

Консультация

**Особенности игровой
деятельности детей с ОВЗ
дошкольного возраста**

Что представляет собой игра в жизни человека? Стоит ли рассуждать на эту тему или, следуя известной поговорке «Делу время - потехе час», рассматривать игру как потеху, которая имеет право на минимум драгоценного времени. Ответ на этот вопрос можно найти в работах психологов и педагогов. Одна из глав книги Л.С. Выготского «Педагогическая психология» содержит исследование педагогического значения игры. «... уже давно обнаружено, - пишет Л. С. Выготский, - что игра не представляет из себя чего-либо случайного, она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы...»

Игры организуют высшие формы поведения, бывают связаны с разрешением довольно сложных задач поведения, требуют от играющего напряжения, смелivosti и находчивости, совместного и комбинированного действия самых разных способностей и сил.

В развитии игровой деятельности выделяются 2 основные фазы или стадии. Для первой стадии (3-5 лет) характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия. На второй стадии (5-7 лет) моделируются реальные отношения между людьми, и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

Развитие игровых действий происходит на протяжении дошкольного детства по следующим линиям: от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами — к играм со свернутой системой действий, с ясно выраженными ролями, но скрытыми правилами — и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. У старших дошкольников ролевая игра смыкается с играми по правилам.

Таким образом, игра изменяется и достигает к концу дошкольного возраста высокого уровня развития.

Условия появления игры.

Игра «вырастает» из предметно-манипулятивной деятельности в конце раннего детства. Для появления игры необходим определенный уровень развития предметных действий. Первоначально ребенок был поглощен предметом и действиями с ним. Ребенок овладевает предметными действиями в совместной деятельности со взрослым.

Игра социальна и по своему происхождению, и по содержанию. Она не сможет развиваться без частого полноценного общения со взрослыми и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает тоже благодаря взрослым.

Нужны ребенку и различные игрушки, в том числе неоформленные предметы, не имеющие четкой функции, которые он мог бы легко использовать в качестве заместителей других. Д.Б. Эльконин подчеркивал: нельзя выбрасывать бруски, железки, стружки и прочий ненужный, с точки зрения мамы, мусор, приносимый детьми в дом. Поставьте для него коробку в дальний угол, и ребенок получит возможность более интересно играть, развивая свое воображение.

Для появления игры нужно также коренное изменение отношений ребенка со взрослыми. Около 3 лет ребенок становится гораздо более самостоятельным, и его совместная деятельность с близким взрослым начинает распадаться.

Виды игр.

На границе раннего и дошкольного детства возникают первые виды детских игр. Это уже известная нам режиссерская игра. Одновременно с ней или несколько позже появляется образно-ролевая игра. В ней ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Обязательным условием развертывания такой игры является яркое переживание: ребенка поразила увиденная им картина, и он в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик. У Ж.Пиаже можно найти примеры образно-ролевых игр. Его дочь, посетившая церковную службу, остается под впечатлением увиденного и услышанного долгое время. Она подходит к столу своего отца и, стоя неподвижно, воспроизводит оглушительный шум. «Ты же мне мешаешь, я работаю». — «Не говори со мной, — отвечает девочка. — Я - церковь». В другой раз дочь Ж.Пиаже, зайдя на кухню, была потрясена видом ошипанной утки, оставленной на столе. Вечером девочку находят лежащей на диване. Она не двигается, молчит, не отвечает на вопросы, затем раздается ее притушенный голос: «Я — мертвая утка».

Режиссерская и образно-ролевая игры становятся источниками сюжетно-ролевой игры, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста. Главное в этих играх не воспроизводство поведения взрослых в отношении предметного мира, а имитация определенных отношений между людьми, в частности — ролевых.

Роли, которые воспроизводятся детьми в игре, — это или семейные роли (мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь и т. п.), или воспитательные (няня, воспитательница в детском саду), или профессиональные (врач, командир, пилот), или сказочные (козлик, волк, заяц, змей). Исполнителями ролей в игре могут быть взрослые или дети, или заменяющие их игрушки, например куклы.

