Игра, являясь простым и близким человеку способом познания окружающей действительности, должна быть наиболее естественным и доступным путем к овладению теми или иными знаниями, умениями, навыками. Существующая же необходимость в рациональном построении, организации и применения ее в процессе обучения и воспитания требует более тщательного и детального ее изучения.

Игра - это уникальный феномен общечеловеческой культуры, ее исток и вершина. Ни в одном из видов своей деятельности человек не демонстрирует такого самозабвения, обнажения своих психофизиологических и интеллектуальных ресурсов, как в игре. Именно поэтому она взята на вооружение в системе профессиональной подготовки людей, именно поэтому игра расширяет свои принципы, вторгаясь в ранее непредсказуемые сферы человеческой жизни.

При изучении игры исследователь сталкиваются с ее богатством, многомерностью проявлений, неопределенностью границ игры, с ее феноменом первоисточника досуга, так и одной из форм человеческой деятельности.

Игра как феномен культуры обучает, воспитывает, развивает, социализирует, развлекает, дает отдых, не внося в содержание досуга бесконечные сюжеты и темы жизни и деятельности человека, сохраняя при этом свою самоценность. Русский писатель Ю. Нагибин так оценивает значение детской игры: «В игре выявляется характер ребенка, его взгляды на жизнь, его идеалы. Сами того не осознавая, дети в процессе игры приближаются к решению сложных жизненных проблем.

Детство без игры и вне игры ненормально. Лишения ребенка игровой практики - это лишение его главного источника развития: импульсов творчества, признаков и примет социальной практики, богатства и микроклимата коллективных отношений, активизации процесса познания мира и т.п. Для детей игра- это продолжение жизни, где вымысел - грань правды». Игра - регулятор всех жизненных позиций ребенка. Она хранит и развивает «детское» в детях, она- их школа жизни и «практика развития»

Перестроечные процессы, происходящие в стране, охватили все сферы нашей жизни. Расширились контакты с зарубежными странами. Появилась возможность общения с другими народами на всех уровнях (межгосударственные связи, народная дипломатия, туризм, обмен учащимися и студентами и т.д.). Это, в свою очередь, вызвало необходимость изучения иностранных языков, в особенности английского.

Общение на любом языке требует большого словарного запаса, который накапливается в течение нескольких лет. Отсюда следует, что изучать язык следует начинать с раннего детства. Это вызвало поиск педагогами новых приемов, позволяющих детям эффективно и качественно, а главное с интересом изучать иностранные языки. Учитывая тот факт, что интерес является лучшим стимулом к обучению, необходимо стараться использовать каждую возможность, чтобы разгрузить ребенка посредством игровой деятельности в процессе обучения языку.

В этой работе мы постарались показать всю важность обучающей игры в педагогическом процессе на примере использования ее на уроках английского языка в младших классах.

Сложность же использования игры на занятиях английского языка обусловлена нехваткой методических пособий по данной конкретной теме, поэтому в процессе написания данной курсовой работы мне пришлось опираться на учебники английского языка и сборники игр.

Прежде, чем использовать тот или иной прием в процессе обучения, необходимо знать, с какой категорией детей учитель будет работать, следовательно, прежде всего нужно учесть психологические особенности детей 6-8 лет и то, какие виды игр приемлемы для этого возраста.

Социально - экономические изменения в обществе требуют глубокого знания иностранного языка, в частности английского, каждым выпускником школы, и поэтому ее изучение лучше начинать еще в дошкольном возрасте. Даже в 6-летнем возрасте разговорный аппарат ребенка хотя и окреп, но еще сохранил свою гибкость, поэтому изучение иностранного не тормозит дальнейшего разговорного развития. Поэтому, работая с шестилетними первоклассниками, учителю необходимо знать особенности методики обучения иностранным языком детей этого возраста.

За то, чтобы начинать еще с 5-6 лет иностранный язык говорят такие лингвисты-психологи, как Н.В. Имедадзе, Н.Павлович, Н.В. Агурова и много других. Эти авторы видят основу усиленного обучения младших школьников иностранным языком именно в специфике психофизиологических возможностей детей. Так, по мнению У. Пенфилда, физиологическая причина успеха обучения языка лежит в том, что в этот возрастной период мозг ребенка имеет специализированную способность к изучению языка- способность, которая уменьшается с возрастом.

Методисты, которые отстаивают раннее двухязычие, констатируют наличие в сознании ребенка-билингва, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка, процесса составления иностранного и родного языка. Такое сопоставление дает возможность ребенку параллельно овладевать двумя языками за тот период времени, в течении которого одноязычный ребенок осваивает только родной язык.

Н.В. Имедадзе на основании результатов экспериментальных исследований пришла к выводу, что в условиях двуязычия развитие языка шестилетнего ребенка проходит 2 стадии:

1.Смешение языка двумя языками;

2.Выделение автономного функционирования двух языковых систем.

В основе переключения с одного языка на другой лежит, по мнению автора, закономерность дифференциации установки. То есть, чем больше дифференциальная установка, тем легче проходит переключение с одного языка на другой, тем реже случаи смешения языков.

Другого взгляда придерживаются Л.Б .Беккер, С.И.Гоздецкая, Е.И. Матецкая, которые пытаются создать языковую среду с самого начала обучения, рекомендуют занятия по иностранному языку с 6-летними детьми проводить только иностранным языком, и на помощь к родному языку обращаться только в исключительных случаях. Более того, Е.П.Кутиева и Е.С.Царапкина считают, что преподаватель вообще не должен разговаривать с детьми родным языком, преподавая иностранный. У детей может сложиться мнение, что учитель не понимает их языка. Эти авторы предлагают проводить уроки по рисованию, пению, физкультуры на иностранном языке. Е.И. Матецкая считает, что проведение занятий по рисованию иностранным языком открывает еще одну возможность обучения детей, используя обобщение и сами действия детей.

Вряд ли стоит согласиться с таким утверждением и выводить его в принцип, даже по такой причине, что младшему школьнику еще тяжело сосредоточить свое внимание на решении нескольких заданий одновременно. Но элементы физкультуры или пения так или иначе должны войти в структуру занятий по иностранному языку.

Во время обучения иностранного языка в начальной школе фонетический курс исключается. Способность 6-летних детей путем имитации овладевать сложными звуками иностранного языка приводит в конце концов к полной автоматизации звукопроизношения. На занятиях некоторые преподаватель удивляются , как дети легко и точно повторяют и запоминают даже самые сложные звуки иностранного языка. Имитация является одним из самых эффективных приемов обучения детей младшего школьного возраста иностранным языком.

Повторение за преподавателем стишков, скороговорок или отдельных выражений - один из эффективных методов обучения фонетики иностранного языка. Это возможно объяснить тем, что дети младшего школьного возраста воспринимают звуки не изолированно. А только в гамме звуков, то есть в слове. Кроме того, если дети усваивают звуковой ряд иностранного языка имитативным путем, то это является более действенным способом обучения детей правильного произношения.

Цель исследования:

Добиться того, чтобы каждый урок развивал интерес, творческую активность учащегося; заложить основу для дальнейшей коммуникативной деятельности школьников, сформировать положительное отношение к школе.

