

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.

А. Позднякова

Краевого государственного казенного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Специального (коррекционного) детского дома № 11 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья» г. Комсомольска-на-Амуре

Основной формой воздействия на ребенка в специальных дошкольных учреждениях являются организованные занятия, в которых ведущая роль принадлежит взрослым. Занятия проводятся педагогами, которые составляют педагогический коллектив. Содержание занятий определяется «Программой воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста».[7]

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить и о возрастных особенностях детей, о тех отклонениях в развитии, которые характерны для детей с ОВЗ. Как правило, дети с ОВЗ инертны, неземоциональны. Поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого ребенка. Дети с ОВЗ пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное

отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры. [2]

Дидактическая игра — одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра — основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая — игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок, не усвоив программного материала, не смог достичь игровой цели. Например, в игре «Что катится, что не катится» обучающая цель состоит в том, чтобы научить детей различать предметы по форме (куб и шар), обращая их внимание на свойства предметов. Перед детьми ставится только игровая задача — докатить предмет до определенной черты, показав при этом свою ловкость. Добиться цели может лишь тот ребенок, который научится различать куб и шар, поймет, что до черты докатится только шар. Следовательно, усвоение программного содержания становится условием достижения игровой цели.[4]

Дидактическая игра — средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала, быть одним из занимательных элементов на прогулке, может представлять собой и особый вид деятельности.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для

детей с ОВЗ, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.[4]

Ребенку с ОВЗ для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.[1]

Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе специального дошкольного учреждения определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

При поступлении в специальные учреждения дети с ОВЗ с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, не владеют способами усвоения общественного опыта. Если нормально развивающиеся дошкольники уже прекрасно действуют по подражанию, по образцу и по элементарной словесной инструкции, то умственно отсталых детей надо научить этому. [5]

Ранний и дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего. В этом периоде у детей происходит становление всех видов восприятия — зрительного, тактильно-двигательного, слухового, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Чувственный опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. Ребенок-дошкольник, познавая мир, совершает поисковые способы ориентировки, т. е. ведущее место на ранних этапах развития ребенка занимает метод проб и

ошибок, который в дальнейшем сменяется перцептивными способами — примериванием и зрительной ориентировкой. Метод проб как поисковый способ основан на том, что ребенок фиксирует правильные действия и отбрасывает ошибочные варианты. Метод проб является практической ориентировкой, однако он подготавливает ребенка к ориентировке, происходящей во внутреннем плане, т. е. перцептивной ориентировке.[3]

У детей с ограниченными возможностями здоровья чувственное познание без специального коррекционного воздействия развивается медленно. Оно не достигает того уровня, когда может стать основой деятельности. Выполняя то или иное задание, ребенок не может ориентироваться в его условиях, не знает, на какие свойства и отношения предметов нужно опереться, а потому не в состоянии достичь положительного результата. [5] Развитию восприятия и представлений препятствует то, что дети с ограниченными возможностями здоровья не овладевают поисковыми способами ориентировки. Они действуют либо хаотически, совсем не учитывая свойств предметов, пытаясь достигнуть результата силой, либо привычным, усвоенным в обучении способом, который они относят только к данной, знакомой игрушке или привычной бытовой ситуации, и не переносят знания на новую игрушку и даже на сходную ситуацию. Иногда, кажется, что ребенок с ОВЗ тоже действует методом проб. Но на самом деле — это перебор вариантов. Ведь в процессе поискового опыта ребенок отбрасывает неудачные, нерезультативные варианты и больше к ним не возвращается. Он как бы фиксирует удачные пробы, стараясь их повторить. Иными словами, пробы — это целеустремленные действия, направленные на достижение положительного результата. Перебор вариантов, который встречается у детей с

ограниченными возможностями здоровья, носит не целенаправленный, а случайный характер и не закрепляется в опыте детей. Поэтому один и тот же ребенок действует, как правило, хаотически или силой с новыми объектами и в новых ситуациях не может сразу перейти к зрительному соотнесению на незнакомом материале. Но так же как и перебор вариантов нельзя отнести к методу проб, так и зрительное соотнесение, выполняемое ребенком с ОВЗ, в большинстве случаев не является подлинно зрительным соотнесением, так как при этом ребенок не может выделить существенный для данного действия признак. Например, при складывании пирамидки он не способен зрительно оценить величину колец и нанизать их на стержень по мере уменьшения величины. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья просто выполняет заученное действие — нанизывает кольца подряд. Случайно замеченную ошибку он не в состоянии исправить. Поэтому заучивание действий с привычными дидактическими игрушками, со знакомым счетным материалом не ведет ни к развитию восприятия или мышления, ни к развитию деятельности ребенка с ОВЗ.[9]