Позже из сюжетно-ролевой игры выделяются игры с правилами. В таких играх взаимоотношения участников игры строятся на определенных правилах, дети строго следят за их соблюдением и сами стараются им следовать. В играх с правилами роль отходит на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры; обычно здесь появляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш.

Это — большинство подвижных, спортивных и печатных игр. Следует отметить, что возникновение новых видов игры не отменяет полностью старых, уже освоенных, — все они сохраняются и продолжают совершенствоваться. В особый класс выделяются игры-соревнования, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится выигрыш. Предполагается, что именно в таких играх формируется и закрепляется у детей дошкольного возраста мотивация достижения успеха.

В старшем дошкольном возрасте конструкторская игра начинает превращаться в трудовую деятельность, в ходе которой ребенок конструирует, создает, строит что-то полезное, нужное в быту. В таких играх дети усваивают элементарные трудовые умения и навыки, познают физические свойства предметов, у них активно развивается практическое мышление. В игре ребенок научается пользоваться многими инструментами и предметами домашнего обихода. У него появляется и развивается способность планировать свои действия, совершенствуются ручные движения и умственные операции, воображение и представления.

Компоненты игры.

Д.Б. Элькониным были выделены отдельные компоненты игр, характерные для дошкольного возраста.

К компонентам игры относятся: игровые условия, сюжет и содержание игры.

В каждой игре свои игровые условия — участвующие в ней дети, куклы, другие игрушки и предметы. Подбор и сочетание их существенно меняет игру в младшем дошкольном возрасте. Игра в это время, в основном, состоит из однообразно повторяющихся действий, напоминающих манипуляции с предметами.

Например, если игровые условия включают другого человека (куклу или ребенка), то трехлетний ребенок, манипулируя тарелочками и кубиками, может играть в «приготовление обеда». Ребенок играет в приготовление обеда даже если он забывает потом накормить сидящую рядом куклу. Но если у ребенка забрать куклу, наталкивающую его на этот сюжет, он продолжает манипуляции с кубиками, раскладывая их по величине или форме, объясняя, что он играет «в кубики», «так просто». Обед исчез из его представлений вместе с изменением игровых условий.

Сюжет — та сфера действительности, которая отражается в игре. Сначала ребенок ограничен рамками семьи и поэтому игры его связаны главным образом с семейными, бытовыми проблемами. Затем, по мере освоения новых областей жизни, он начинает использовать более сложные сюжеты — производственные, военные и т.д. Более разнообразными становятся и формы игры на старые сюжеты, скажем, в «дочки-матери». Кроме того, игра на один и тот же сюжет постепенно становится более устойчивой, длительной. Если в 3-4 года ребенок может посвятить ей только 10-15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4-5 лет одна игра уже может продолжаться 40-50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по несколько часов подряд, а некоторые игры у них растягиваются на несколько дней.

Те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком, составляют содержание игры.

Содержание игр младших дошкольников — имитация предметной деятельности взрослых. Дети «режут хлеб», «моют посуду», они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате — для чего и для кого они это сделали. Поэтому, «приготовив обед», ребенок может следом отправиться «на прогулку» со своей куклой, так и не покормив ее. Действия разных детей не согласуются друг с другом, не исключены дублирование и внезапная смена ролей во время игры.

Для средних дошкольников главное — отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений.

Поэтому 5-летний ребенок никогда не забудет «нарезанный» хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий — сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот. Исключены и параллельные роли, например, одного и того же мишку не будут осматривать два доктора одновременно, один поезд не поведут два машиниста. Дети, включенные в общую систему отношений, распределяют между собой роли до начала игры.

Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими жестко контролируется.

Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно

предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью («Ну, я помыла им руки. Садимся за стол!»).