Задачи исследования:

1. Изучить роль игры в процессе обучения.

2. Рассмотреть необходимости применения дидактических игр на уроках для устранения психологических барьеров.

3. Выявить формы и способы игровой деятельности, влияющие на тот или иной аспект процесса познания.

Объект исследования: дидактическая игра как средство повышения эффективности учебного процесса.

Предмет исследования: влияние игры на процесс обучения и на процесс формирования знаний, умений, навыков.

Практическое значение работы : развивать коммуникативную деятельность школьников.

Теоретическое значение работы: игра - не только средство оптимизации и стимуляции процесса обучения, но и важный аспект психологического комфорта и снятия умственного перенапряжения учащихся.

Методы достижения: изучение разработок методических рекомендаций по использованию дидактической игры в учебно-воспитательном процессе.

ГЛАВА 1. ИГРА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

1.1 ТЕОРИИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ИГРЫ

Попытки разгадать тайну происхождения игры предпринимались учеными на протяжении многих сотен лет.

Проблема игры возникла как слагаемое проблемы свободного времени и досуга людей в силу тенденций религиозно-социально-экономического и культурного развития общества.

Начало разработки общей теории игры следует относить к трудам Шиллера и Спенсера. Значительный вклад в развитие данной теории внесли Фрейд, Пиарже, Штерн, Дьюи, Фромм, Хейзинга и др.

В отечественной психологии и педагогике теорию игры разрабатывали К.Д.Ушинский, П.П.Блонский, Г.В.Плеханов, С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, Н.К. Крупская, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.С.Мухина, А.С.Макаренко и другие.

А.Н.Леонтьев в работе «Психологические основы дошкольной игры» описывает процесс возникновения детской ролевой игры следующим образом: « в ходе деятельности ребенка возникает противоречие между бурным развитием у него потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих эти операции ( т.е. способов действия) - с другой. Ребенок хочет сам управлять автомобилем, он сам хочет грести на лодке, но не может осуществить этого действия… потому, что он не владеет и не может овладеть теми операциями, которые требуются реальными предметными условиями данного действия… Это противоречие… может разрешиться у ребенка только в одном- единственном типе деятельности, а именно в игровой деятельности, в игре… Только в игровом действии требуемые операции могут быть заменены другими операциями, а его предметные условия- другими предметными условиями, причем содержание самого действия сохраняется.»

Вот несколько основных подходов к объяснению причин возникновения игры:

Теория избытка нервных сил, компенсаторности возникла в Х1Х веке, в то время, когда преобладала точка зрения. Что игра есть явление, замещающее, компенсирующее активность. Родоначальником данной теории является английский философ Спенсер (1820-1903), который считал игру результатом чрезмерной активности, возможности которой не могут быть исчерпаны в обычной деятельности. Согласно Спенсеру, игра значима только тем, что позволяет высвободить избыток энергии, присущей животным с высоким уровнем организации и человеку. Спенсер утверждает, что игры людей, в том числе детей есть проявление инстинктов и совершаются ради этого удовлетворения.

Теория инстинктивности, функции упражнения в игре, предупражнения инстинктов. В начале века особую популярность приобрела теория предупражнения швейцарского ученого К.Гросса, который считал игру первичной. Изначальной, какими бы внешними или внутренними факторами она не вызывалась: избытком сил, усталостью, стремлением к соперничеству, подражанию и т.д. Игра, по Гроссу, вечная школа поведения.

Спенсер внес в понимание игры эволюционный подход, указав на распространение игр у животных, инстинктивные формы которых недостаточны для приспособления к изменчивым условиям существования. В играх животных происходит предварительное приспособление -предупражнение инстинктов к условиям борьбы за существование по мере их взросления.

Гросс стоял на такой же позиции укрепления развития наследственных форм поведения в играх, критически относился к теориям отдыха и избытка нервных сил. Суть концепции Гросса сводится к отрицанию рефлекторной природы и к признанию спонтанности развития за счет разряда внутренней энергии в организме, то есть в игре упражняются только инстинкты.

Теория рекапитуляции и антиципации. Американский психолог, педагог Г.С.Холл (1846-1924) выдвинул идею рекапитуляции ( сокращенного повторения этапов развития человечества) в детских играх.

Игра, по мнению сторонников этой теории, помогает преодолевать инстинкты прошлого, становиться цивилизованнее. Данные исследователи воспринимают игру и игровую атрибутику как редуцированную деятельность, т.е. как воспроизводство образа жизни, культовых церемоний далеких предков.

Существует также теория антиципации будущего в детской игре. Сторонники этой теории считают, что игры у мальчиков и девочек различны, так как обусловлены жизненной ролью, которая их ждет. Временными аспектами игровой деятельности занимался О.С.Газман. Он писал : «Игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях - в настоящем и будущем». Приверженцы этой теории пытаются доказать, что игры, с одной стороны, предвосхищают будущее, но работают на настоящее.

Теория функционального удовольствия, реализации врожденных влечений фактически является теорией психоанализа. Авторы данной теории считают, что скрытые желания бессознательной сферы в играх имеют преимущественно эротическую окраску и обнаруживаются чаще всего в ролевых играх. А.Адлер (1870-1937)- австрийский психиатр и психолог, ученик З.Фрейда, основатель индивидуальной психологии, считал источником мотивации стремления ребенка к самоутверждению как компенсации возникающего в детстве чувства неполноценности. Адлер объясняет появление игры и ее своеобразие как реализацию желаний, которые ребенок не может осуществить в действительности.

З.Фрейд - основоположник психоанализа, разрабатывал идею компенсаторности игры, связывал ее с бессознательными механизмами психики человека. По Фрейду, бессознательные влечения реализуются в детских играх символически. Игры, по исследовательским данным Фрейда, очищают и оздоравливают психику, снимают травматические ситуации, являющиеся причиной многих неврологических заболеваний.

Как считает Фрейд, в противоположность гипотезе антиципации игры, игры выступают не как выражение функции, а как ее изображение. Полезность игры, согласно теории Фрейда, заключается в том, чтобы вызвать с помощью удовлетворения, получаемого окольным путем, подлинный катарсис. Игры позволяют либидо развернуться и выразиться, высвобождать чувственность, стремящуюся испытать и познать себя.

Теория отдыха в игре. Игру, как средство поддержания бодрости и силы трактовали Шиллер и Спенсер. Понимая, что в игре человек не только тратит, но и восстанавливает энергию. Такие исследователи, как Шалер, Валлон, Патрик, Штейнталь считали игру не столько компенсаторной, сколько уравновешенной, значит отдыхом. Игра позволяет извлечь в работу ранее бездействовавшие органы и тем самым восстановить жизненное равновесие.

Теория духовного развития ребенка в игре. К.Д.Ушинский (1824-1871) противопоставляет проповеди стихийности игровой деятельности идею использования игры в общей системе воспитания, в деле подготовки ребенка через игру к трудовой деятельности. Ушинский один из первых утверждал, что в игре соединяются одновременно стремление, чувствование и представление.

Многие ученые, в том числе Пиаже, Левин, Выготский, Эльконин, Ушинский, Макаренко, Сухомлинский полагали, что игра возникает в свете духовности и служит источником духовного развития ребенка.

