

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Кочеткова Т.В.

*Кочеткова Татьяна Валерьевна – учитель-дефектолог,
Государственное казенное учреждение
Центр содействия семейному воспитанию «Кунцевский» г. Москва*

Аннотация: актуальность проблемы заключается в том, что игра имеет первостепенное значение для обогащения детского опыта, выступает ведущим средством коррекции недостатков психического и физического развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Она позволяет ребенку проникнуть в мир социальных отношений, стимулирует развитие предметной деятельности, познавательной, изобразительной, конструктивной, трудовой, учебной деятельности, обеспечивая, таким образом, всестороннее развитие личности.

Ключевые слова: игра, дети с нарушением интеллекта, ведущий вид деятельности, игрушки, игровая деятельность.

В процессе игры у детей с нарушениями интеллекта формируется произвольность психических процессов: произвольное внимание и память. Игровая ситуация и действия в ней активизируют умственную деятельность воспитанников. В игре дети учатся действовать в воображаемой ситуации.

Игра выступает как деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на более высокий этап – этап умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий.

Опыт игровых взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего встать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение.

Принципиально важным для специальной педагогики и психологии является выдвинутое Л.С. Выготским положение об общности закономерностей развития нормального ребёнка и ребенка с проблемами в развитии [4, с. 38]. В жизни дошкольника с интеллектуальными нарушениями игра должна стать ведущей деятельностью, обеспечивать зону его ближайшего развития, оказывать воздействие на развитие всех психических процессов и функций и личности в целом. Однако это происходит лишь в том случае, когда создаются особые условия для развития ребёнка и он включается в процесс систематически осуществляемой коррекционно-воспитательной работы, элементом которого является целенаправленное формирование игровой деятельности.

Основные причины, тормозящие самостоятельное последовательное становление игры: низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью, эмоциональным и ситуативно-деловым общением со взрослыми (О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Н.Г. Морозова, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева).

В младенческом и раннем возрасте у детей с нарушениями интеллекта наблюдается крайне низкая двигательная и познавательная активность. Это задерживает двигательное, эмоциональное, а иногда, при проблемах интеллектуального развития задерживается и умственное развитие детей. Значительно позже, чем нормально развивающиеся дети, они начинают удерживать голову, сидеть, ползать, вставать, ходить. Большие трудности возникают при овладении ребёнком хватанием и удерживанием предметов, которые обусловлены не только своеобразием развития движений, но и отсутствием длительного времени ориентировочной реакции.

Значительно позже, чем нормально развивающиеся сверстники, начинают выделять мать из числа окружающих людей и налаживать с ней эмоциональный контакт. Лишь к концу первого – началу второго года жизни возникает их эмоциональное общение со взрослыми, которое является предпосылкой сотрудничества, необходимого для овладения предметной деятельностью.

Низкий уровень развития зрительного восприятия, двигательной и зрительно-двигательной координации сдерживает процесс овладения ребёнком предметными действиями. Такие дети обнаруживают значительную беспомощность в мире окружающих предметов, не знают их назначения, не владеют способами действий, не стремятся к их познанию. У них низкая готовность к установлению эмоционально-коммуникативных взаимоотношений со взрослыми, слабое стремление наладить эмоциональный контакт, найти способы общения со взрослыми, неумение привлечь их к совместной деятельности и согласовать с ними действия.

Опыт воспитания детей раннего возраста показывает, что эту беспомощность можно успешно преодолеть. Для этого необходимо рано включить ребёнка в процесс систематических коррекционных занятий, которые будут способствовать его физическому и психическому развитию в целом, так и

формированию предметных действий в частности. К 3 - 4 годам такие дети успешно овладевают действиями с предметами домашнего обихода, умело выполняют предметно-бытовые действия. К числу основных задач первых двух лет воспитания детей в дошкольном учреждении относится формирование культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, основанных на владении предметными действиями.

