Федеральное агентство по образованию Российской Федерации

Министерство образования Иркутской области

Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования

«Иркутский институт повышения квалификации работников образования»

Кафедра коррекционно-развивающего обучения

Специальность: «Дефектология»

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

Выполнена:

Черемных Светлана Евгеньевна

Научный руководитель:

канд. психол. наук, доцент

Бардединов Хасан Кузьмич

Иркутск, 2014

**Содержание**

Введение

Глава 1. Психолого-педагогическая характеристика основных качеств игры

1.1 Взгляды ученых на игру дошкольника.

1.2 Виды игр и их основные качества.

1.3 Значение игры для преодоления эмоциональных трудностей

Выводы по первой главе

Глава 2. Психологические особенности формирования основных качеств игры у детей с отклонениями в развитии

2.1 Особенности психического развития умственно отсталых детей дошкольного возраста.

2.2 Особенности развития игровой деятельности умственно отсталых детей

Выводы по второй главе

Глава 3. Методические условия формирования качеств игры у детей с отклонениями в развитии

3.1 Формирование игровой деятельности у умственно отсталых детей

Выводы по третьей главе

Заключение

Список литературы

**Введение**

Дошкольный возраст является уникальным и решающим периодом развития ребенка, когда закладываются базисные основы личности, активно развиваются различные виды его самостоятельной деятельности, возникает способность к произвольности поведения и инициативности как основа творчества, развивается воображение, речь в ее коммуникативной и обобщающей знания ребенка функции. Эти и другие важнейшие качества формируются, прежде всего, в игре, специфической детской деятельности, приобретающей значение ведущей.

Своевременное выявление, изучение и психолого-педагогическая коррекция должны осуществляться как можно раньше, когда такая работа наиболее продуктивна. Это обусловлено еще и тем, что дети с отклонениями в развитии нуждаются в более активной стимуляции умственной деятельности, чем их здоровые сверстники. Неблагоприятные психологические и социальные условия (недостаточный культурный уровень семьи, гиперопека и гипоопека, отсутствие педагогически целесообразного воздействия взрослых на ребенка, психотравмирующие ситуации) в сензитивный период, в свою очередь, замедляют психическое развитие.

Теоретическая и экспериментальная не разработанность психолого-педагогических вопросов детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии не позволяет своевременно выявить таких детей, педагогически верно организовать их деятельность и устранить нарушения развития в наиболее благоприятный для этого период.

В специальной психологии в настоящее время мало исследований, посвященных специфическим особенностям отдельных психических процессов и личности в целом дошкольников с отклонениями в развитии. Составить достаточно полное представление об этих детях в период дошкольного детства крайне сложно. Одна из причин этого — малая изученность ведущего вида деятельности, особенностей его формирования и функционирования, специфики протекания. В развитии ребенка главное место занимает его эмоциональная сфера. От того, какой эмоциональный фон сопровождает ребенка, в первую очередь зависят его отношения с окружающим миром. Детей в дошкольном возрасте важно научить распознавать эмоциональное настроение окружающих и управлять собственным эмоциональным состоянием. Это объясняет актуальность выбранной мною темы.

Целью исследования является изучение влияния игры на эмоциональное развитие детей с отклонениями в развитии.

Объект исследования: дети с отклонениями в развитии.

Предмет исследования: игра, как средство эмоционального развития.

Гипотеза исследования: предполагается, что игра будет способствовать эмоциональному развитию детей с отклонениями в развитии.

Для решения поставленной цели, в процессе ее выполнения реализовывались следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические источники по проблеме эмоционального развития детей с отклонениями в развитии.
2. Изучить особенности развития игровой деятельности детей с отклонениями в развитии.
3. Выявить психолого-педагогические аспекты развития эмоций во время игровой деятельности.
4. Обобщить результаты исследования, сформулировать основные выводы по данной теме.

Методы исследования: теоретические – анализ и синтез теоретических исследований по проблематике работы.

игра средство эмоция развитие ребенок

**Глава 1. Психолого-педагогическая характеристика основных качеств игры**

**1.1 Взгляды ученых на игру дошкольника**

В истории европейского, в том числе отечественного, образования игра всегда была в центре внимания классических и современных педагогических исследований.

Развитие игры может быть соотнесено с определенными филогенетическими стадиями и историческими эпохами: возникая еще у животных (Г. Гросс, С. Миллер и др.), она развивается в новом качестве с появлением и эволюцией человека: в период первобытности (Н. Н. Миклухо-Маклай, М. Мид, и др.), в развитых классических культурах древности (Аристотель, Платон), в период средневековья и эпохи Возрождения (П. Брейгель, Я. А. Каменский и др.), в эпоху развития современной педагогики и культуры (И. Г. Песталоцци, Ф. Фребель, К. Д. Ушинский и др.).

В культурной общечеловеческой традиции игра выступает как главный атрибут цивилизованного детства, передающийся из поколения в поколение. В. В. Зеньковский в своей книге «Детская психология» говорил о том, что обычный взгляд на игры детей может быть выражен так: дети играют все время потому, что у них нет никакого серьезного дела, играют для того, чтобы заполнить чем-нибудь время. Шиллер же говорил, что «Человек должен только играть красотой, но он не должен только с красотой играть. Только тогда, когда человек играет, он является человеком в полном смысле слова, - и он может играть только тогда, когда он является вполне человеком» [11, с.26].

Советские психологи разработали положение о том, что игровая деятельность детей возникла в ходе культурно-исторического развития общества, что содержание и способы осуществления игры социальны по своей природе [30, с.63]. «Игра человеческого ребенка социальна по своему происхождению и по своей природе» (Д. В. Эльконин). Её возникновение связано с определенными исторически сложившимися условиями жизни ребенка в обществе. В современной педагогической теории игра перестает быть стихийно сложившимся образовательным полем и становится «инструментом» воспитания. Очевидно, что проблема педагогически целенаправленного формирования игровой деятельности у детей дошкольного возраста была подготовлена всем ходом развития педагогики игры.

Впервые игра была включена в общую педагогическую систему воспитания ребенка в трудах выдающегося педагога Ф. Фребеля в первой половине XIX в., создавшего образовательное учреждение, названное «детским садом», в котором широко применялся игровой метод воспитания.

Методология Ф. Фребеля, восходя к Гегелю и другим представителям немецкого классического идеализма, определяет игру как деятельность. Этот подход к пониманию сути игры оказался исторически наиболее продуктивным и нашел свое отражение в общей психологической теории деятельности и ее развития (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев).

Большое значение самостоятельной игры для детского развития отмечал Д. Дьюи. По его мнению, действительность, воспроизводимая ребенком в игре, должна быть ему знакомой, непосредственной и реальной по своему характеру, т.е. игра должна быть направлена на воспроизведение домашней и близкой ему жизни, иначе ребенок смешивает реальное и воображаемое, что затрудняет его подготовку к жизни [13, с. 8].

Особое внимание к игре мы находим в трудах К. Д. Ушинского. Понимая игру как проявление собственных замыслов ребенка, он подчеркивал, что ребенок не играет тогда, когда его занимают игрой, не играет он и тогда, когда его заставляют играть. Игра должна быть непременным содержанием жизни ребенка. (Позднее, в середине XX в., эта мысль нашла свое развитие в трудах А. П. Усовой, писавшей, что игра – это форма организации жизни ребенка).

Исследования игры в послереволюционный период проводились достаточно интенсивно (Л. С. Выготский, Е. А. Аркин, Д. В. Менджерицкая и др.). А. М. Горький подчеркивал социальный характер игры. Именно в процессе соприкосновения с окружающей социальной средой у ребенка зарождается осуществляемое в игровой деятельности стремление познать и активно воздействовать на окружающий мир. «Игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить», - говорил он. Не менее велика воспитательная роль игры. У ребенка в игре воспитывается ловкость, подвижность, жизнерадостность, формируется отношение к явлениям общественной жизни, к людям, их обязанностям, их труду, их быту и нравам [25, с. 119-120].