Бесспорно, существуют и другие версии происхождения игры. Например, Ж. Шато считает, что игры детей возникли из их вечного стремления подражать взрослым. Р. Хартли, Л. Франк, Р. Гольденсон предполагают, что игра порождается «коллективным инстинктом» детей. Тот же Хейзинга или Гессе, Лем, Мазаев источником игры считают культуру, равно как и игру источником культуры. Многие из вышеназванных исследователей называют источником игры общественный разум.

Теорию игры в аспекте ее исторического проявления, выяснение ее социальной природы, внутренней структуры и ее значения для развития индивида в нашей стране разрабатывали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие.

Один и тот же круг исследователей называют разные источники и причины появления феномена игры, рассматривая различные функции или близкие ей явления культуры.

Воспитание в игре есть школа овладения культурой общения в жизни.

В процессе игрового общения старших детей создается коллектив. Игровой коллектив - это группа совместно действующих детей с отношениями сотрудничества, соподчинения и взаимного контроля, обеспечивавшими одинаковые права каждого ребенка на активную роль и выдумку в игре. В дружном игровом коллективе дети умеют договариваться, самостоятельно распределять роли, разрешать спорные вопросы и конфликты.

Коллективные игры способствуют воспитанию у детей чувства коллективизма, дружбы и ответственности за свои действия. Такие игры являются и средством воздействия на тех ребят, у которых в результате предшествующего неправильного воспитания стали проявляться эгоизм, агрессивность, замкнутость.

Важное значение для понимания игры как средства воспитания имеют взгляды классиков советской педагогики Н.К.Крупской и А.С.Макаренко. Н.К.Крупская подчеркивала, что совместные коллективные игры являются той специфической для детей, особенно для дошкольников, формой деятельности, в которой, как в фокусе, отражаются различные стороны их жизни. Именно они прежде всего создают интересную, наполненную богатым содержанием жизнь в детском саду, требуют соответствующих трудовых усилий детей, совместных занятий, привлечения искусства и организации праздников. В таких играх возникают сильные эмоциональные переживания, объединяющие детей, создающие повышенный интерес к коллективной жизни. «Игра имеет громаднейшее значение. Если дети не играют - это никуда не годится, это значит, что ребята или больны, или перепедагогизированны»- Н.С.Крупская.

Очень важны такие коллективные игры, в которых дети сами придумывают цели. Основное в игре, указывала Н.К.Крупская,- процесс построения плана, который помогает осуществить поставленные цели. В настоящей хорошей игре всегда имеется увлекательная цель, которая мобилизует физические и умственные силы ребенка, развивает его организаторские способности, прививает навыки самодисциплины. «…Играть ребята должны… потому что тут они учатся и самообладанию. Когда он бежит в другую сторону или нарушает игру, против него восстает общественное мнение, ребенок научается собой управлять».

Вместе с тем Н.К.Крупская предупреждала воспитателей о том, что есть и вредные игры, которые не сплачивают, а разъединяют ребят, мешают развитию коллективизма. От этих игр надо детей отвлекать. Хорошая же игра доставляет ребенку радость ( радость познания, радость творчества, радость от совместных действий), служит эффективным средством воспитания в нем лучших качеств нового человека.

У детей, указывал А.С.Макаренко, есть страсть к игре. Ребенок играет даже тогда, когда ему дают серьезное дело. Сам труд в этом случае приобретает для него характер увлекательной игры, что убедительно подтверждает вся практика работы Макаренко. Вся жизнь детского коллектива должна быть пропитана игрой, только в этом случае можно говорить об эффективном формировании у ребенка чувства долга, товарищества, коллективизма.

Игры у детей носят целенаправленный характер. И необходимо предоставлять ребятам самостоятельность в постановке цели и умении ее достигать. В игре важно, чтобы ребенок сочинял, комбинировал. Строил, только тогда можно воспитать у него инициативу, настойчивость, изобретательность, навыки работы в коллективе. Но это никоим образом не отрицает роли воспитателя, педагога в организации игр детей. Правильное, основанное на доверии и авторитете руководство играми - залог успешной организации детского коллектива.

Учение А.С.Макаренко о коллективе и игре как средстве его воспитания применимо в основном для работы с детьми школьного возраста. Но, безусловно, оно имеет большое значение и для дошкольной педагогики.. Однако перенесение идей Макаренко о детском коллективе на дошкольный возраст не должно носить механического, шаблонного характера. Необходимо учитывать те специфические особенности, которые присущи маленьким детям. Ребенок в этом возрасте делает первые шаги в установлении коллективных связей, и поэтому они еще не устойчивы, он не имеет достаточных навыков к совместным действиям, что не может не накладывать своего отпечатка на работу воспитателя по организации игровой деятельности детей и ее использования в целях воспитания.

Чтобы эффективно решать задачи умственного, нравственного, трудового и эстетического воспитания детей, чтобы успешно проводить работу по формированию и укреплению детского коллектива, педагог обязательно должен использовать все воспитательные возможности, заложенные в игре: ее содержание, игровые роли, правила, преодоление определенных трудностей при формировании игрового коллектива, связь с трудом, участие в игре самого воспитателя.

Содержание игры, обусловленное в значительной мере постановкой обучения в детском коллективе. «Игра детей - зеркало общества, »- тонко подметил чешский писатель-патриот Юлиус Фучик. Отражение жизни общества в игре обнаруживается во всем: в сюжете и правилах, в общении с предметами и во взаимоотношениях детей друг с другом, в их действиях, поступках, разговорах и репликах. Поэтому, пишет Р.И.Жуковская, « одним из решающих условий воспитания детей через игру является планомерное развитие ее идейного содержания, которое удовлетворяло бы духовные потребности ребенка».

Психологами и педагогами установлено, что, прежде всего, в игре развивается способность к воображению, образному мышлению. Происходит это благодаря тому, что в игре ребенок стремится воссоздать широкие сферы окружающей действительности, выходящие за пределы его собственной практической деятельности, выходящие за пределы его собственной практической деятельности, а сделать это он может только с помощью условных действий. Сначала эти действия с игрушками, замещающими настоящие вещи. Расширение игры ( воссоздание все более сложных действий и событий из жизни взрослых, их отношений) и невозможность реализовать его только через предметные действия с игрушками влечет за собой переход к использованию изобразительных, речевых и воображаемых действий ( совершаемых во внутреннем плане, « в уме»).

В игре у ребенка закладывается способность оперировать образами действительности, что, в свою очередь, создает основу для дальнейшего перехода к сложным формам творческой деятельности. Кроме того, развитие воображения важно само по себе, ведь без него невозможно никакая, даже самая простая человеческая деятельностью

Большое влияние оказывает игра на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми. Кроме того, что ребенок, воспроизводя в игре взаимодействие и взаимоотношения взрослых, осваивает правила, способы этого взаимодействия в совместной игре со сверстниками он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми.

В процессе игровой деятельности происходит обучение действию посредством самого действия. Усвоение знаний осуществляется в контексте определенной деятельности, которая создает ситуацию необходимости знаний.