Основная задача педагога состоит в другом — в том, чтобы сформировать у детей с ограниченными возможностями здоровья раннего и дошкольного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении задания, а на этой основе создать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке. В этом ведущая коррекционная задача при воспитании детей с ОВЗ данного возраста. Примеривание в этом случае представляет собой промежуточный способ между пробами и зрительным соотнесением. Так, проталкивая геометрические формы в прорези коробки, ребенок не перебирает все отверстия в

поисках той, в которую нужно опустить треугольную фигуру, а подносит ее к сходной — полукругу; при сближении он сразу видит отличия и переносит фигуру к треугольной прорези. Примеривание производится и тогда, когда ребенок точно определяет нужную прорезь, но не может правильно развернуть фигуру, начинает ее поворачивать, пытаясь найти нужное положение.[1]

Игры и упражнения, в которых дети действуют путем проб и примеривания, развивают у них внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти свойства в практических действиях. В дальнейшем это совершенствует зрительное восприятие. Целостное восприятие предмета, являясь важным условием правильной ориентировки ребенка в окружающем предметном мире, лежит в основе многих видов деятельности — предметной, игровой, трудовой и изобразительной. По-настоящему оно складывается только тогда, когда дети могут воспринимать окружающее не слитно, приблизительно, глобально, а видят в предмете форму, величину, могут выделить существенные части предмета, необходимые для действия с ними. Поэтому не следует путать целостное восприятие предмета с его узнаванием, так как узнавание предмета лишь первый шаг к его полноценному восприятию. У нормально развивающихся детей целостное восприятие предметов начинает интенсивно развиваться уже в раннем возрасте, а дошкольники даже без специального воспитательного воздействия со стороны взрослых достигают такого уровня, что могут свободно совершать различные предметно-игровые, трудовые действия, в частности, по самообслуживанию. Кроме того, они способны создать в рисунке, лепке изображение предметов. У детей с ограниченными возможностями здоровья формирование целостного образа задерживается, и без специального

коррекционного воздействия оно фактически не происходит до конца дошкольного возраста. Это в свою очередь влияет на возникновение действий по самообслуживанию, предметно-игровых действий, которые развиваются поздно и дефектно. В то же время предметный рисунок дети не способны создать.[6]

Игры оказывают большое влияние на формирование целостного восприятия. Условно игры можно распределить на два этапа развития целостного восприятия: первый — узнавание, здесь дети с ОВЗ испытывают трудности; второй — создание полноценного образа, учитывающего все свойства предметов (форму, цвет, величину, наличие и соотношение частей и др.).[4]

Положительные эмоции, которые возникают во время игры, активизируют деятельность ребенка с ОВЗ, обеспечивает решение задач, которые связаны с формированием способности сравнивать, сопоставлять, делать выводы, и обобщения. А это свидетельствует о корригирующей роли дидактических игр. Дидактическая игра позволяет индивидуализировать работу на занятиях, давать посильные задания каждому ребенку, с учетом его умственных и психофизических возможностей и максимально развивать способности каждого ребенка.[4]

Библиографический список

1. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М., 1967. – 230с.
2. Екжанова, Е.А., Стребелева, Е.А. Системный подход к разработке проблемы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта //Дефектология. 1999. № 6. – С 102-110.

3. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Владос, 1998. – 208с.
4. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1991. – 224с.
5. Мозговой, В.М., Яковлева, И.М., Еремина, А.А. Основы олигофренопедагогики. М.,: Академия, 2006. – 340с.
6. Петрова, В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.,: Просвещение, 1968. – 245с.
7. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью. /Под ред. М. Пишчек., СПб.: Речь, 2006. – 236с.
8. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста /Под ред. С.Ю. Циркина., СПб., 1999. – 435с.
9. Шатанкова, Л. Учимся, играя.//Дошкольное воспитание– 1993.-№1. – С. 40-44.