Н. К. Крупская, выделяя игру как наиболее специфичную для детей дошкольного возраста деятельность, считала ее средством всестороннего воспитания. Она сравнивала игру с учебой и трудом: играя, ребенок оперирует знаниями об окружающем мире, глубже его познает, так как учится ставить цель, вырабатывать план, находит средства для его выполнения [10, с. 5].

Е. А. Аркин рассматривал игру как основное средство укрепления здоровья детей, обеспечивающее их эмоционально – положительное состояние. Создание бодрого и радостного настроения детей посредством организации их игровой деятельности – задача, сформулированная в 20 – 30-е годы прошлого века, вошедшая в программные и методические документы для детского сада.

В ряде исследований ставился вопрос о роли воспитателя в игре, который должен заботиться о создании условий и выборе удобного времени для игры, а также стимулировать её без излишнего вмешательства [13, с. 9].

Научная мысль в области педагогики игры продолжала свое развитие, ориентируясь на потребности практики в системе общественного воспитания детей раннего и дошкольного возраста (Н. М. Аксарина, А. П. Усова, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.).

В предвоенные и послевоенные годы в педагогике произошли существенные сдвиги (Д. В. Менджерицкая, А. П. Усова, Р. И. Жуковская, Т. А. Маркова): игра стала рассматриваться как творческая деятельность ребенка, как форма организации детской жизни, была признана педагогическим средством обучения и всестороннего воспитания.

В 70 – 80-е годы расширяются исследования в области педагогики и психологии игры (В. Н. Аванесова, З. Б. Контаутене, Л. В. Артемова, Т. А. Репина). Нарастает кризис в практике организации игры в дошкольных учреждениях: игра как форма организации детской жизни начала утрачивать свои позиции в педагогическом пространстве и уступать место организованным занятиям. Попытки отстоять статус игры как ведущей деятельности в дошкольных учреждениях (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин) вызвали новую волну исследований (Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова, С. Л. Новоселова, Е. В. Зворыгина, Н. Ф. Комарова и др.).

В этих исследованиях определились два направления. Первое – предполагает обучение игре через передачу игровой культуры (Н. Я. Михайленко и др.). Воспитатель предлагает сюжет в качестве образца. Второе направление предполагает создание таких педагогических условий, которые бы обеспечивали развитие игры как деятельности самого ребенка («самодеятельные игры» по А. В. Запорожцу), использование различных видов игр в педагогическом процессе детского сада [30, с. 63].

Данное направление было представлено исследованиями, проводившимися в 80 – 90-е годы под руководством С. Л. Новоселовой, которые показали, что существует не только кризис игры, но и разрыв в системе «знания – игра», нарушение их естественных связей, обеднение игровой деятельности детей (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер и др.). Это положение, по мнению Е. И. Касаткиной, сохраняется и сейчас, несмотря на то, что идет вразрез с теоретическими положениями ученых, специально исследовавших игру и ее связь с детскими знаниями, впечатлениями, жизненным внеигровым опытом [13,c.13]. В исследованиях отношений «знания - игра», их составляющие рассматривались в противопоставлении: изучался вопрос о месте игры и занятий в педагогическом процессе (А. П. Усова, Е. И. Радина, Л. А. Венгер и др.), вопрос об их функциях и взаимных содержательных связях (Т. И. Осокина, Л. А. Парамонова и др.). Однако занятие и игра рассматривались в отдельности – как две не связанные между собой и разведенные в режиме дня категории. Такое противопоставление порождает массу проблем в организации дошкольного воспитания.

В современной дошкольной педагогике можно выделить несколько подходов к организации игры: традиционный, комплексный и партнерский.

Суть традиционного подхода (Д. В. Менджерицкая, Р. С. Жуковская и др.) заключается в следующем: игра - деятельность самостоятельная, обучать игре не надо, вмешательство педагога в детскую игру неуместно, важно дать ребенку из разных источников знания об окружающей действительности и возможность применять их на собственном опыте.

Комплексный подход (Е. В. Зворыгина, С. Л. Новоселова) предполагает осуществление руководства игрой путем использования педагогом совокупности методов и приемов, направленных на организацию игр детей с целью овладения ими игровыми умениями. Основные компоненты этого подхода: обогащение реального опыта и активной деятельности; совместные обучающие игры; предметно-игровая среда; активизирующее общение взрослого с детьми в процессе игры. Педагог – организатор игры, что требует от него целенаправленного формирования источника игры, развития игровых умений детей, а также создания условий, побуждающих к самостоятельной игре.

Цель педагогического воздействия на игру при партнерском подходе (Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова) заключается в формировании у детей игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру, в которой дети по их собственному желанию реализуют содержание. Основные принципы этого подхода: воспитатель – партнер ребенка по игре. Разворачивать совместную игру с детьми он должен так, чтобы на каждом этапе ими осваивался новый, более сложный способ ее построения (предметно-игровой в раннем возрасте; ролевой – в младшем дошкольном возрасте).

Все вышеперечисленные подходы в развитии игровой деятельности дошкольников могут применяться в зависимости от возраста и позиции педагога.

**1.2 Виды игр и их основные качества**

Различают несколько видов игр: сюжетно-ролевая и дидактическая игра, театрализованные, режиссерские и народные игры, игры – экспериментирования.

Сюжетно-ролевая игра ценна не столько тем, что в ней ребенок может получить новые знания, сколько тем, что в ней он активно использует эти знания, экспериментирует с ними, ставя перед собой разнообразные игровые задачи, решая их в соответствии с игровыми замыслами, применяет и развивает их в своей игровой практике. В структуре сюжетно-ролевой игры выделяют следующие компоненты: мотив, тему, сюжет, игровое действие, игровую роль, воображаемую ситуацию, игровой материал [13, c. 20].

Самодеятельные детские игры, в которых по ходу сюжета дети управляют действиями нескольких игрушек, выполняющих соответствующие функции людей или предметов, принято называть режиссерскими играми. Они возникают по инициативе детей по принципу сюжетно-ролевой игры и включают следующие структурные компоненты: сюжет, роль, условное игровое действие.

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической школой в целях обучения и воспитания детей. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но в то же время в них реализуется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности [13, c.43]. Дидактическая игра имеет определенную структуру, характеризующую ее с одной стороны как форму обучения, а с другой – как своеобразную игровую деятельность. Эта структура включает следующие компоненты: цель, дидактическую и игровую задачу, игровой замысел, игровые действия, правила, результат.

Рассмотрим основные качества, характерные для данных видов игр.

Мотив характерен для сюжетно-ролевой игры. Первоначально в этом качестве выступает игровое действие, возникающее по мере овладения ребенком предметным миром. В процессе развития сюжетно-ролевой игры мотив меняется, им становится возможность взаимодействия (игрового, невербального, вербального) с другими участниками игры.

Тема рассматривается применительно к сюжетно-ролевым играм и представляет собой ту область социальной действительности, которая отражается в игре (например, «Семья», «Почта» и др.). Тематика сюжетно-ролевых игр меняется в соответствии с возрастом, а также с содержанием программ воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Сюжетом игры предстает воспроизводимая в ней область действительности [17, c. 45]. Сюжет задают события, которые изображаются в игре. В одной теме игры может быть реализовано несколько сюжетов. Например, тема «Детский сад». Сюжеты: «Мамы ведут детей в детский сад», «Дети завтракают», и др. Развитие сюжета идет от исполнения ролевых действий к ролям-образам [33, c. 30]. Основным условием развития сюжета является наличие у ребенка личного опыта (знания, умения, навыки и привычки к познавательной деятельности), интереса к теме игры, партнеров.

Сюжеты могут быть различной сложности и включать:

- одного персонажа и одно действие в одной предметной ситуации (мама варит обед, врач делает укол, воспитатель кормит ребенка);

- нескольких участников с одинаковыми видами действий в одной предметной ситуации (две мамы варят обед, два врача лечат больных);

- двух дополняющих друг друга персонажей, взаимодействующих в одной ситуации (парикмахер – клиент, учитель – ученик и др.);

- персонажей, между которыми заданы определенные отношения (дети выполняют задания воспитателя, парикмахер выполняет заказ клиента).