Игра обеспечивает эмоциональное воздействие на обучаемых, активизирует резервные возможности личности. Она облегчает овладение знаниями, навыками и умениями, способствует их актуализации. Учебная игра-упражнение помогает активизировать, закрепить, проконтролировать и скорректировать знания. Навыки и умения, создает учебную и педагогическую наглядность в изучении конкретного материала. Она создает условия для активной мыслительной деятельности ее участников. Игра-задание, содержащая учебную задачу, стимулирует интеллектуальную деятельность обучаемых, учит прогнозировать, исследовать и проверять правильность принятых решений или гипотез. Она является своего рода индикатором успеха учащихся в овладении учебной дисциплиной, представляя собой одну из форм и средств отчета, контроля и самоконтроля учащихся. Учебная игра воспитывает культуру общения и формирует умение работать в коллективе и с коллективом. Все это определяет функции учебной игры как средства психологического, социально-психологического и педагогического воздействия на личность.

Психологическое воздействие игры проявляется и в интеллектуальном росте обучаемых. Педагогически и психологически продуманное использование ее на занятии обеспечивает развитие потребности в мыслительной деятельности. А это ведет к интеллектуальной активности, умственной и познавательной самостоятельности и инициативности учащихся.

Благодаря игре возрастает потребность в творческой деятельности, в поиске возможных путей и средств актуализации накопленных знаний, навыков и умений. Игра рождает непримиримость к шаблонам и стереотипам. Она развивает память и воображение, оказывает влияние на развитие эмоционально-волевой стороны личности, учит управлять своими эмоциями, организовывать свою деятельность. Игра способна изменить отношение к тому или иному явлению, факту, проблеме.

Психологическое воздействие игры на разных людей неодинаковое, оно определяется индивидуальными особенностями личности.

Социально-психологическое воздействие игры обнаруживает себя в преодолении боязни говорения ( общения) на иностранном ( и родном) языке и в формировании культуры общения, в частности культуры ведения диалога. Игра порождает интерес к стране изучаемого языка, к чтению зарубежной прессы. Она формирует способность принимать самостоятельные решения, оценивать свои действия и действия других, побуждает актуализировать свои знания.

Педагогическое влияние учебной игры проявляется в воспитании чувства коллективизма и товарищества, а также чувства высокой личной ответственности перед коллективом за успех общего дела. Благотворно ее влияние на формирование ответственного отношения к учебной деятельности. При этом примечательно то, что у обучаемых появляется стремление к знаниям, не ради оценки, они начинают чувствовать вкус к приобретению знаний. Повышается требовательность к себе. Развиваются профессиональные качества будущего специалиста, формируются методические умения.

Влияние учебной игры сказывается и на преподавателе: она способствует развитию его как личности и как специалиста, заставляя постоянно работать над собой, совершенствовать педагогическое мастерство.

Каковы основные требования к игре и условиям ее проведения?

Психологические требования. Учебная игра должна обладать релевантностью и иметь личностный смысл и значимость для каждого из участников. Так же как и любая деятельность, игровая деятельность на занятии должна быть мотивирована, а учащиеся должны испытывать потребность в ней. Немаловажную роль играет психологическая и интеллектуальная готовность к участию в игре. Обстановка, в которой происходит игровое действие, должна способствовать созданию радостного настроения и располагать к общению в атмосфере дружелюбия, взаимопонимания и сотрудничества. Большая роль в этом принадлежит преподавателю, который   
должен учитывать индивидуальные особенности учащихся - характер, темперамент, целеустремленность, усидчивость, состояние здоровья, самочувствие каждого участника игры.

Требования социально-психологического характера подразумевают создание условий, обеспечивающих взаимодействие, общение и сотрудничество участников игры. Одним из таких условий является социально-психологическая готовность учащихся к такого рода деятельности. Данный вид готовности предполагает, в частности, компетенцию участников общения в области той или иной затрагиваемой проблемы и наличие коммуникативных умений, обусловливающих эффективность взаимодействия в процессе игры. Содержание учебной игры должно быть интересно и значимо для ее участников, а любое игровое действие должно завершаться получением определенного результата, представляющего для них ценность. Игровое действие должно опираться на знания, навыки и умения, приобретенные на различных занятиях и обеспечивать возможность обучаемых принимать рациональные и эффективные решения, при этом критически оценивая себя и окружающих. Одним из важнейших социально-психологических требований является логическое сочетание игры с практикой реального общения.

Педагогические требования сводятся к следующему. Применяя игру как форму ( средство, методический прием) обучения, преподаватель должен определить цели игры в соответствии с задачами учебного процесса. Учебные игры должны составлять систему, предполагающую их определенную последовательность и постепенное усложнение. При этом необходимо учитывать особенности группы и ее членов. Всякая учебная игра должна решать конкретную задачу.

Нет нужды объяснять, насколько все эти качества необходимы ребенку в дальнейшей жизни, и, в первую очередь, в школе, где он должен включиться в большой коллектив сверстников, сосредоточиться на объяснениях учителя в классе, контролировать свои действия при выполнении домашних заданий.

Иными словами, взрослые должны сознавать, что игра вовсе не пустое занятие, она не только доставляет максимум удовольствия ребенку, но и является мощным средством его развития, средством формирования полноценной личности.

1.2 ВИДЫ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Общим признаком игры является то, что это добровольно и свободно выбранная деятельность, которая доставляет удовольствие и не имеет утилитарных целей, является непродуктивной деятельностью. Кроме того, что это особого рода моделирующая деятельность, обнаруживающая связь с реальным миром ( воссоздающая реальную деятельность или отношения в ней), явную ( сюжетная игра) или скрытую ( игра с правилами).

Творческие или сюжетно-ролевые игры создаются самими детьми. Они отличаются по содержанию ( отражение быта, труда взрослых, общественной жизни); по организации, количеству участников ( индивидуальные, групповые, коллективные); по виду ( игры, сюжет которых придумывают сами дети, игры-драматизации- разыгрывание сказок и рассказов).

Игры с правилами имеют готовое содержание и заранее установленную последовательность действий; главное в них- решение поставленной задачи, соблюдение правил. По характеру игровой задачи они делятся на две большие группы: подвижные и дидактические. Однако это деление в значительной степени условно, так как многие подвижные игры имеют образовательное значение ( развивают ориентировку в пространстве, требуют знания стихов, песен, умения считать), а некоторые дидактические игры связаны с различными движениями.

В каждой возрастной группе должны быть разнообразные дидактические игры. Необходимость подбора разнообразных игр отнюдь не означает, что надо иметь их в большом количестве. Обилие дидактических игр и игрушек рассеивает внимание детей, не позволяет им хорошо овладевать дидактическим содержанием и правилами.

При подборе игр перед детьми ставятся иногда слишком легкие или, наоборот, чрезмерно трудные задачи. Если игры по своей сложности не соответствуют возрасту детей, они не могут в них играть и наоборот- слишком легкие дидактические задачи не возбуждают у них умственной активности.

Длительное время дидактические игры были основной формой обучения маленьких детей, но игровая форма обучения не могла решить тех больших задач, которые ставились и ставятся перед учебными заведениями по всестороннему развитию воспитанников.

