ДЦП 4 – 5 лет (1 – й год обучения) на момент их поступления в дошкольное учреждение носит процессуальный, подражательный характер, замысел игры отсутствует, набор операций ограничен, отмечается бедность средств выразительности, скудость или отсутствие речевого сопровождения игровых действий. На этом этапе сюжетно – ролевая игра как таковая не возникает, а имеют место одиночные игры и игры «рядом».



Таким образом, изучение состояния игры и ее динамики на разных возрастных этапах показывает, что в развитии игровой деятельности детей с ДЦП наблюдаются те же тенденции, что и при нормальном развитии. Но вместе с тем игру ребенка с ДЦП и ребенка без двигательной патологии нельзя отождествлять.

У детей с ДЦП обнаруживается больший, чем при нормальном развитии, разброс уровней игры в одном возрастном диапазоне, неравномерная сформированность отдельных структурных компонентов игры внутри одного игрового уровня. Дети с ДЦП обнаруживают большую потребность в помощи взрослого, недостаточность мотивации к игровой деятельности, снижение активности и самостоятельности в игре.

Особенности игровой деятельности у детей с ЗПР.

Игровая деятельность старших дошкольников с ЗПР разной степени выраженности не просто соответствует более раннему возрасту нормально развивающихся детей (игра детей с ЗПР 1 – й подгруппы – первый уровень развития сюжетной игры – младший дошкольный возраст; игра детей с ЗПР 2 – й подгруппы – предметная игра – особенностями).

Анализируя процесс становления игровой деятельности нормально развивающихся детей, можно сказать, что даже за внешней по своему виду предметно – манипулятивной игрой ребенка преддошкольного возраста всегда стоит фон воображаемой ситуации, которая придает смысл этим действиям, переводит их с уровня предметно – манипулятивной на уровень игровой деятельности.

Картина игрового поведения дошкольников с ЗПР различной степени выраженности заставляет нас думать, что у них имеются существенные трудности в формировании воображаемой ситуации, которая придает игре смысл, делает



ее мотивированной деятельностью. Причем у дошкольников с ЗПР 1 – й и 2 – группы уже вычленяются игровые действия, совершаемые в рамках воображаемой ситуации. Однако самостоятельно, без помощи взрослого, выделить игровую ситуацию эти дети не могут, она крайне бедна по своему содержанию и недостаточно определяет действия ребенка. У детей с ЗПР 2 – й подгруппы нам не удалось зафиксировать действия в воображаемой ситуации.

За трудностями в создании воображаемой ситуации в игровой деятельности дошкольников с ЗПР стоит бедность образной сферы: недостаточная обобщенность и обратимость сложившихся в жизненном опыте знаний и представлений, трудности в произвольном оперировании данными непосредственного жизненного опыта, мало эмоциональная окрашенность действий.

У старших дошкольников с ЗПР различной степени выраженности заметно снижена потребность в игровой деятельности. Игровое поведение отмечается в основном только при вмешательстве взрослого, носящем разный характер, от простого побуждения к игре до полной ее организации.

Особенности игровой деятельности у детей с нарушением интеллекта.

Игра должна быть ведущей деятельностью, обеспечивающей зону ближайшего развития, оказывающей развивающее воздействие на складывание психологического облика ребёнка с нарушением интеллекта.

Среди множества причин, тормозящих самостоятельное, последовательное становление игры у ребёнка с нарушением интеллекта, следует, прежде всего, выделить главную недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, приводящие к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью, эмоционально



деловым общением с о взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности. Пагубно отражается на становлении игры и отсутствии необходимых педагогических условий для развития ребёнка, так называемая депривация, возникающая особенно часто в тех случаях, когда ребёнок с нарушением интеллекта пребывает в дошкольном возрасте в учреждении закрытого типа. Будучи лишен необходимого притока свежих эмоциональных впечатлений дошкольник с нарушениями интеллекта

получает представление лишь об узком круге лиц, предметов; его жизнь протекает в ограниченных монотонных обстоятельствах. Таким образом, на имеющийся у него органический дефект наслаивается обеднённый и порой искажённый образ окружающего мира.

Маленькие дети с нарушением интеллекта, поступающие в специальные дошкольные учреждения, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками не зависимо от их функционального назначения.

Так ребёнок совершенно одинаково может длительно стучать кубиком, уткой, машинкой.

Особенно примечательным в этом случае является отношение к кукле, которая обычно воспринимается так же, как и иные игрушки. Кукла не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам животным дошкольник с нарушением интеллекта также не вызывает заинтересованного эмоционального отношения. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Важно отметить, что среди не обученных, дошкольников с нарушением интеллекта встречаются и такие дети, которые



любят попробовать игрушку «на вкус». Они пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, облизывать матрёшку. Такие действия с игрушками в основном характерны, для детей, страдающих глубоким интеллектуальным нарушением, однако в ряде случаев они вызваны просто не умением действовать с игрушками, отсутствием опыта и использования в соответствии с функциональным назначением.