На сюжетах игр обычно отражаются перемены в обществе, появление новых детских книг, популярных у детей фильмов (например, после выхода на экран фильма «Чапаев» дети многие годы играли в «Чапаева», а сегодня играют в «Бэтмена» и в «Человека-паука»).

В основе всех сюжетов индивидуальных режиссерских игр лежит то, что составляет непосредственный опыт ребенка, то, что он видит вокруг себя: обыденная жизнь и взаимоотношения людей. Социальный опыт ребенка определяет развитие сюжета, но не навязывает стереотипности в последовательности событий. Ребенок сам создает сюжет, сценарий, что очень важно для развития детской игры. Сюжеты отличаются разнообразием, сложностью и нестандартностью, ребенок чувствует себя более свободно. Это обусловлено тем, что режиссерская игра, в отличие от сюжетно – ролевой, позволяет переносить ролевые отношения на кукольных персонажей. Ребенок знает, что персонажи должны делать, говорить, он сам управляет развитием игровых событий, фантазирует, размышляет. Он полновластно распоряжается своими знаниями и опытом, не опасаясь при этом критики со стороны других ролевых участников, поскольку их нет.

Цель дидактической игры – это то, для чего игра создана, на что она направлена. Цель игры всегда имеет два аспекта:

- познавательный, т.е. то, чему мы должны научить ребенка, какие способы действия с предметами хотим ему передать;

- воспитательный, т.е. способы сотрудничества, формы общения и отношения к другим людям, которые следует привить детям.

Цель формулируется не как передача знаний, умений и навыков, а как развитие психических процессов и способностей ребенка [2, с. 5].

Чтобы игра оставалась игрой, не превращалась в усвоение знаний и умений, она должна включать игровой замысел. Д. В. Менджерицкая отмечала, что развитие игрового творчества заключается, прежде всего, в формировании игрового замысла – умении сознательно выбирать игру, обдумывать её, находить лучшие способы осуществления задуманного, применять знания, полученные детьми на занятии [32, с. 5]. Замысел вызывает живой интерес, возбуждает активность, желание играть. Часто он выражен в самом названии игры, составляет ее начало и представляет собой ту игровую ситуацию, в которую вводится ребенок, и которую он воспринимает как свою. Замысел игры опирается на конкретные потребности и склонности детей, особенности их опыта. Например, для младших дошкольников характерна заинтересованность предметным миром. Привлекательность отдельных вещей задает смысл их деятельности. Значит, замысел игры может основываться на действиях с предметами или на стремлении получить предмет в собственные руки [2, с. 5]. Первоначально замысел возникает в процессе деятельности. Ребенок начинает строить или рисовать без видимой цели, а затем в силу различных ассоциаций у него появляется желание построить машину, нарисовать дом. В дальнейшем задача ставится до начала игры или работы, действия ребенка начинают подчиняться замыслу, который вначале еще неустойчив и может меняться под влиянием случайных впечатлений. Игровой замысел определяет характер игровых действий и реализуется в них. [2, с.5]

Игровое действие рассматривается как компонент сюжетно-ролевой и дидактической игр и является основой игровой деятельности. Оно передается ребенком в соответствии с замыслом игры в обобщенной или сокращенной форме, в виде схемы. Для ребенка – это настоящее действие с реальными игровыми операциями, с использованием игрушек или предметов-заместителей [13, с. 22].

Развитие и усложнение игры в целом зависят от изменения характера игровых действий детей. Д.Б.Эльконин так определил путь развития игры – «от конкретного предметного действия к обобщенному игровому действию и от него к ролевому действию»: Есть ложкой – кормить с ложки – кормить с ложки куклу – кормить с ложки куклу, как мама [33, с. 25].

Игровое действие характеризуется наличием:

- осознанной цели и способов, с помощью которых оно совершается;

- игрушек или предметов – заместителей, которые в воображаемой ситуации заменяют действия с реальными предметами (например, палочка – зубная щетка, карандаш, ключ, градусник, шприц и т.д.).

В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее игра и тем успешнее решаются познавательные задачи, составляющие ее суть и смысл. Игровые действия всегда включают в себя задачу, т.е. то, что является для каждого ребенка важнейшим условием личного успеха в игре и его эмоциональной связи с остальными участниками. Решение этой задачи требует от ребенка активных умственных и волевых усилий, оно же дает наибольшее удовлетворение. Содержание может быть самым разнообразным: не убежать раньше времени или назвать форму предмета, успеть найти нужную картинку за определенное время и пр. В играх маленьких детей игровые действия заключаются в перекладывании предметов, их сравнении, подборе по цвету, величине, в раскладывании картинок и т.д.; игровые действия старших детей сложнее: они требуют взаимной связи действий одних детей с другими, их последовательности, очередности.

В дидактической игре задача, как правило, определена целью учебного задания или целью воспитательного воздействия. Причем одна и та же игра может иметь разные задачи и цели в различных ситуациях.

Дидактическая задача реализуется через игровую задачу. Игровая задача определяет игровые действия и является задачей самого ребенка. В процессе игры внимание ребенка обращено на выполнение игровых действий, а задача обучения (дидактическая задача) может не осознаваться. Это и делает дидактическую игру особой формой обучения, когда дети усваивают знания, умения, навыки как бы непреднамеренно. Взаимоотношения между детьми и педагогом определяются игрой. Дети и педагог – участники одной игры, отношения их можно назвать «субъект – субъектными», а обучение осуществляется в косвенном виде. Реально дидактическая игра – это игра только для ребенка, для взрослого она – способ обучения [13, с. 44].

Д.Б.Эльконин, рассмотрев структуру сюжетно-ролевой игры, показал, что центральным компонентом ее выступает роль – соответствующий принятым в обществе нормам, правилам способ поведения людей в различных ситуациях [31, с. 69]. Одним из ключевых моментов является выбор роли, т.е. отождествление ребенком себя с каким-либо персонажем, воспроизведение его действий и отношений с другими действующими лицами. Роль часто становится мотивом, причем по ходу развития игры осознание ребенком исполняемой роли и смысла игры может меняться.

В режиссерской игре ребенок не берет на себя роли, а наделяет ролевым значением кукол, фигурки зверей, предметы-заместители; разыгрывает с их участием сюжет и регулирует отношения действующих лиц как режиссер.

Воображаемая ситуация в сюжетно-ролевой игре появляется в процессе самой игры из-за несовпадения реальных условий с игровым действием (сидит на стуле, а говорит, что плывет на корабле). Эта условность принимается всеми участниками игры при воссоздании реальной действительности через воплощение выбранной ребенком роли с использованием предметов-заместителей. Особенностью игры в воображаемой ситуации является эмоциональная увлеченность детей отображаемыми событиями: девочка беспокоится, что подгорают котлеты, мальчик бережно везет заболевшую куклу на машине и т.д. [16, с. 81].

Игровой материал в сюжетно-ролевой игре – это игрушки, предметы реального мира, предметы-заместители. Все это побуждает ребенка к игре, и имеет важное значение для обучения и развития ребенка, и, конечно же, для осуществления игрового замысла [2, с.5]. И, наконец, важной особенностью игры являются игровые правила. Между игровым замыслом, игровыми действиями и правилами существует тесная взаимосвязь. Их выполнение обеспечивает реализацию игрового содержания. Правила обусловлены содержанием игры и вместе с тем выполняют очень большую роль – определяют характер, способ и порядок действий, устанавливают запреты, организуют, направляют и регламентируют поведение и взаимоотношения детей в игре, доводят до сознания детей замысел, игровые действия и обучающую задачу. Главное значение правил состоит в развитии у ребенка произвольности выполняемых действий, осознанного восприятия, умения запоминать, воспроизводить и действовать в соответствии с инструкцией, сдерживать и регулировать эмоции, поведение, отношения с другими участниками игры.