Исследования педагогов и психологов показали, что организованное обучение на занятиях является наиболее продуктивным. Такое обучение способствует лучшему приобретению детьми знаний, умений и навыков, а также развитию у них речи, мышления, внимания, памяти.

Характерные особенности дидактических игр заключаются в том, что они создаются взрослыми с целью обучения и воспитания детей. Однако, созданные в дидактических целях, они становятся играми. Ребенка в этих играх привлекает прежде всего игровая ситуация, а играя, он незаметно для себя решает дидактическую задачу.

Каждая дидактическая игра включает в себе несколько элементов, а именно: дидактическую задачу, содержание, правила и игровые действия.

Основным элементом дидактической игры является дидактическая задача. Она тесно связана с программой занятий. Все остальные элементы подчинены этой задаче и обеспечивают ее выполнение.

Дидактические задачи разнообразны. Это может быть ознакомление с окружающим миром ( природа, животный и растительный мир, люди, их быт, труд, события общественной жизни), развитие речи ( закрепление правильного звукопроизношения, обогащение словаря, развитие связной речи и мышления). Дидактические задачи могут быть связаны с закреплением элементарных математических представлений.

Содержанием дидактических игр является окружающая

действительность ( природа, люди, их взаимоотношения, быт, труд, события общественной жизни и др.).

Большая роль в дидактической игре принадлежит правилам. Они определяют, что и как должен делать в игре каждый ребенок, указывают путь к достижению цели. Правила помогают развивать у детей способности торможения . Они воспитывают у детей умение сдерживаться, управлять своим поведением.

Детям младшего возраста очень трудно соблюдать очередность. Каждому хочется первым вынуть игрушку из «чудесного мешочка», получить карточку, назвать предмет и т.д. Но желание играть в коллективе детей постепенно подводит их к умению тормозить это чувство, т.е. подчиняться правилам игры.

Немаловажная роль в дидактических играх принадлежит игровому действию. Игровое действие- это проявление активности детей в игровых целях: катать разноцветные шары, разбирать башенку, собирать матрешку, отгадывать предметы по описанию, отгадывать предметы по описанию, выиграть соревнование, выполнить роль волка, покупателя, отгадчика и т.д.

Если проанализировать дидактические игры с точки зрения того, что в них занимает и увлекает детей, то окажется, что детей интересует, прежде всего игровое действие. Оно стимулирует детскую активность, вызывает у детей чувство удовлетворения.

Между играми с правилами и творческими много общего: наличие условной игровой цели, необходимость в активной самостоятельной деятельности, работа воображения. Многие игры с правилами имеют сюжет, в них разыгрываются роли. Правила есть и в творческих играх- без этого не может успешно происходить игра, но эти правила дети устанавливают сами, в зависимости от сюжета.

Отличие между играми с правилами и творческими заключается в следующем: в творческой игре активность детей направлена на выполнение замысла, развитие сюжета; в играх с правилами главное- решение задачи, выполнение правил.

Дидактические игры отличаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли учителя. Перечисленные признаки присущи всем играм, однако, в одних играх отчетливее выступают одни признаки, в других- иные.

Четкой классификации, группировки игр по видам еще нет. Часто игры соотносят с содержанием обучения: игры по сенсорному восприятию, словесные игры, игры по ознакомлению с природой и другие.

Иногда игры соотносят с материалом:

1. Игры с предметами ( игрушки, природные материалы и т.д.) наиболее доступны детям, так как они основаны на непосредственном восприятии, соответствуют стремлению ребенка действовать с вещами и таким образом знакомиться с ними.

2. Настольно-печатные игры, также как и игры с предметами, основанные на принципе наглядности, но в этих играх детям дается не сам предмет, а его изображение. Как и дидактическая игрушка, настольно-печатная игра хороша лишь в том случае, когда она требует самостоятельной умственной работы.

3. Словесные игры наиболее сложны. Они не связаны с непосредственным восприятием предмета. В них дети должны оперировать представлениями. Эти игры имеют большое значение для развития мышления ребенка, так как в них дети учатся высказывать самостоятельные суждения, делать выводы и умозаключения не полагаясь на суждения других, замечать логические ошибки.

Можно группировать игры и так:

1. Игры- путешествия

2. Игры- поручения

3. Игры- предположения

4. Игры- загадки

5. Игры- беседы

1) Игры- путешествия всегда несколько романтичны. Именно это развивает интерес и активное участие в развитии сюжета игры, обогащение игровых действий, стремление овладеть правилами иг8ры и получить результат: решить задачу, чему- то научиться. Цель игры-путешествия - усилить впечатление, придать познавательному содержанию чуть-чуть сказочную необычность, обратить внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими. Игры- путешествия развивают внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха.

2) Игры- поручения. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения ( собрать вместе все предметы одного цвета, разложить предметы по величине, форме).

3) Игры- предположения. «Что было бы…?» или «Что бы я сделал…?» и др. Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Эти игры требуют умения соотнести знания с обстоятельствами, установления причинных связей.

4) Игры -загадки используются для проверки знаний, находчивости.

5) Главной особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребенка. Детям нравятся игры-загадки. Необходимость сравнивать, припоминать, думать, догадываться составляет радость умственного труда. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

6) Игры- беседы ( диалоги). В их основе лежит общение учителя с детьми, детей с учителем и детей между собой. Игра-беседа воспитывает умение слушать вопросы учителя, вопросы и ответы учеников, умение сосредотачивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение. Все это характеризует активный поиск решения задачи

Классификация и общая характеристика учебных игр по иностранному языку достаточно подробно рассмотрены в системе учебных игр, описанных ранее. Ниже приводятся примеры некоторых игр, использованных в ходе эксперимента.

1. Фонетические игры

Среди фонетических игр, используемых на начальном этапе обучения, можно выделить игры- загадки, игры- имитации, игры- соревнования, игры с предметами, ролевые, на внимательность и др. При выработке произношения полезны следующие игры:

1) «Какой звук я задумал?» ( игра- загадка). Учитель называет цепочку слов, в которых встречается один и тот же звук, а дети отгадывают его. Отгадавший первым получает право загадать свою загадку.

2) «Необычный телефон» ( игра- соревнование). На доске рисуется большой телефон. На его диске вместо цифр фиксируются знаки различных звуков. Задача участников игры «набрать» за определенное время больше слов и произнести их.

3) «Назови слово» ( игра с предметом). Ведущий бросает участникам игры мяч по очереди, называя звук; участники возвращают мяч, называя слово, в котором этот звук слышится.

4) «Правда- ложь» ( игра на внимательность). Учитель называет звуки, показывая соответствующие транскрипционные знаки и иногда допуская ошибки. Ученики должны обнаружить ошибку.

5) «Учитель-ученик» ( ролевая игра). Дети работают парами: один исполняет роль учителя, а другой - ученика «Учитель» называет звук, а «ученик» находит его обозначение и называет с ним несколько слов.

6) «Скороговорка» ( игра- имитация). Ученики пытаются произнести за учителем скороговорку несколько раз подряд:

She sells \* seashells\*by the seashore\* of the Seychelles.