У значительной части у детей с интеллектуальными нарушениями на ряду с манипуляциями встречаются и так называемые процессуальные действия, когда ребёнок беспрерывно повторяет один и тот же игровой процесс: снимает и одевает одежду на куклу, строит и разрушает постройку из кубиков, достаёт и ставит на место посуду. Замечено, что в процессе игры дети с нарушением интеллекта действуют с игрушками молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося слова, обозначающих названия некоторых игрушек и действия. Необученный ребёнок с нарушением интеллекта быстро насыщается игрушками. Длительность его действий обычно не превышает пятнадцати минут. Это свидетельствует об отсутствии подлинного интереса к игрушкам, который, как правило, возбужденный новизной игрушки и в процессе манипулирования быстро угасает. Без специального обучения игра у детей не может занять ведущие место и следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка. Разделу «Игра» не случено, отведено центральное место в программе воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта. Тем самым подчёркивается первостепенное значение этой деятельности для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике аномального ребёнка, подготовки к обучению к школе.

Перед педагогами ставится задача постепенного введения детей с нарушением интеллекта в мир игры, обучение его разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Для того чтобы у ребёнка с нарушением интеллекта возникло желание играть в месте с детьми, он должен быть подготовлен. Кроме сюжетно – ролевой игры дети с нарушением интеллекта обучаются дидактическим и подвижным играм.

Особенности игровой деятельности у детей РАС.

Дети с РАС любят манипулировать предметами. Через этот этап познания предметного мира проходят в раннем возрасте все дети. В отличие от обычных сверстников дети с РАС надолго «застревают» на этапе изучения предметного мира. При этом основной мотив их манипуляций с предметами и игрушками – привлекательные



сенсорные свойства: яркие цвета кубиков, гладкая лакированная поверхность матрешки, звук, с которым неваляшка падает на пол. Именно стремлением извлекать из окружающего разнообразные сенсорные эффекты объясняется активный интерес ребенка с расстройством аутистического спектра к предметам: ему нравится трогать, вертеть, подбрасывать, ронять на пол, нюхать, пробовать на вкус. Но вот действовать с

предметами в соответствии с функциональным назначением ребенок с РАС часто отказывается, поскольку социальное назначение предмета для него менее важно, нежели его отдельное сенсорное свойство. Так, ребенок подбрасывает в воздух молоток, а «забивать гвоздики» категорически не желает. С шелестом перелистывает страницы книги, не пытаясь читать. То же самое происходит и с игрушками: ребенок катает кольца от пирамидки, но не хочет собрать ее, разбрасывает кубики и конструктор, отказываясь от строительства и сборки. При этом детей с РАС часто удается научить действовать с предметами и игрушками в соответствии с заложенным в них смыслом (собрать пирамидку, построить башню из кубиков, нанизать бусы на нитку), но их не привлекают

эти действия, им больше нравится получение в процессе манипуляций с игрушками разнообразных сенсорных эффектов.

Однако следует отметить, что выделение ребенком отдельных сенсорных свойств, которые ему приятны, ложится в основу проведения с ним сенсорных игр, бесспорно дающих новые возможности развития ребенка.

У многих детей с аутизмом, наряду с манипуляциями, встречаются и так называемые процессуальные действия, когда ребенок непрерывно повторяет один и тот же игровой процесс: одевает и раздевает куклу, строит и разрушает постройку из кубиков, раскидывает и ставит на место предметы.

Сюжетно – ролевая игра – высшая форма развития игры ребенка. Именно в процессе таких игр маленький ребенок может брать на себя разные роли и проживать разнообразные ситуации из социальной жизни. От того, насколько полноценно развивалась сюжетно – ролевая игра в дошкольном детстве, во многом зависят возможности будущей социализации. В игровом проживании сюжетов из жизни людей ребенок учится договариваться, учитывать желания других, отстаивая в то же время свои интересы, быть гибким во взаимоотношениях и т.д.

Так как связи с миром у ребенка с РАС нарушены, ему не удается естественное усвоение закономерностей социальной жизни. Развитие сюжетно – ролевой игры, требующей принятия на себя определенной роли и действия в соответствии с ней, затруднено, а часто невозможно без специальной коррекционной работы.