Игровые правила бывают двух видов: правила действия (определяют характер игровых действий и их последовательность) и правила общения (регулируют отношения между играющими). Примерами правил действия могут служить следующие: припомнить и назвать только ту игрушку, которую еще никто не назвал; не называть предмет, изображенный на картинке, а только загадать про него загадку и пр. Примеры правил общения: не подсказывать и не мешать другому отгадывать, действовать по очереди или по вызову воспитателя, играть дружно, выбирать тех детей, кто еще не был в кругу, и т. п. Выполнение всех этих правил требует от ребенка определенных усилий, ограничивает его спонтанную активность. Но именно это и делает игру увлекательной, интересной и полезной для развития ребенка [2, с.6].

Есть правила, ограничивающие или запрещающие определенные проявления или действия, или предусматривающие «наказание» за нарушение других правил и совершенно других действий.

Таким образом, ребенок в игре учится непреднамеренно. Игра дает ребенку две необходимые способности. Во-первых, выполнение правил в игре всегда связано с их осмыслением и воспроизведением воображаемой ситуации. Во-вторых, игра учит детей общаться.

Игра имеет определенный результат, который является финалом игры. Результат (подведение итогов) в дидактической игре определяется сразу по окончании. Например, отгадывание загадок, выполнение поручений, игровых заданий, проявление смекалки является результатом и воспринимается детьми как достижение. Для педагога результат игры выражается в решении задачи и в том удовольствии, которое доставляет игра ее участникам.

**1.3 Значение игры для преодоления эмоциональных трудностей дошкольника**

О том, насколько значимы эмоции, переживания игровых событий, возвышенные мотивы игры, говорят исследования советских психологов (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, Т. П. Хризман и др.). Эмоции цементируют игру, делают е увлекательной, создают благоприятный климат для взаимоотношений, повышают тонус, который необходим каждому ребенку для его душевного комфорта, а это в свою очередь, становится условием восприимчивости дошкольника к воспитательным воздействиям и совместной со сверстниками деятельности. Кроме того, хорошая игра – действенное средство коррекции нарушений в эмоциональной сфере детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях [12, c.7].

В своих играх дети обычно отображают события, явления и ситуации, которые остановили на себе их внимание и вызвали интерес. Отражая жизнь, ребенок опирается на известные образцы: на действия, поступки и взаимоотношения окружающих людей. При этом игра ребенка не является точной копией того, что он наблюдает. Для ребенка игра – средство самореализации и самовыражения. Она позволяет ему выйти за пределы ограниченного мира «детской» и построить свой собственный мир [20, с.6].

Отношение ребенка к окружающему миру складывается под влиянием оценок взрослых и их эмоционально-выразительного отношения к событиям и явлениям. Отношение взрослого, его пример во многом определяют развитие потребностей ребенка, его ценностных ориентаций, его стремлений и желаний, а также умения откликаться на положение окружающих людей, сопереживать им. Это определяет содержание внутреннего мира и содержание игровой деятельности [34, с.153].

В игре, как ни в какой другой деятельности, реализуется стремление ребенка в определенном возрасте приобщиться к жизни взрослых. В ней осуществляется его желание быть, как папа, как доктор, как шофер.

Велико влияние игры на чувства детей. Она обладает притягательной способностью завораживать, вызывать волнение, азарт и восторг. По-настоящему игра осуществляется только тогда, когда ее содержание дано в острой эмоциональной форме.

Для усвоения знаний и умений с большим успехом применяют дидактические игры, для формирования физического совершенства - подвижные, а для развития социальных эмоций и социальных качеств личности – игры с правилами, сюжетно – ролевые. Вот почему неумение детей играть может означать задержку в развитии социальных качеств ребенка, его социального сознания.

Среди различных способов коррекции эмоциональных трудностей игра занимает существенное место. Она пользуется особой любовью маленьких детей, она возникает без принуждения со стороны взрослых, она, как говорят психологи, ведущая деятельность. Это означает, что самые важные изменения в психике ребенка, в развитии его социальных чувств, в поведении и т.п. происходят в игре.

Эмоционально неблагополучные дети испытывают различные затруднения в игре. Они проявляют, например, жестокое отношение к куклам, которых обижают, мучают или наказывают. Игры таких детей могут иметь характер однообразно повторяющихся процессов. В других случаях наблюдается необъяснимая привязанность к определенной категории игрушек и к определенным действиям, несмотря на нормальное умственное развитие дошкольников. Перечисленные особенности неправильного развития эмоциональной сферы требуют специального воспитательного подхода, специальной педагогической коррекции. В противном случае эти нарушения могут привести к недостаткам умственного развития, задержке формирования социальных качеств и личности ребенка в целом.

Указанная тесная связь между эмоциональным развитием детей и развитием игры свидетельствует о том, что психолого–педагогические приемы, осуществляемые в процессе игры должны нормализовывать эмоциональную сферу, снимать эмоциональные барьеры и вести к появлению более высокоразвитых, прогрессивных форм эмоционального поведения [34, с.159].

С учетом специфики эмоционального поведения следует применять различные виды игр: сюжетно-ролевые, игры-драматизации, игра с правилами, и руководить игрой таким образом, чтобы нежелательные качества личности ребенка или отрицательные эмоции успешно им преодолевались.

Однако, часть детей дошкольного возраста не умеет играть. Одна из причин этого заключается в том, что с детьми никто в семье не играет. Другая причина состоит в том, что дети в раннем возрасте по разным обстоятельствам были лишены общения со сверстниками и не научились налаживать с ними взаимоотношения. Игра таких детей индивидуальна, а содержанием игр редко становятся человеческие взаимоотношения.

При низком уровне игры дети лишь манипулируют предметами. Эти предметные действия являются объектом положительного эмоционального отношения детей. В связи с этим некоторые дети выбирают одни и те же знакомые игры (в «детский сад», «дочки-матери» и пр.) и проигрывают их по шаблону. Каждая кукла – это персонаж в игре, с которым у ребенка связаны разнообразные эмоции. И надо заботиться, чтобы ребенок не просто выполнял какие-то обязанности, но и глубоко переживал роль.

Также необходимо развивать эмоциональное отношение ребенка к содержанию игры в целом. Надо, чтобы дети не просто знали содержание игры, но чтобы они определенным образом к этому содержанию относились, чтобы у них возникла потребность овладеть соответствующей ролью.

Не менее важным в игре является постановка задач, являющихся основой для эмоционально – нравственного развития. Эти задачи направляют внимание ребенка на положение персонажа, его состояние, учат выражать сочувствие и оказывать содействие. Постановкой игровых задач взрослый поддерживает сотрудничество дошкольника с другими детьми. Ролевое поведение взрослого является стержнем, на котором держится деловое взаимодействие ребенка со сверстниками.

Ребенок получает от успешной игры громадное удовольствие. Он самоутверждается в своей роли, испытывает неподдельную гордость. Реализация в игре творческих возможностей, импровизация, осуществление замыслов вызывают эмоциональное вдохновение детей, их бурную радость, требование повторения игры. Эмоциональный подъем в игре помогает дошкольнику преодолевать негативизм по отношению к другим детям, принимать их как партнеров.

Сюжетно-ролевые игры оказывают влияние на эмоциональные проявления детей в тех случаях, когда роли распределены, но качества партнеров-персонажей не названы. В этих случаях ребенок трактует нормы и правила человеческих взаимоотношений в зависимости от своего жизненного опыта. Дети с односторонним социальным опытом нередко оказываются беспомощными в условиях сюжетно-ролевой игры, так как слабо представляют, как нужно поступать в тех или иных обстоятельствах, какими качествами должен обладать тот или иной персонаж. Так, говоря ребенку, показывая на сверстника, исполняющего роль кролика: «Вот кролик, посмотри, какие у него длинные ушки, беленькая шкурка», - и ребенок, до этого не обращавший внимания на сверстника, начинает глядеть на него с нежностью, гладит «ушки», «мех». Часто при этом у ребенка возникает стойкое эмоциональное проявление симпатии, которое сохраняется не только в ролевых отношениях, но и вне них.