Функции игры

Игра — ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками. Вот как, например, в младшей группе детского сада проходит игра в железную дорогу. Воспитательница помогает детям составить длинный ряд стульев, и пассажиры занимают свои места. Два мальчика, которым захотелось быть машинистом, усаживаются на крайние стулья с двух концов «поезда», гудят, пыхтят и «ведут» поезд в разные стороны. Ни машинистов, ни пассажиров эта ситуация не смущает и не вызывает желания что-то обсудить. По выражению Д.Б. Эльконина, младшие дошкольники «играют рядом, а не вместе». Постепенно общение между детьми становится более интенсивным и продуктивным. В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно или в процессе самой игры распределяя роли. Обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению детей в общую деятельность.

Дети общаются в процессе игры. Если по какой-то причине распадается совместная игра, разлагается и процесс общения. В эксперименте Курта Левина группу детей-дошкольников приводили в комнату с «некомплектными» игрушками (у телефона не хватало трубки, для лодки не было бассейна и т.п.). Несмотря на эти недостатки, дети с удовольствием играли, общаясь друг с другом. На второй день, когда дети зашли в ту же комнату, оказалась открытой дверь в соседнее помещение, где лежали полные наборы игрушек. Открытая дверь была затянута сеткой. Имея перед глазами притягательную и недостижимую цель, дети разбрелись по комнате. Кто-то тряс сетку, кто-то лежал на полу, созерцая потолок, многие со злостью разбрасывали старые, ненужные уже игрушки. В состоянии фрустрации разрушились как игровая деятельность, так и общение детей друг с другом. Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка. Произвольность поведения проявляется первоначально в подчинении игровым правилам, а затем и в других видах деятельности.

Для возникновения произвольности поведения необходим образец поведения, которому следует ребенок, и контроль за соблюдением правил. В игре образцом служит образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Самоконтроль только появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль — со стороны его товарищей по игре. Дети контролируют сначала друг друга, а потом — каждый самого себя. Внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает регулировать поведение ребенка непосредственно.

Перенос механизма произвольности в неигровые ситуации в этот период еще затруднен. То, что относительно легко удается ребенку в игре, гораздо хуже получается при соответствующих требованиях взрослых. Например, играя, дошкольник может долго стоять в позе часового, но ему трудно выполнить аналогичное задание стоять прямо и не двигаться, данное экспериментатором.

В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Кроме того, игра облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, стоящим на грани сознательности. В игре со сверстниками ребенку легче отрешиться от своих мимолетных желаний. Его поведение контролируется другими детьми, он обязан следовать определенным правилам, вытекающим из его роли, и не имеет права ни изменить общий рисунок роли, ни отвлечься от игры на что-то постороннее.

Игра способствует развитию познавательной сферы ребенка. В развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями, у детей формируется творческое воображение. В игре преодолевается так называемый познавательный эгоцентризм. Чтобы пояснить последнее, воспользуемся примером Ж. Пиаже. Пиаже спрашивал ребенка дошкольного возраста: «Есть у тебя братья?» — «Да, Артур», — отвечал мальчик. — «А у него есть брат?» — «Нет». — «А сколько у вас братьев в семье?» — «Двое» — «Ты его брат?» — «Да». — «Тогда у него есть брат?» — «Нет». Как видно из этого диалога, ребенок не может встать на другую позицию, в данном случае — принять точку зрения своего брата. Но если ту же задачу разыграть с помощью кукол, он приходит к правильным выводам.

Вообще в игре коренным образом изменяется позиция ребенка. Играя, он приобретает возможность смены одной позиции на другую, координации разных точек зрения.

Особенности игровой деятельности у детей с нарушениями в развитии

1. Особенности игровой деятельности у детей с нарушением 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. Однако тематика их игр значительно беднее, с преобладанием в основном бытовых игр. Эти игры в случае отсутствия специального обучения длительное время носят предметно-процессуальный характер, и даже в старшем дошкольном возрасте не становятся подлинной сюжетно-ролевой игрой.

Играм глухих детей присуще педантичное отражение предметных действий: вместо развертывания сюжета дети воспроизводят детализированные предметные действия.

Не умея самостоятельно вычленить существенное, передать отношения людей, они воспроизводят элементы ситуации, не являющиеся основными для данной игры.