Ребенок с расстройством аутистического спектра оказывается совершенно беспомощен в ситуации, когда необходимо обсудить правила игры, распределить роли и договориться о совместных действиях. Также затруднено использование в сюжетно – ролевых играх предметов – заместителей. С одной стороны, у ребенка за многими предметами, которые не имеют фиксированного назначения (палочки, коробочки, шарики) может быть закреплена определенная функция, и он не согласен использовать предмет по – другому. С другой стороны, ребенок часто использует предметы и игрушки не по их функциональному назначению, а исходя из собственной логики и предпочтений, и упорствует в этом. Так, он наклеивает пластырь на стену, но заклеить «ранку на лапке у мишки» отказывается; катает по полу барабан, но не желает стучать по нему палочками.

Развитие сюжетно – ролевой игры ребенка с РАС отличается рядом особенностей.



Во – первых, обычно без специальной организации такая игра не возникает. Требуется обучение и создание особых условий для игр. Однако даже после специального обучения еще очень долго присутствуют лишь свернутые игровые действия.

Во – вторых, развивается сюжетно – ролевая игра очень постепенно, и в своем развитии должна пройти несколько последовательных этапов.

На начальном этапе специального обучения с ребенком играет взрослый. И лишь после долгой и кропотливой работы можно подключать ребенка к играм других детей. При этом ситуация организованного взаимодействия должна быть максимально комфортна для ребенка: знакомая обстановка, знакомые дети.



Особые трудности дети с аутизмом испытывают при создании игрового образа, без которого невозможно дальнейшее развитие сюжетно – ролевой игры. В процессе сюжетно – ролевой игры ребенку уже необходимо уметь реализовывать свои замыслы, подчиняться определенным правилам. Произвольность и осознанность данного вида игры проявляется в том, что ребенок создает игровой образ и использует его в различных игровых ситуациях.

Успех игровой деятельности у детей с РАС зависит от следующих факторов:

- умения педагога установить контакт с ребенком в игровой форме;
- способности правильно подобрать игровой сценарий, соответствующий уровню интеллектуального и речевого развития ребенка, а также психогенной ситуации, с которой сталкивался ребенок;
- учета педагогом клиничко – психологических и индивидуально – психологических характеристик ребенка;
- организации среды, в которой проходит игровая деятельность, таким образом, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и безопасно.

В связи с тем, что дети дошкольного возраста познают окружающий мир, в первую очередь через игру, основная задача педагога научить ребенка играть. Решение этой задачи осуществляется в процессе игровых занятий. Формирование игровой деятельности у детей с ООП требует проведения специально организованных занятий и лишь затем, переносится в свободную деятельность. Перевод игры на более высокий уровень организации происходит под влиянием целенаправленного обучения.

В процессе обучения детей с ООП в игре применяются основные правила:

1. Правило последовательности:

- игровые занятия начинаются с простых знакомых ребенку упражнений, которые связаны с положительными эмоциями;
- объяснения воспитателя подтверждаются последующими действиями, каждое действие воспитателя или ребенка сопровождается комментарием;
- игровое действие должно быть завершено.

2. Правило многократного повторения игрового занятия для закрепления необходимого навыка или знания.

3. Правило доступного игрового материала:

- игра должна быть с четко сформулированными правилами;
- подбирается игровой материал с учетом возможностей детей конкретной группы.

4. Использование атрибутов игры (игрушки, игровые пособия).

В процессе обучения игре детей с ООП педагог – активный участник и основной помощник. Именно педагог формулирует смысл игры, распределяет роли, планирует ее ход и возможные вариации сюжета. Важно акцентировать внимание детей на передаче взаимоотношений между персонажами игры, воспитывать у детей позитивные чувства и доброжелательные отношения.



В практике обучения детей с ООП широко используют такие формы работы, как драматизация, театрализованная деятельность, теневой театр. Включение подобных приемов в повседневную жизнь детей делает ее более яркой, динамичной, насыщает положительными эмоциями, а главное, дает ребенку возможность приобрести личный опыт вхождения в ту или иную ситуацию, вживания в определенную роль, адекватного взаимодействия с партнером, находящимся в образе определенного

персонажа. Это, в свою очередь, способствует развитию у детей психических процессов: восприятия, памяти, мышления, речи, элементов воображения, формирует навыки позитивного поведения в обществе.

В начале обучения игре основными являются следующие задачи:

- формирование интереса к игре и игрушке, стимуляция потребности в игре;
- обучение использованию игрушки в соответствии с ее функциональным значением;
- обучение элементарным игровым действиям по подражанию, затем по образцу и самостоятельно;
 - обучение воспроизведению связанных между собой логически определенных действий (цепочки: сначала стираем, потом развешиваем и т.д.);
- воспитание бережного отношения к игрушке;
- обозначение словом, предложением предметов и действий.