Роль может использоваться и для изменения качеств самого ребенка. Например, если агрессивному мальчику говорили: «Ты большой, сильный гусь, ты умеешь быстро летать, не боишься волка, ты можешь защитить маленьких гусят от опасности!», - и ребенок, который пытался всех обогнать и гордился этим, начинал загораживать гусенка и чуть ли не на руках уносил его от волка. Он уже не обижает этого малыша, как раньше, становится ему заступником даже вне игры. Из данного примера видно, что роль помогла ребенку изменить свое поведение и свое отношение к малышу.

При перестройке эмоционального опыта детей с негативным отношением к сверстникам, в основе которого лежит их социальная пассивность, отсутствие творческого начала в отношениях с людьми, полезно обратиться к играм-драматизациям на темы сказок. В них добро и зло разграничены, даны четкие оценки поступкам героев, определены положительные и отрицательные персонажи. Поэтому в условиях игры на тему сказки ребенку легче войти в роль, создать образ, допустить условность. Ведь создание воображаемой ситуации обязательно требует связи с жизнью и исходными представлениями дошкольника о ней [34, с. 167].

Для игр можно использовать народные сказки: «Заячья избушка», «Кот, петух, лиса». Если в первой сказки черты главных героев даны четко и однозначно (лиса – отрицательный персонаж, а петух – положительный), то во второй сказке характеристика уже знакомых персонажей, которые взаимодействуют в воображаемой ситуации, несколько иная. Характер персонажей этой сказки сложнее и богаче, чем в предыдущей, поэтому ребенок, опираясь на свой опыт, получает новый, обогащенный, игровой и эмоциональный опыт в воспроизведении сюжета.

По мере рассказывания сказки можно заметить, как у детей нарастает интерес к персонажам и их жизни. Оживление, смех, тревога свидетельствуют о предвосхищении событий, об эмоциональном отношении к возникающим коллизиям, ожидании благополучного конца.

Одной из форм игры, распространенной в дошкольном возрасте, является игра с правилами. Ее специфика состоит в том, что отношения определяются в ней уже не ролями, а правилами и нормами. Часто ребенок, сам того не замечая, начинает действовать в игре с правилами, особенно в подвижной игре, так, как не умеет в реальных условиях.

При проведении подвижных сюжетных игр с правилами можно создать условия, при которых с очевидностью выступают такие качества ребенка, как решительность или нерешительность, находчивость, смекалка и др.; в этих условиях дети приучаются действовать дружно, сообща.

Игра с правилами предполагает выход за рамки ролевых отношений к отношениям личностным, служит фундаментом для развития подлинных человеческих эмоций. Это особенно важно в связи с тем фактом, что возникающие внутри игр с правилами отношения начинают переноситься ими в дальнейшем в реальную жизнь. Игры с правилами способствуют снятию у ребенка имеющихся трудностей эмоционального развития.

**Выводы по первой главе**

Таким образом, проследив развитие представлений ученых об игре, рассмотрев различные классификации игр, виды игр и их основные качества, определив значение игры для преодоления эмоциональных трудностей дошкольника можно прийти к следующим выводам:

Игра является основной развивающей, творческой и познавательной по своей направленности деятельностью, интегрирующей многие достижения психического развития ребенка. В процессе игры дети познают себя, окружающий мир, у них формируются основные понятия человеческих взаимоотношений.

Сюжетно – ролевая игра детей является свободной самостоятельной деятельностью детей, в которой, подражая и фантазируя, они раскрывают свое понимание жизни, анализируют накопленную информацию. В игре проявляется потребность ребенка понять окружающий мир, воздействовать на него, адаптировать его к своим интересам и целям и адаптироваться к нему. Знания ребенка об окружающем мире всегда отражаются в содержании его игры. Сюжетно-ролевые игры, вкупе с играми с правилами, являются вершиной игровой деятельности. Все предыдущие формы игры являются подготовительным этапом к освоению сюжетно-ролевых игр, к осмысленному принятию на себя той или иной роли.

Для разных видов игр, характерны некоторые общие компоненты: для сюжетно-ролевой и режиссерской игры – это сюжет и роль; для сюжетно – ролевой, режиссерской и дидактической игры общим является игровое действие.

**Глава 2. Психологические особенности формирования основных качеств игры у детей с отклонениями в развитии**

**2.1 Особенности психического развития умственно отсталых детей дошкольного возраста**

Сложный путь развития ребенка в дошкольном периоде находится в теснейшей зависимости от его активной и разнообразной деятельности. Возросшая активность, стремление к самостоятельности, наличие интересов с ярко выраженной эмоциональной окраской обусловливают возникновение игры как ведущей в этом возрасте деятельности. Преимущественно в игре формируются все стороны личности ребенка. Оперируя в игре переносными значениями (палка – это и лошадь, и ракета, стулья – это и паровоз, и пароход, и т.д.), он делает следующий шаг в развитии мышления, поскольку оказывается способным отвлечься от конкретного предмета и дать ему условное обозначение согласно смыслу игры. В каждой игре существуют те или иные правила, которым ребенок должен подчиняться, подавляя имеющуюся непосредственную импульсивность. Во время игры он берет на себя какую-либо роль и осуществляет сложные формы поведения.

Каждая игра связана с подлинным эмоциональным интересом. Поэтому в игре проявляется гамма разнообразных переживаний о природе, труде людей, об общественных отношениях между ними.

Игре принадлежит ведущая роль в психическом развитии дошкольника. Оценивая её роль, А. С. Макаренко писал: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет» [4, с. 45]. Дошкольный возраст, как говорят психологи и педагоги, это классический возраст игры [25, с. 116].

Для умственно отсталых детей дошкольный возраст оказывается началом развития перцептивного действия. На основе проснувшегося у ребенка интереса к предметам, к игрушкам возникает стремление к знакомству с их свойствами и отношениями.

Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия умственно отсталого ребенка. Дети уже могут делать выбор по образцу (цвету, форме, величине), наблюдается также продвижение в развитии целостного восприятия. Однако все это проявляется как тенденция развития.

Развитие восприятия у этих детей происходит неравномерно, усвоенные эталоны часто оказываются нестойкими, расплывчатыми. У них отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными оказываются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и производить его на основе простейшего обобщения. Дети, успешно выделяющие свойства во время занятий, совсем не могут выделять их в быту, в самостоятельной деятельности, например, тогда, когда нужно найти определенный предмет в помещении.

У умственно отсталых детей наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Они часто не осознают наличия проблемной ситуации и не связывают поиск решения с необходимостью использования вспомогательных средств. В тех случаях, когда дети с помощью взрослого применяют вспомогательные средства, они недостаточно обобщают собственный опыт действия и не могут использовать его для решения новых задач, что выражается в неумении переносить опыт на новую ситуацию. Отсутствует поиск решения, дети часто остаются равнодушными как к результату, так и к процессу решения задачи даже тогда, когда задача предложена как игровая. У детей, которые пытаются выполнить задание, имеется лишь ориентировка на цель без учета условий её достижения [26, с.45].

Под влиянием требований окружающих у умственно отсталых детей начинают формироваться элементы трудовой деятельности, прежде всего навыки самообслуживания. Движения у детей при выполнении действий, связанных с самообслуживанием, неуверенные, нечеткие, часто замедленные или суетливые, недостаточно целенаправленные. Сильно выражена несогласованность обеих рук.

К трехлетнему возрасту у умственно отсталых детей нет готовности к усвоению речи, не сформированы такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, интерес к окружающему, развитие эмоционально-волевой сферы, в частности эмоционального общения со взрослыми, не сформирован фонематический слух, не развит артикуляционный аппарат. Для большинства умственно отсталых детей становление речи в дошкольном возрасте только начинается. Первые слова у них появляются после трех лет, фразы – к концу дошкольного возраста. Речь настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения.

Слово взрослого может играть в организации деятельности умственно отсталого ребенка существенную роль. Оно может привлечь внимание, направить на деятельность, поставить перед ребенком несложную задачу. Словесную инструкцию необходимо сочетать с показом, образцом, совместными действиями взрослого и ребенка.