Многokrатно повторяются одни те же игровые действия, особенно если они раньше были продемонстрированы взрослым. Подражание близким взрослым (маме, воспитательнице) часто становится целью действий ребенка при вхождении его в роль. Однако они копируют в игре лишь внешнюю сторону поведения, не вникая в его суть. Элемент подражания остается характерным для игр детей длительное время: они стараются точно, с подробнейшими деталями воспроизводить игры,

продемонстрированные воспитателем, в то время как слышащие дети тяготеют к внесению изменений, развитию сюжета, фантазированию.

Наиболее характерными для игр глухих детей являются трудности игрового замещения, т. е. возможности использования в игре предметов, которые в быту имеют другое назначение. Игровое замещение помогает ребенку осознать смысловое значение слова, отойти от конкретного значения. Введение предметов-заместителей

связано с развитием знакового символического способа мышления, опосредовано развитием воображения, мышления, речи. В самостоятельных играх глухие дети редко прибегают к использованию предметов в несвойственных им функциях.

Полноценная сюжетно-ролевая игра без специального обучения не формируется, и в старшем дошкольном возрасте у большинства детей наблюдаются процессуальные действия или игры, включающие элементы сюжета. У слабослышащих детей, пользующихся фразовой речью, как правило, уровень игры выше: в старшем дошкольном возрасте у них появляется сюжетно-ролевая игра, однако она не достигает уровня игры нормально слышащих сверстников.

2. Особенности игровой деятельности у детей с нарушением зрения.

В исследованиях А.Н. Леонтьева и его группы еще в 40-е годы выдвинута идея ведущей деятельности для характеристики возрастных особенностей детей.

Исследования, проведенные в Институте дошкольного воспитания под руководством А. В. Запорожца, показали огромную роль игры в развитии ребенка. З. М. Истомина, Д. Б. Эльконин, Л. Л. Венгер, Н.Н. Пантина и другие утверждают, что в творческой игровой деятельности развиваются восприятие, память, мышление, формируется произвольность деятельности.

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. В книге: "Воспитание и образование слепых и их признание на Западе" А. И. Скребицкий с горечью отмечает, что "Весь мир идей, проникающий в сознание ребенка путем так называемых игр для него потерян... 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 (Г. Л. Выготская). Слепого малыша необходимо учить играть. В той же работе Л. И. Скребицкий пишет, что и 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, 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. 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 в практике врача и парикмахера. Если их нет под рукой, берутся другие, их заменяющие.

3. 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

звукотворения, 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 звукотворения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным, хотя правила и содержание игры им доступны. Ослабленность условно-рефлекторной 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.

4. 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. Динамику развития игровой деятельности у дошкольников с ДЦП изучала Н.В.Симонова. В ее исследовании состояние и динамика развития игровой деятельности (сюжетно-ролевая игра) оценивались по следующим параметрам: наличие мотива, замысла, сюжета игры, создание игровой ситуации и принятие на себя роли, овладение приемами реализации игрового действия, планирование, регулирование и соподчинение действий по ходу игры. Результаты исследования 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, скупость 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.

5. 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, отличается определенными специфическими особенностями.

Анализируя процесс становления игровой деятельности нормально развивающихся детей, Д. Б. Эльконин (1978) пришел к выводу, 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 подтверждает, что у них имеются существенные трудности в формировании

воображаемой ситуации, которая придает игре смысл, делает ее мотивированной деятельностью: несформированность воображаемой ситуацией. 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, малоэмоциональная окрашенность действий.

В связи с тем что у старших дошкольников с ЗПР различной степени выраженности заметно снижена потребность в игровой деятельности. Какие мотивы преобладают при вступлении в контакт со взрослым у дошкольников с ЗПР? Кроме того, как известно, в ролевой игре игровые действия выполняют функции содержательной коммуникации, являясь по своей сути действиями общения (С. Л. Новоселова // Игра и ее роль в развитии..., 1978). Поэтому создание ситуаций игры и выполнение практических заданий, позволяет вступить в один или несколько видов контактов со взрослым.