Знак \* означает паузу, во время которой ученики могут хлопать в ладоши ( сначала 2 раза, затем 1, наконец могут произнести скороговорку без пауз. При произнесении скороговорки полезно менять темп, постепенно ускоряя его.

2. Лексические игры

При обучении лексике целесообразно использовать игры на корточках, загадки, кроссворды, игры тира «Найди слово», «Найди пословицу» и др.

Так, например, на этапе введения лексического материала преподаватель ведет рассказ, в котором постепенно использует новые слова, о значении которых учащиеся могут догадаться по контексту. Они пытаются объяснить новое слово, дав ему дефиницию, либо употребив синоним или антоним. Это порождает здоровую сознательность и сотрудничество.

На следующем занятии можно обратиться к лексическим загадкам, когда преподаватель или один из учеников, работая в группе6, в парах, триадах, описывает слово, не называя его, а остальные отгадывают, вспоминают выражения, в которых оно употребляется, и используют его в предложении или в ситуации. Задания такого рода помогают усвоить лексику, не прибегая к помощи перевода на родной язык. Кроме того, они готовят к последующей работе с кроссвордами, чайнвордами, игровыми тестами, основанными на принципе догадки и последующего конструирования, интерес к которым у детей чрезвычайно высок. Организованное таким образом оперативное повторение активного вокабуляра по определенной теме обеспечивает переход к играм на корточках, основой которых может быть, например, спонтанный рассказ, создаваемый всеми членами группы, по очереди употребляющими слово или выражение, написанное на доставшейся им карточке, в предложении.

В практике преподавания весьма распространены игры типа «Снежный ком» Приведем пример. Все ученики рассаживаются по принципу «круглого стола», в центре которого выкладываются карточки с изучаемыми словами и выражениями ( лицевой стороной вниз). Один ученик берет карточку, показывает ее всем и употребляет данное слово или выражение в предложении. Второй ученик берет другую карточку и придумывает новое предложение, логически связанное с предыдущим и т. д. Так составляется коллективный рассказ, которому потом дается название. Чтобы игра не показалась участникам однообразной, карточки можно раскладывать в форме цветка, голубя и т.д., что должно символизировать тематику урока («У карты мира», «Политическое устройство»).

Полезной при работе с лексикой является и другая игра, относящаяся к этому типу. Вся группа участвует в описании фотографии, рисунка, события в составлении рассказа, состоящего в одном предложении. Непременным условием игры является употребление активного выражения.

Можно использовать игры-соревнования ( парные, командные, фронтальные), в том числе викторины, конкурсы, а также игры типа «Аукцион» или «Дуэль», задача которых сводится к тому, чтобы последним назвать слово, выражение, фразу, относящееся к определенной теме, ситуации и т. д.

Примером игры- соревнования может быть игра «Дуэль», цель которой - активизация и закрепление лексики по теме «У карты мира». В «дуэли» принимают участие 2 человека, третий - «секундант». «Секундант» задает тему ( например, «США»). Жребий определяет, кто будет начинать поединок. Первый участник начинает фразу ( «США» - это…). Второй продолжает ее ( «высокоразвитая держава…») и дает следующую информацию («она расположена в …»), которую продолжает первый, и т.д. до тех пор, пока вся информация не будет исчерпана. Побеждает тот, за кем осталось последнее слово. Его партнер считается «убитым» Секундант следит за тем, чтобы сохранялась логика рассказа, не было длинных пауз и чтобы «дуэлянты» всякий раз использовали активное слово. Каждое нарушение равносильно одному 2ранению». Третье ранение «смертельно». Игру можно построить на лексике по определенной теме, а не на фразах.

Полезны лексические игры на скорость ( когда слушатели должны как можно быстрее записать слова, противоположные или аналогичные по значению данным; слова, определяющие данные; которые могут употребляться в данных словосочетаниях). Применяются в учебной практике и игры на ритм, когда на каждый удар метронома или мяча ученик должен безошибочно назвать 5 требуемых слов, например : « я зная названия 5 стран - США, Великобритания, Эфиопия, Венгрия, Китай. Первая - в Америке. Вторая - в Европе, третья - в Африке,…» и т.д. Данные способствуют развитию внимания учеников и автоматизма в выборе и употреблении необходимого лексического материала. Назвать безошибочно 5 стран, их тип, географическое положение в определенном темпе сложно, поэтому можно выполнять игровое упражнение в порядке возрастания чисел от 1 до 5. В целях экономии времени на занятии этот вид игры лучше вынести за пределы класса и рекомендовать ее ученикам в качестве домашнего задания или упражнения на досуге. Форму игры можно модифицировать. Например, играя в волейбол, настольный теннис или делая утром зарядку, ученики одновременно могут отрабатывать активный лексический материал.

1.3 РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИ ЛИЧНОСТИ

Сущность дидактической игры заключается в том, что дети решают умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом определенные трудности. Ребенок воспринимает умственную задачу, как практическую, игровую; это повышает его умственную активность.

Сенсорное развитие ребенка в дидактической игре происходит в неразрывной связи с развитием у него логического мышления и умения выражать свои мысли словами. Чтобы решить игровую задачу требуется сравнивать признаки предметов, устанавливать сходство и различие, обобщать, делать выводы. Таким образом развивается способность к суждениям, умозаключению, умению применять свои знания в разных условиях. Это становится возможным лишь в том случае, если у детей есть конкретное знание о предметах и явлениях, которые составляют содержание игры.

Подготовить ребенка к школе- это значит воспитать у него осознанное положительное отношение к учебной и общественной деятельности, заставить его понять важность и необходимость обучения в школе: вызвать у него желание стать школьником; возбудить симпатию к ученикам, стремление быть похожим на них, уважение к личности и профессии учителя, понимание общественно полезной значимости его труда; развить потребность в книге, стремление научиться читать.

Успешность подготовки детей к школе во многом определяется тем, насколько педагог учитывает своеобразие деятельности дошкольников и, в частности. Как он использует для этой цели игру. Повышенное внимание к учебному процессу в подготовительной к школе группе иногда приводит к тому, что значение творческой, сюжетно-ролевой игры незаслуженно принижается. А между тем она таит в себе огромные воспитательные возможности именно в подготовке детей к школе.

Через игру и в игре постепенно готовится сознание ребенка к предстоящим изменениям условий жизни, отношений со сверстниками и с взрослыми, формируются качества личности, необходимые будущему школьнику. В игре формируются такие качества. Как самостоятельность, инициативность, организованность, развиваются творческие способности, умение работать коллективно. Все это необходимо будущему первокласснику.

Методы и приемы, применяемые педагогом для ознакомления детей со школой, должны наполнять друг друга. Различные занятия нужно сочетать с трудом и игрой. Знания, полученные детьми во время экскурсий, наблюдений, целевых прогулок следует пополнять и уточнять, читая им произведения художественной литературы, рассказывая им, ведя переписку с детьми других школ.

Игра выявляет отношение детей к изображаемому и в то же время содействует закреплению и развитию такого отношения. Детям нравится вновь и вновь переживать восхищение, радость, восторг, удивление, которые они испытали при знакомстве с явлением, объектом, событием. Этим объясняется их устойчивый интерес к играм. Именно в игре дети практически реализуют то, что они хотели бы увидеть в школе.