К началу дошкольного возраста, когда у нормально развивающихся детей на базе кризиса трех лет начинает формироваться самосознание, появляются волевые проявления, у умственно отсталых детей еще совсем нет личностных проявлений. Их поведение, как правило, оказывается непроизвольным, «полевым». После четырех лет, когда у умственно отсталых детей развивается интерес к окружающему, формируются действия с предметами, появляется желание подчиняться взрослому, у них можно наблюдать возникновение первых проявлений самосознания, отделения своего «Я», которое находит выражение в негативных реакциях на замечание, неудачу. Систематические переживания ведут к формированию патологических черт личности – к отказу от всякой деятельности, замкнутости [26, с.46]. Таким образом, у умственно отсталых детей отмечается замедленный темп развития всех психических процессов. Наряду с отставанием в развитии прослеживаются и качественные отклонения. Для умственно отсталых детей характерна неравномерность созревания отдельных психических процессов. При этом большинство отклонений являются вторичными нарушениями. Накопление вторичных отклонений начинается уже в раннем возрасте и препятствует дальнейшему развитию.

**2.2 Особенности развития игровой деятельности умственно отсталых детей**

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, приводящее к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью, эмоционально – деловым общением со взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности. Пагубно отражается на становлении игры и отсутствие необходимых педагогических условий для развития ребёнка, так называемая депривация, возникающая особенно часто в тех случаях, когда умственно отсталый ребёнок пребывает в учреждении закрытого типа. Будучи лишен необходимого притока свежих эмоциональных впечатлений дошкольник 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.

Развитие игры в младшем дошкольном возрасте является прямым продолжением и развитием предметной деятельности, может возникнуть только на ее основе, на определенном уровне ее развития [22, с.44]. К началу дошкольного возраста у умственно отсталых детей предметная деятельность не возникает. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций, в подавляющем большинстве неспецифических [26, с.45]. Процесс овладения специфическими манипуляциями без специального обучения идет очень медленно, так как у детей не возникает подлинного интереса к окружающему их предметному миру. Наряду с неспецифическими манипуляциями у детей четвертого года жизни наблюдается большое количество неадекватных действий с предметами [26, с.45]. Интерес детей к предметам, к игрушкам кратковременный и побуждается лишь их внешним видом.

Маленькие умственно отсталые дети, 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 умственно отсталый дошкольник также не проявляет заинтересованного эмоционального отношения. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Важно отметить, что среди необученных, 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 использования в соответствии с функциональным назначением.

У значительной части умственно отсталых детей наряду с манипуляциями встречаются и так называемые процессуальные действия, когда ребёнок беспрерывно повторяет один и тот же игровой процесс: снимает и надевает одежду на куклу, строит и разрушает постройку из кубиков. В дальнейшем простые процессуальные действия заменяются их цепочкой, логической последовательностью, отражающей часто повторяющиеся в жизни ребенка привычные ситуации [22, с.44]. Данные действия в игре умственно отсталых детей с игрушками возможны после пяти лет. Однако подлинная игра не возникает [14, с. 144].

Отличительной особенностью игр, необученных умственно отсталых детей, является наличие так называемых неадекватных действий. Такие действия не допускаются ни логикой, ни функциональным назначением игрушки, их 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 говорят о высоком уровне развития. Но таких действий с использованием предметов – заместителей никогда не встречается у умственно отсталых детей.

Замечено, что в процессе игры дети с умственной отсталостью действуют с игрушками молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы, произнося слова, обозначающие названия некоторых игрушек и действий. Необученный ребенок быстро насыщается игрушками. Длительность его действий обычно не превышает пятнадцати минут. Это свидетельствует об отсутствии подлинного интереса к игрушкам, который, как правило, возбужденный новизной в процессе манипулирования быстро угасает.

Без специального обучения игра у умственно отсталых детей не может занять ведущее место и, следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. Ведущей деятельностью остается не игровая, а предметная. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка. Разделу «Игра» не случайно отведено центральное место в программе воспитания и обучения умственно отсталых дошкольников, тем самым подчёркивается первостепенное значение этой деятельности для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике, подготовки к обучению к школе. При тяжелых нарушениях интеллектуального развития подлинной игры не возникает. В ней наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметов – заместителей, не могут замещать действия с реальными предметами изображением действий или речью [14, с. 144].

При некоторых видах нарушений дети устойчиво предпочитают игру в одиночку, с неигровыми предметами. При негрубых нарушениях развития проблемы больше выражены в овладении игрой с правилами. Но и сюжетная игра обычно значительно обеднена, однообразна, стереотипна [22, с.44].

**Выводы по второй главе**

Таким образом, рассмотрев особенности психического развития умственно отсталых детей дошкольного возраста и выяснив особенности развития их игровой деятельности можно прийти к следующим выводам:

У умственно отсталых детей отмечается замедленный темп развития всех психических процессов.

Без специального обучения игра у умственно отсталых детей не может занять ведущее место и, следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. Ведущей деятельностью остается не игровая, а предметная. При тяжелых нарушениях интеллектуального развития подлинной игры не возникает.

**Глава 3. Методические условия формирования качеств игры у детей с отклонениями в развитии**

**3.1 Формирование игровой деятельности у умственно отсталых детей**

Игра должна быть ведущей деятельностью, обеспечивающей зону ближайшего развития, оказывающей развивающее воздействие на складывание психического облика детей с отклонениями в развитии. Должна, но как показывают специальные изучения и педагогический опыт, становится таковой лишь в том случае, когда обучение является объектом специальной педагогики. И в связи с этим, работа по формированию игровой деятельности умственно отсталых детей должна быть направлена на развитие у детей интереса к игрушкам, предметно-игровым действиям, умения играть совместно с другими детьми.

Игра является одним из действенных средств обучения и воспитания. Поэтому должны использоваться и дидактические, и сюжетно-ролевые, и подвижные игры и т.д.

Дети должны не только принимать активное участие в играх, но и в их создании. Наиболее важны для ребенка ролевые игры. В них ребенок воссоздает в доступной для себя форме отношения, которые складываются в мире взрослых. Именно игра является тем механизмом, который переводит внешние требования социокультурной среды в собственные потребности ребенка.

В игре создаются наиболее благоприятные условия для всестороннего психофизического развития ребенка и коррекции, имеющихся у него онтогенетических недостатков. У ребенка воспитываются активность, самостоятельность, инициативность. Он учится действовать коллективно, закладываются основы продуктивной коммуникации. В частности, дидактическая игра имеет две цели: одна – обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы в процессе игры эти цели взаимодополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала [9, с.15].

В Программе обучения и воспитания в специализированном дошкольном учреждении под редакцией Е.А.Стребелевой раздел «Игра» включает три направления обучения: сюжетно-ролевой, подвижной и дидактической игре. На начальном этапе обучения важно создать у детей эмоциональное отношение к игрушке и данной игровой ситуации через взаимодействие со взрослым, а также сформировать ориентировочную деятельность детей. С этой целью первые занятия проводятся по обыгрыванию дидактических и сюжетных игрушек. Игра и игрушка – обязательные спутники детства [32, с. 5].

Действуя с игрушками разными по форме, цвету, величине, материалу, дети накапливают чувственный опыт. Это способствует развитию восприятия, зрительно-двигательной координации и мелкой моторики. Действия с игрушками (пирамидки, матрёшки и т.п.) оказывают особое воздействие на психическое развитие ребёнка, так как, действуя с ними, он приобретает необходимые знания об окружающем мире. На занятиях по обыгрыванию игрушек используются кошки, собачки и т.д., которые способствуют развитию у детей функции общения, оказывают воздействие на нравственное воспитание личности. Ребенок во время игры учится проявлять заботу об игрушке, сопереживать во всех ее событиях.