Большинство детей приступают к выполнению предметных и предметно-игровых действий, не осуществляя предварительного анализа условий их выполнения. Ребёнок много раз с завидным упорством повторяет какое-то действие, но к анализу ситуации не приводит, и ребёнок прекращает действие.

Ориентировочно-исследовательские действия ребёнка с малознакомыми игрушками в большинстве случаев не приводят к нахождению правильного способа действия. Предметные и предметно-игровые действия дети проводят молча, незэмоционально, не проявляя стремления привлечь к совместной деятельности взрослого.

Большинство детей обнаруживают слабо выраженный и неустойчивый интерес к игрушкам, что является низкой познавательной активностью. У таких детей нет любимых игрушек и они начинают выполнять игровые действия с теми игрушками, которые в данный момент попадают в их поле зрения или которые привлекают своим внешним видом, а не возможностью воплотить в жизнь конкретный замысел, как это имеет место у нормально развивающихся детей 2-3 года жизни. Интерес является кратковременным, неустойчивым и ребёнок быстро бросает игрушку.

Наряду с манипуляциями встречаются и процессуальные действия, состоящие в том, что ребёнок непрерывно повторяет одно и то же сочетание действий (снимает одежду с куклы и снова надевает её). Это говорит о том, что в игре нет замысла. Выполняемые действия бедны, стереотипны, формальны и не имеют изобразительного характера. Они не сопровождаются речью и какими-либо эмоциональными реакциями, выполняются механически.

Действуя с игрушками, ребёнок не стремится привлечь к себе внимание взрослого или сверстников.

До 5 - 6 лет остаётся несформированным целевой компонент игры. Их действия не имеют осмысленного и целенаправленного характера, отсутствует конкретная цель. И только к 7 - 8 годам под влиянием длительного обучения у некоторых детей формируется умение поставить цель в самостоятельной игре и подготовить всё необходимое для её достижения.

Дошкольники с проблемами в интеллектуальном развитии длительное время не обнаруживают потребности в игре. Их не привлекает возможность действовать с игрушками, налаживать по этому поводу контакты со взрослыми и детьми. Оставшись один на один с игрушками, они могут достаточно длительное время сидеть без дела, или выполнять какие-то однообразные действия, или просто раскачиваться из стороны в сторону.

Потребность в игре возникает лишь под влиянием обучения и особенно ярко проявляется на 7 - 8 году жизни, когда дети овладевают разнообразными знаниями об окружающей действительности, деятельности людей и их взаимоотношениях, приобретают игровой опыт.

Большинство детей сами затевают игры, охотно включаются в игры, предложенные сверстниками или взрослыми.

В основном старшие дошкольники проявляют неустойчивый интерес к игре, у них не наблюдается глубокого поглощения игрой. Ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности приводит к тому, что вплоть до конца пребывания в детском саду у детей не формируется достаточного объёма знаний о жизни, деятельности и отношениях людей.

Дети с нарушениями интеллекта редко выступают с инициативой поиграть. Игра планируется только под руководством педагога, который разъясняет порядок её протекания. Этот порядок полностью и безоговорочно принимается и почти в точности исполняется.

В процессе обучения дети овладевают разнообразными игровыми действиями, на которых строится логики развития сюжета в игре.

До начала школьного возраста игровые действия детей излишне детализированы. В их играх не наблюдается, как это имеет место у нормально развивающихся детей, замещения отдельных действий в цепочке словом или символическим жестом.

Дошкольники способны в своих играх отразить процесс деятельности людей, а не их отношения, что характерно для нормально развивающихся детей. Отношения, возникающие между людьми в процессе их деятельности, достаточно отвлечённые и скрыты от непосредственного восприятия. Ребёнок может совершить действия с предметом. Они становятся достоянием его жизненного опыта.

Для реализации своего игрового замысла нормально развивающийся ребёнок может использовать любые окружающие его предметы. Дошкольники с интеллектуальными нарушениями даже после обучения склонны к использованию игрушек, являющихся копией реальных предметов окружающей действительности. Функция замещения спонтанно у них не формируется. Детей необходимо учить использовать различные предметы в других функциях и применять их в играх. Неумение пользоваться

предметами-заменителями, обусловлено не только своеобразием их познавательной деятельности, в частности конкретностью мышления, недоразвитием воображения, и тем, что в процессе обучения игре эти предметы менялись недостаточно.