Любовь и бережное отношение к книге сохраняется у детей и в школе. Те, кто в детском саду с интересом занимаются с учебником; во время внеклассного чтения предлагают разные формы работы с книгой; выступают организаторами викторин по произведениям любимых писателей; оформляют выставки книг.

Потребность детей в книге, желание и умение находить в ней ответы на возникающие вопросы, бережное отношение к книге с первых же дней обучения в школе помогают учителю заинтересовать их чтением, вызвать стремление быстрее научиться читать, поддержать и развить интерес к получению новых знаний

Самодельные игры, помещенные в книге, не сложны по устройству, для изготовления их не требуются какие-то особые, трудно добываемые материалы. Небольшого размера куски фанеры или оргалита, деревянные бруски. Клей, краски- вот основные материалы для большинства игр. Но это не значит, что при изготовлении игр не придется столкнуться с определенными трудностями. Несмотря на всю простоту, эти игры требуют большой точности и аккуратности в исполнении, в них много мелких деталей. Не каждый легко справиться с этой работой. Но учащиеся среднего и старшего возраста с удовольствием займутся изготовлением игр, и среди них найдется немало мастеров, умеющих хорошо выпиливать лобзиком, выжинать, раскрашивать. Лучше всего, если в школе будет организован кружок под руководством учителя труда на базе учебных мастерских, где есть необходимые инструменты, станки, приспособления, материалы.

Для изготовления игр надо использовать все имеющиеся у школы возможности. Помимо детей, можно привлечь родителей-умельцев, обратиться за помощью к шефам.

Большое внимание следует уделить оформлению игр. Они должны быть красивыми, привлекать внимание детей не только содержанием, но и внешним видом.

1.4 ТРЕБОВАНИЯ К ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЕ

Теория и практика игры включает в себя комплекс различных проблем и вопросов. Происхождение и сущность игры, ее структура и содержание, виды игр и их значение, методика руководства и многое другое служат предметом глубокого изучения психологов и педагогов.

Игра- естественный для ребенка вид деятельности, мотив ее лежит в самой сущности. Свободное от регламентации игровое действие позволяет ребенку выразить самые фантастические желания. Свои мечты, ему открывается широкий простор для проявления творчества, активности, смекалки. В играх дети не только отражают реальную жизнь, но и перестраивают ее, «космонавты» совершают дальние рейсы на Марс и другие планеты, строят там города; «конструкторы» создают удивительные машины. Как писал Л.С. Выготский, «игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка», т.е. рассматривая игру как творческую деятельность, в которой наглядно выступает комбинирующая деятельность воображения. Выготский подчеркивал, что ребенок в игре из элементов, взятых из окружающей жизни, создает новое творческое построение, образ, принадлежащий ему самому.  
Занятия по развитию речи.

Дорогие родители! Данные занятия по развитию речи предназначены для занятий с детьми от 2-х до 6-ти лет. Они помогут понять, правильно ли говорит ваш ребенок: достаточно ли слов, которые он упортебляет, правильно ли он связывает их между собой и произносит, как разбирается в окружающем. Ребенок овладевает речью с помощью слуха. Сначала он учится понимать обращенную к нему речь, а потом начинает говорить сам. Поэтому следует оберегать слух от сильных звуковых воздействий (не включать на полную мощность телевизор или музыку), вовремя вылечивать органы слуха, не допускать хронических насморков. К трем годам, как правило, ребенок интенсивно набирает словарь, начинает говорить фразами. Одновременно с развитием речи развивается мышление и воображение ребенка. Внимание, память, мышление - основы, на которых строится речь. Разговаривая с ребенком, постоянно обращайте внимание на собственную речь: она должна быть четкой и внятной. Не говорите с ребенком громко, не говорите быстро.

Встречая в заданиях знакомые предметы, ребенок с помощью взрослого устанавливает связи между ними, учится передавать словами увиденное. У него растет активный словарь (слова, которые он употребляет в речи), нормализуется грамматический строй, произношение. Учитывая возраст и уровень речи ребенка, начинайте занятие с самого знакомого материала, например с темы "Игрушки". Затем переходите к более сложным упражнениям. Начиная занятие, сами проявите заинтересованность. Создайте положительный эмоциональный настрой и спокойную обстановку. Занятия проводите не от случая к случаю, а достаточно регулярно. Не занимайтесь долго. Когда вы почувствуете, что ребенок стал менее внимательным, прекратите занятие или перейдите к другой теме. Однако в следующий раз вернитесь к упражнению, на котором остановились. Проверьте, хорошо ли помнит ребенок уже известное. Время от времени повторяйте пройденные темы. Не забывайте похвалить ребенка. Почаще задавайте вопрос "Почему?". Не раздражайтесь, если ребенок понял вас не с первого раза. Помогите наводящими вопросами. Наберитесь терпения! К каждой теме даются советы и пояснения для родителей. В упражнениях дана не только система необходимых ребенку знаний, но и показано, как нужно подходить к материалу, как помочь понять и усвоить определенную тему. Приводится также много упражнений, помогающих развитию мышления, умению устанавливать причинно-следственные связи, сходство и различие между предметами. Материалы подобраны на основе программы логопедических групп детского сада.

Данные упражнения могут служить полезным пособием не только для родителей, учителей-логопедов, работающих с дошкольниками, это и база для успешного обучения в школе. Особенно полезен он будет при обследовании речи дошкольников. Много нужного найдут в нем и воспитатели не только логопедических, но и массовых групп. Весь предоставленный материал, Вы можете также распечатать и использовать в качестве настольного пособия. В добрый путь! И больших Вам успехов!  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
"\* Введение

Актуальность исследования Методы и приёмы обучения умственно отсталых детей разрабатываются специальной педагогикой в течение многих лет, однако существующие проблемы до настоящего времени решены не в полной мере. Изменения отношения общества к правам и возможностям детей с нарушениями в развитии требуют повышения эффективности коррекционно-педагогического процесса, способствующего их социальной адаптации (Н.Н.Малофеев).

гЖ, В специальных исследованиях выявлены характерные для умственно

отсталых детей особенности познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, специфические трудности в усвоении учебных предметов (АКАксёнова, Л.С.Выготский, ТАВласова, ГМДульнев, СДЗабрамная, ЛВЗанков, В.ИЛубовский, Н.Г.Морозова, М.С.Певзнер, СЯРубинштейн, Г.Е.Сухарева, ГЯ.Трошин, ЖИШиф, и др.). Показано, что детям с нарушением интеллекта свойственны затруднения формирования устной речи и качественное её своеобразие.

В специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида предмет "Развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности" позволяет расширить представления младших школьников об окружающем мире, создать необходимую основу для речевого развития, повысить их коммуникабельность, способствуя социальной адаптации. Качество усвоения детьми знаний зависит, в том числе от того, в каких условиях организовано обучение. Использование наглядности входит в число таких средств.