Среди сюжетных игрушек особое место занимают игрушки – куклы. «В куклах, - писал В. А. Сухомлинский, - одухотворенный образ того, кого дети стремятся… приручить… Каждый ребенок хочет, чтобы у него было что-то бесконечно дорогое, родное» [19, с. 82]. Как указывал Д.Б.Эльконин, кукла — заместитель идеального друга, который все понимает и не помнит зла. Кукла это не только дочь или сынок для ребенка, это партнер по общению в игре. Поэтому на начальном этапе важно сформировать у детей эмоциональное отношение к кукле, научить воспринимать ее как заместителя человека, а затем научить детей конкретным игровым действиям с ней: кормлению, раздеванию и одеванию, укладыванию спать в кроватку.

Особое место в руководстве игрой умственно отсталых детей отводится формированию навыков игрового поведения. Необходимо учить детей обмениваться игрушками, играть рядом, воспитывать в них доброжелательность и уступчивость.

Следующей задачей обучения игре является усвоение детьми логики развития бытового сюжета, понимание закономерности развития игрового действия, состоящее в том, что одно из действий является подготовительным по отношению к другому. Например, надо чтобы ребенок понимал, что сначала нужно сварить кашу, а потом накормить ею куклу. В решении поставленной задачи целесообразно использовать два вида работы. Во-первых, обязательно проводить наблюдение и анализ логичных действий в повседневной жизни. Лучше это делать в процессе режимных моментов. Например, воспитатель обращает внимание детей на то, что они сначала вымыли руки, а потом сели есть; в спальне перед сном внимание детей заостряется на том, что они сначала разденутся, а потом лягут в кровати. Обращение к повседневному опыту детей, активное припоминание того, как они поступают в жизни, способствуют осмыслению ими логической последовательности игровых действий. Во-вторых, с целью усвоения детьми логики развития игровых действий необходимо систематически предлагать им выполнять последовательные игровые действия. Например, взрослый предлагает ребенку: «Давай покормим куклу кашей. Что нужно для этого сделать?». Под руководством педагога ребенок выполняет последовательные игровые действия. Обучение, проводимое с учетом указанных методических приемов, позволяет научить детей правильно соединять отдельные игровые действия в логически связанную цепочку, создавать условия для переноса ранее усвоенных действий на новые игрушки, в другую, сходную ситуацию, что в свою очередь способствует преодолению косного стереотипа у детей с нарушениями интеллекта.

Только при развитии предметно-игровых действий может возникнуть подлинная, осмысленная сюжетная игра, которая является большим достижением в развитии игры умственно отсталого ребенка, ее необходимым этапом.

В дальнейшем проводится обучение сюжетно-ролевым играм. Именно этот вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности. В них ребенок перевоплощается в различные персонажи, роли, действует в воображаемой ситуации, оперирует множеством разнообразных игрушек, их заместителей. Главным моментом сюжетно-ролевой игры является воспроизведение деятельности взрослых, их отношений. Через игру происходит познание различных сфер деятельности, осваиваются разнообразные способы общения людей друг с другом.

Вначале детям предлагают роли, которые наиболее близки им по содержанию. Это роли взрослых, с которыми они общаются в повседневной жизни (воспитателя, музыкального руководителя).

Формирование игровой деятельности у умственно отсталых детей должно проходить в тесной связи с расширением представлений о явлениях социальной жизни. На этом этапе занятия направлены на накопление, обобщение и закрепление полученного социального и эмоционального опыта с нравственными нормами и человеческими чувствами. Процесс ознакомления умственно отсталых детей с социальными явлениями осуществляется разными методами: наблюдения за взаимоотношением людей в трудовой деятельности, чтение художественной литературы, просмотр кинофильмов. В этот период большое внимание уделяется умению детей действовать сообща в игровых ситуациях, согласовывать свои действия с действиями своих сверстников. Положительное эмоциональное общение между детьми легко возникает, если взрослые, организуя игровую деятельность в группе, поддерживают у детей хорошее настроение, проявляя изобретательность, выдумку [28, с.55]. С этой целью широко используются игры-драматизации, которые способствуют развитию общения и начального этапа ролевого поведения.

Весьма важно подготовить самих детей к изображению персонажей, к правильному воспроизведению и пониманию речевого материала, создать у них эмоциональное отношение к происходящему. Для игр-драматизаций подбирают сказки, в содержании которых имеются диалоги между персонажами. Например, «Колобок», «Теремок», «Кто сказал мяу?» и т.д.

Одним из важных моментов в руководстве игрой детей на данном этапе является подведение к осознанию ими выполняемой в игре роли, а тем самым и подведение к подлинной ролевой игре. В процессе проведения игр-драматизаций нужно предоставить детям возможность попробовать себя в различных ролях, побуждая их максимально действовать в условиях воображаемой ситуации. Этому значительно способствует использование костюмов и различных атрибутов. Они помогают ребенку войти в роль, способствуют лучшему проникновению детей в образ персонажа и ситуацию сказки. Большое место на занятиях отводится играм, отражающим труд взрослых. Например, «Магазин» «Парикмахерская» и т.д. Для проведения этих игр требуется подготовка детей. Вначале у них формируют представления о каждой из профессий: проводят наблюдения за взаимоотношениями между людьми при выполнении своих обязанностей. Затем обобщают впечатления детей в беседе, подготавливают соответствующие атрибуты для игры.

При проведении игры педагог четко должен представлять свою роль. Вначале каждой игры необходимо создать игровое настроение у детей, вызвать у них эмоциональное отношение к роли. При этом и сам педагог настраивается на игровой лад. Важно сделать обучение занимательным, сохранить активность самих детей. В процессе проведения игры основное внимание уделяется обучению детей подчинять свое поведение роли, которую он взял на себя, т.е. действовать в воображаемой ситуации. В конце занятия педагогу обязательно надо умело свернуть игру, чтобы у детей не было пресыщения к ней, и в то же время нельзя останавливать их на самом эмоциональном подъеме. После проведения каждой игры необходимо провести с детьми беседу предлагая ответить на ряд вопросов. Во что они играли? Кто кем был? Что делал? и т.д. Такое подведение итогов дает возможность детям закрепить свое поведение в коллективной деятельности со сверстниками. Таким образом, обучение дошкольников сюжетно-ролевой игре должно включать в себя следующие этапы:

- целенаправленное формирование представлений детей о профессии;

- подготовка атрибутов для предстоящей сюжетно-ролевой игры;

- проведение игры, где основную роль берет на себя взрослый;

- развитие и углубление сюжета игры, при котором возможно его видоизменение и дополнение.

Главная цель занятий по обучению игре состоит в том, чтобы у воспитанников сформировался интерес к сюжетно-ролевым играм, включающим в себя воображаемую ситуацию, действия с предметами-заместителями, ролевое поведение.

В процессе игры у детей с нарушениями интеллекта формируется произвольность психических процессов: произвольные внимание и память. Игровая ситуация и действия в ней активизируют умственную деятельность воспитанников. В игре дети учатся действовать с предметами-заместителями, они дают им новое игровое название, учатся адекватно действовать в воображаемой ситуации. Постепенно игровые действия сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане. Следовательно, игра в большой мере способствует постепенному переходу ребенка к мышлению в плане представлений. 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. В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится и основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение [14, с. 168].

Любая дидактическая игра строится по определенным правилам, которые направляют игру, организуют поведение детей. Воспитатель, знакомя детей с новой игрой, рассказывает о ее правилах. Следует помнить, что, чем строже правила, тем напряженнее, интереснее игра.

Объяснение правил — первый этап в обучении детей с помощью дидактической игры. От того, насколько четко правила будут объяснены, зависит ее успех. В начале игры воспитатель наблюдает, как дети усвоили правила, и напоминает, что если они не будут выполняться, игра прервется.

На каждом возрастном этапе педагогический процесс по формированию игровой деятельности должен состоять из ситуаций 1) формирования игровых умений в совместной игре взрослого с детьми, где взрослый является «играющим партнером», и 2) самостоятельность детской игры, в которую взрослый непосредственно не включается, а лишь обеспечивает условия для нее [21, с.16].