6. Особенности игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Игра должна быть ведущей деятельностью, обеспечивающей зону ближайшего развития, оказывающей развивающее воздействие на складывание психологического облика умственно отсталого ребёнка.

Среди множества причин, тормозящих самостоятельное, последовательное становление игры у умственно отсталого ребёнка, 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 входе ориентировочной и предметной деятельности. Пагубно отражается на становлении игры и отсутствии необходимых педагогических условий для развития ребёнка. Будучи лишен необходимого притока свежих эмоциональных впечатлений дошкольник с интеллектуальной недостаточностью 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 умственно отсталые дети, поступающие в дошкольные учреждения, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками независимо 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 другие игрушки. Кукла не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам животным умственно отсталый дошкольник также не вызывает заинтересованного эмоционального отношения. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Важно отметить, что среди не обученных, умственно отсталых дошкольников 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 умственно отсталых детей наряду с манипуляциями встречаются и так называемые процессуальные действия, когда ребёнок непрерывно 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. Отличительной особенностью игр необученных умственно отсталых дошкольников является наличие так называемых неадекватных действий. Такие действия не допускаются не логикой, ни функциональным назначением игрушки, их ни в коем случае нельзя путать с использованием предметов заместителей, которые часто наблюдаются в игре нормального ребёнка. Обычный дошкольник охотно использует палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. д. Такие действия обусловлены потребностями игры и говорит о высоком уровне его развития. Но как раз таких действий с использованием предметов заместителей никогда не встречается у умственно отсталых дошкольников при их поступлении в специальные дошкольные учреждения.

Замечено, что в процессе игры дети с интеллектуальной недостаточностью действуют с игрушками молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося слова, обозначающих названия некоторых игрушек и действия. Необученный умственно отсталый ребёнок 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 с интеллектуальной недостаточностью 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 интеллектуальной недостаточностью. 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.

Известно, что игровая деятельность ребёнка весьма многогранна, так же как разнообразны и игры. При всём том, что главенствующее значение отводится сюжетно ролевым играм. Именно это вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности. Учитывая её особую значимость для детского развития, программа делает особый акцент на поэтапное формирование у умственно отсталого ребенка сложного механизма сюжетно ролевой игры.

Перед учителем - дефектологом и воспитателями работающими с данной категорией детей ставится задача постепенного введения умственно отсталых в мир игры, обучение его разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Для того чтобы у умственно отсталого ребёнка возникло желание играть в месте с детьми, он должен быть подготовлен. Кроме сюжетно ролевой игры дети с ОВЗ обучаются дидактическим и подвижным играм.

Учитывая потребность детей в движении, можно также широко применять фрагменты подвижных игр.

Таким образом, раздел "Игра " включает три направления:

- обучение сюжетно ролевым играм,
- подвижным
- дидактическим.

Занятия по всем направлениям проводит сначала учитель-дефектолог, а затем воспитатель.

В игре усилие ребёнка всегда ограничивается и регулируется множеством усилий других играющих. Во всякую игровую задачу входит как непременное её условие — умение координировать своё поведение с поведением других, становиться в активное отношение к другим, нападать и защищаться, вредить и помогать, рассчитывать наперёд результат своего хода в общей совокупности всех играющих.

Такая игра есть живой, социальный, коллективный опыт ребёнка, и в этом отношении она представляет из себя совершенно незаменимое орудие воспитания социальных, интеллектуальных, личностных, поведенческих и прочих навыков и умений. Именно поэтому игра так активно применяется в коррекционно-развивающей работе. Знание особенностей игры детей с отклонениями в развитии является важнейшим критерием эффективной работы.

Список литературы:

1. Головниц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с. — (Коррекционная педагогика)
2. Гаврилушкина, Соколова. «Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников». // Москва «Просвещение»1985.
3. <http://www.scipsychology.ru/ctr/678.html> - Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития.
4. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.
5. Психолого-медико-педагогическое обследование детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учебно-методическое пособие / Р.К.Айтжанова, А.К.Ерсарина, М.В.Шамардина, Н.В.Брусенская.