Для детей характерно выполнение игровых действий без сопровождения речью. Дети действуют молча, с большим трудом овладевая речевым содержанием.

У старших дошкольников наблюдается предпочтение в выборе ролей. Привлекательными являются роли, связанные с выполнением четко очерченных разнообразных действий.

В процессе игры ребенок вступает в реальные и ролевые отношения с другими её участниками. Обнаруживаются трудности в ролевом общении. Дети малоэмоциональны, не умеют задавать вопросы и отвечать на них в соответствии с ролью, ждут подсказки от педагога.

Отсутствие собственного эмоционального опыта и недостаточное педагогическое воздействие препятствуют полноценному проникновению ребенка в роль, обедняют создаваемый им игровой образ.

В самостоятельных играх дети редко взаимодействуют друг с другом, хотя у некоторых у них формируется привязанность к отдельным сверстникам. Взаимодействие начинается преимущественно по требованию или совету педагога, который подсказывает его возможные варианты.

Дошкольники с нарушениями интеллекта не проявляют в играх творчества и инициативы.

Наблюдая за самостоятельными играми детей, можно отметить неустойчивость игровой темы. Детей привлекает процессуальная сторона игры.

В играх редко раздаётся смех и плач «понарошку», интонации ровные, нет места сколько-нибудь выраженным чувствам.

По словам А.Н. Леонтьева: «Сознательное управление психическим развитием ребенка совершается, прежде всего, путём управления основным, ведущим его отношением к действительности, путём управления ведущей его деятельностью» [11, с. 212].

Игра имеет первостепенное значение для обогащения детского опыта, выступает ведущим средством коррекции недостатков психического и физического развития ребенка с проблемами в развитии. Она позволяет ребенку проникнуть в мир социальных отношений, стимулирует развитие предметной, познавательной, трудовой, изобразительной, конструктивной, элементарной учебной деятельности, обеспечивая, таким образом, всестороннее развитие личности.

Развитие игры в младшем дошкольном возрасте является прямым продолжением предметной деятельности, может возникнуть только на ее основе, на определенном уровне ее развития. К началу дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта фактически совсем не возникает предметная деятельность. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций. Процесс овладения специфическими манипуляциями без специального обучения идет медленно, так как у детей не возникает подлинного интереса к окружающему их предметному миру.

После 5 лет у детей все большее место занимают процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. В игре наблюдается стереотипность, формальные действия, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметы-заместители. Функция замещения у этих детей не возникает. Не развивается в их игре и функция речи: у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей.

Без специального обучения ведущей деятельностью ребенка с нарушениями интеллекта к концу дошкольного возраста оказывается не игровая, а предметная.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Бгажнокова И.М., Бойков Д.И., Зарин А.П. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программы, Методические рекомендации. Псков: ПОИПКРО, 1999.
2. Баряева Л.Б., Вечканова И.Л., Загребаяева Е.В., Зарин А.П. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. СПб.: Союз, 2001.
3. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. СПб.: Союз, 2001.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997.
5. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1980.
6. Катаева А.А., Давыдова С.И. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием образца и словесной инструкции. // Дефектология, 1976. № 1.
7. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Роль дидактической игры в коррекционно-воспитательном процессе. М.: Просвещение, 1991.
8. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Владос, 2001.
9. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2000.

10. Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях // Под ред. Н.Г. Морозовой. М., 1976.
11. Проблемы развития психики / Леонтьев А.Н. 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
12. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под. ред. Н.Н. Поддъякова, Н.Я. Михайленко. М.: 1987.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2. М.: Педагогика, 1989.
14. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986.
15. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / Под ред. М.А. Васильевой. М.: Просвещение, 1986.
16. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990.
17. Соколова Н.Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников // М.: Просвещение, 1993.