Игра динамична там, где руководство направлено на поэтапное ее формирование, с учетом тех факторов, которые обеспечивают своевременное развитие игровой деятельности на всех возрастных ступенях. Здесь очень важно опираться на личный опыт ребенка. Сформированные на его основе игровые действия приобретают особую эмоциональную окраску. В противном случае обучение игре становится механическим [12, c. 7-8].

**Выводы по третьей главе**

Таким образом, рассмотрев особенности формирования игровой деятельности умственно отсталых детей, условия можно прийти к следующим выводам:

Работа по формированию игровой деятельности умственно отсталых детей должна быть направлена на развитие у детей интереса к игрушкам, предметно-игровым действиям, умения играть совместно с другими детьми. Важным моментом в обучении игре является усвоение ими логики развития игрового сюжета. Всесторонняя коррекционно-воспитательная работа, могут продвинуть игровую деятельность умственно отсталых детей до того уровня, который обеспечит ее положительное влияние на их психическое развитие.

**Заключение**

Игра – основной вид деятельности ребенка вплоть до младшего школьного возраста. Игра постоянно привлекательна для ребенка, позволяет ему осуществить свои стремления. Зачастую в игре ребенок открывает в себе те качества, которые не были раньше заметны ни ему, ни окружающим, открывает в себе новые возможности. Игра лучший способ тренировки тех или иных навыков.

Нет таких положительных качеств, которые нельзя было бы развить у ребенка в ходе игры. Игра – основной способ развития этих качеств, так как она более привлекательна для детей и дети занимаются ей с большим удовольствием, чем, например, просто учёбой в школе. Через игру можно развить познавательные характеристики ребёнка, подготовить его к жизни в современном обществе, заставить его поверить в свои силы и возможности.

Игра, затем уже, после окончания ребенком школы, реализует себя и в его взрослой жизни в качестве деловых и «взрослых» ролевых игр. Современному человеку достаточно трудно реализовать себя в обществе без игры. Так что, игра, будучи важнейшим фактором развития ребенка, является не только реализацией этого развития, но и способствует совершенствованию умений и навыков взрослого человека.

Эмоциональное развитие дошкольника является одним из существенных условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения и воспитания, его различных сторон. Те высокие нравственные, эстетические и интеллектуальные чувства, которые характеризуют развитого взрослого человека и которые способны вдохновить его на большие дела и на благородные поступки, не даны ребенку в готовом виде от рождения. Они возникают и развиваются на протяжении детства под влиянием социальных условий жизни и воспитания.

Необходимо использовать специально организуемые разные виды детской деятельности. Создание в этой деятельности условий для взаимоотношений с окружающими (взрослыми, сверстником, персонажем), а также включение ребенка в разнообразные жизненные ситуации, значимые и неподдельные для него, в которых бы выявился уже приобретенный и формировался новый эмоциональный опыт ребенка, - все это может обеспечить существенный воспитательный эффект, развить нравственные побуждения ребенка. Важнейшим результатом такой целенаправленной, определенным образом организованной деятельности является улучшение эмоционального климата в отношениях детей с взрослыми, со сверстниками, а также обогащение, расширение и коррекция (в случаях необходимости) эмоционального опыта дошкольника.

Развитие эмоций является центральным звеном в сложном и длительном процессе формирования детской личности. Педагоги должны понимать основные мотивы поведения ребенка и способы их реализации, знать, как эти мотивы и способы соотносятся с социальными, нравственными нормами его жизни и деятельности, представлять широкий спектр детских эмоциональных переживаний, возникающих в каждой конкретной ситуации. Игра в дошкольном возрасте - это деятельность, эмоционально насыщенная, требующая от ребенка определенного настроя и вдохновения. В игре, с одной стороны, обнаруживаются уже сложившиеся у детей способы и привычки эмоционального реагирования, с другой, формируются новые качества поведения ребенка, развивается и обогащается его эмоциональный опыт. Игровая деятельность детей может быть использована в целях выявления некоторых особенностей эмоционального неблагополучия дошкольника.

Игра служит эффективным средством для выявления тех объективных отношений, в которых живет ребенок: вступая в игре в реальные отношения со своими партнерами, он проявляет присущие ему личностные качества и обнажает эмоциональные переживания. В то же время внесение в игру нового эмоционального опыта (переживания радости от общения со сверстниками или от перевоплощения в роли и т.д.) способствует нейтрализации отрицательных эмоциональных проявлений у детей, приводит к формированию у них новых положительных качеств и стремлений, новых побуждений и потребностей.

Все, о чем было написано в работе, подчинено задаче воспитания активного и гармонически развитого человека, целенаправленного формирования у него социальных эмоций и чувств.

**Список литературы**

1. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста.- М.: Издательство «Медицина», 1969.

2. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991.

3. Виноградова Н. А. Сюжетно – ролевые игры старших дошкольников: практическое пособие / Н. А. Виноградова, Н. В. Позднякова. – 3-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2009.

4. Власова Т. А. Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии, 2-е изд., испр. и доп. М., «Просвещение», 1973.

5. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя дет. сада / Сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983.

6. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Кн. для воспитателя. Гаврилушкина О. П. Соколова Н. Д. М.: Просвещение, 1985.

7. Галигузова Л. Н. Развитие игровой деятельности. Игры и занятия с детьми 1-3 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2008.

8. Детская психология. Методические указания. Автор-составитель Р. П. Ефимкина. Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995

9. Зайцев Д.В. Дошкольная коррекционная педагогика: Учебное пособие. - Саратов: Изд-во Саратовского педагогического института, 2000.

10. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей: Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1988.

11. Зеньковский В. В. Психология детства. – М.: ИЦ «Академия», 1996

12. Игра дошкольника / Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова и др.; Под ред. С. Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989.

13. Касаткина Е. И. Игра в жизни дошкольника: учебно-методическое пособие / Е. И. Касаткина. – М.: Дрофа, 2010.

14. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.

15. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М.: Секачев В. Ю., ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008.

16. КРОХА: метод. рекомендации к программе воспитания и развития детей раннего возраста в условиях дошк. учреждений / [Г. Г. Григорьева, Н. П. Кочетова, Д. В. Сергеева и др.]. – М.: Просвещение, 2007.

17. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до семнадцати лет. – М.: Изд-во РОУ, 1996.

18. Куликова Т. А., Флегонтова Н. П. Первые игры ребенка: Практические советы педагога. – М.: Школьная пресса, 2005.

19. Минкина М. В. Чем и как занять ребенка дома. – Мн.: Полымя, 1983.

20. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком. – М.: Педагогика, 1990.

21. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Формирование сюжетной игры у детей шестого года жизни // Дошкольное воспитание. – 1989. - № 8. – С. 9-16.

22. Нарушения психологического развития у детей: основы специальной психологии и педагогики. Учебное пособие. – Иркутск: Иркутское книжное издательство «Символ», 2004.

23. Новоселова С. Л. Вернем игру и детскую инициативу в детский сад // Педагогический вестник. – 1996. - № 3-4. – С.9

24. Новоселова С. Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. - № 3. – С. 84-87

25. От ноля до семи. Под ред. Свердловой О. –М.: Издательство «Знание», 1967.

26. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. Пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2009.

27. Развитие и воспитание детей в домах ребенка: учеб. пособие для системы послевуз. проф. образования врачей и педиатров / [В. А. Доскин и др.]; / под ред. В. А. Доскина и З. С. Макаровой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007.

28. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: (Из опыта работы) / Сост. Е. Н. Тверитина, Л. С. Барсукова; Под ред. М. А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1986.

29. Тимофеева Е. А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1986.

30. Туркулец Н. Разновозрастная группа: формирование сюжетно-ролевой игры // Дошкольное воспитание. – 1989. - № 8. – С. 63-66.

31. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.

32. Флерина Е. А. Игра и игрушка. Пособие для воспитателя детского сада. Под. ред. Д.В. Менджерицкой. М., «Просвещение», 1973.

33. Эльконин Д. Б.Психология игры. – М., 1987.

34. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада/ А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; Под ред. А. Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985.

Размещено