Психологические исследования, посвященные использованию различных средств наглядности, проведённые ТЛГоловиной, Л.В.Занковым, ММНудельманом, БШТинским, ВГЛетровой, ИМСоловьёвым, МПФеофановым и др. показали, что применение наглядных материалов в специальных (коррекционных)

общеобразовательных школах VIII вида должно иметь свои особенности по - сравнению с их использованием в общеобразовательной школе. Умственно

отсталые учащиеся нуждаются в том, чтобы объяснения учителя сочетались с применением наглядного материала.

Использование наглядности необходимо во всех видах учебной деятельности. В специальной литературе имеются отдельные указания и рекомендации по вопросу применения наглядных средств в обучении умственно отсталых школьников (АКАксёнова, ВВВоронкова, М.Ф.Гнездилов, ИАГрошенков, ГМДульнев, ТМЛифанова, С ЛМирский, В АЛосговская, ТМЛороцкая, |v МНЛерова, Т.К.Ульянова, ВВ.Эк и другие). Однако, теоретических и методических

разработок относительно сочетания наглядных, словесных и практических средств обучения на уроках развития устной речи явно недостаточно.

Изучение опыта учителей показало, что в своей педагогической ! деятельности они используют разнообразную наглядность, однако работа с

наглядным материалом ведётся недостаточно систематически, не всегда целенаправленно, без должного обоснования необходимости её применения на том или ином этапе урока, со слабой ориентацией на развитие устной речи.

Анализ теоретических, экспериментальных исследований и практической деятельности учителей позволил выявить противоречие между необходимостью создания системы использования наглядности для активизации речевой деятельности учащихся на уроках развития устной речи и слабой практической разработкой этого вопроса, недостаточным методическим обеспечением в условиях школьной практики. Определение путей и методов активизации речи умственно отсталых младших школьников средствами наглядности составляет проблему нашего исследования.

^ Цель исследования: разработка путей и методов использования

наглядности для повышения эффективности коррекционно-педагогического

процесса по преодолению недостатков речевого развития умственно отсталых

г- младших школьников.

Объект исследования: использование наглядности в структуре педагогического процесса специальных (коррекционных)

! общеобразовательных школ VIII вида.

Предмет исследования: коррекционно-педагогический процесс активизации речевой деятельности умственно отсталого младшего школьника на уроках развития устной речи.

Гипотеза исследования: активизация речевой активности умственно от-^.х сталых младших школьников при организации учебного процесса будет обес-

печена если:

• целенаправленно и обосновано использовать натуральную и иллюстративную наглядность;

• учитывать качественное своеобразие их интеллектуального и речевого раз-1 вития.

В связи с этим определяются следующие задачи исследования:

• охарактеризовать качественное своеобразие познавательной и речевой

^ деятельности учащихся специальных (коррекционных)

общеобразовательных школ VIII вида при восприятии наглядного материала;

• выявить особенности применения наглядных средств в обучении умственно отсталых школьников на уроках развития устной речи;

• разработать и апробировать этапы и пути работы с наглядным материалом для активизации речевой деятельности умственно отсталых учащихся на уроках развития устной речи;

• разработать методические рекомендации по использованию педагогами наглядности на уроках развития устной речи.

Решение поставленных задач осуществлялось на основе современных Ф представлений о коррекционном уроке «Развитие устной речи в связи с изучением предметов и явлений окружающей действительности».

Методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных философов, психологов и педагогов, посвященные проблеме чувственного познания как базы обучения, с которой начинается путь к абстрактно-логическому мышлению, и к активному использованию речи (Демокрит, Марк Фабий Квинтилиан, Томас Мор, Томазо Кампанелла, Я.А.Коменский, Бэкон, Жан-Жак Руссо, Томас Гоббс, ИГ.Песталоцци,

. К.Д.Ушинский, и др.). Мы опирались также на:

• теорию деятельности (П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов,

С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, и др.);

• теорию единства законов нормального и аномального развития (ЛСВыготский, ГМ.Дульнев, ВЛЛубовский, М.СЛевзнер, ГЛТрошин, ЖЛШиф и

др-);

• исследования особенностей психического и речевого развития умственно отсталого младшего школьника и концепцию их обучения (А.К.Аксёнова, ВВВоронкова, М.ФГнездилов, АЛГраборов, ГМДульнев, ИГБрёменко, ЛВ.Занков, СДЗабрамная, РЛЛалаева, ТМЛифанова, МСЛевзнер, МЛПерова, ВГЛетрова, ТИЛороцкая, ВАПостовская, С ^.Рубинштейн, А.В.Усвайская, ВВ.Эк и др.);

• методологию использования наглядных средств обучения (ЛВ.Занков, АВЗапорожец, ЛМ.Зельманова, АЛЛеонтьев, ААЛеонтьев, Б.ФЛомов, АВ.Славин, Н.Ф.Талызина, ЛМФридман, МПФеофанов, И.СЯкиманская, и др.);

Методы исследования. В ходе исследования применялись: анализ литературных источников по проблеме исследования; наблюдение за деятельностью {а учителя и учеников на уроках развития устной речи, констатирующий и

обучающий эксперименты. Методы статистико-математической обработки.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось в несколько этапов: ^ • Первый этап (1988-1995гг.) - изучение общего состояния проблемы.

• Второй этап (1995-1997гг.) - теоретическое обоснование методики экспериментального исследования.

• Третий этап (1997-2001гг.) - проведение контрольного эксперимента по использованию наглядности на уроках развития устной речи, оценка эффективности предложенных приёмов.

• Четвёртый этап (2000-2001гг.) - анализ и систематизация материала по рассматриваемой проблеме, оформление диссертационного исследования.

Научная новизна исследования. Систематизированы научно-методологические основы применения наглядности в структуре педагогического процесса в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах VIII вида.

Разработана классификация наглядных средств обучения в зависимости от направленности их применения в процессе получения информации на уроках развития устной речи.

^ Выявлены и описаны группы умственно отсталых младших школьников,

в зависимости от уровня и качественного своеобразия восприятия наглядности, и умения продуктивно ее использовать в усвоении учебного материала.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что внесен вклад в разработку системы методических приемов и условий использования наглядности в педагогическом процессе, специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида, с учетом направленности ее применения.

Выявлена совокупность педагогических условий использования ¦,, наглядности для повышения эффективности активизации речевой деятельности

умственно отсталых младших школьников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что опре- делены качественные особенности восприятия наглядной информации учащимися специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида, которые позволят педагогам при использовании наглядности осуществлять дифференцированный подход в коррекционно-педагогическом процессе, расширить возможности реализации коррекционного потенциала применяемых наглядных средств обучения для повышения речевой активности детей.

Материалы диссертации могут быть использованы при подготовке студентов педагогических учебных заведений, а также в системе переподготовки и повышении квалификации специалистов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения проведённого исследования исследования докладывались на межрегиональных, межвузовских научно-практических и научно-методических конференциях г.Рязани, на Международной научно-практической конференции г.Архангельска. Материалы исследования включены в курс лекций по коррекционной педагогике для студентов очного и заочного обучения факультета педагогики и психологии РГПУ им. С.А.Есенина, учащихся Рязанского педагогического колледжа, а также слушателей Рязанского областного института развития образования.

Обоснованность и достоверность данных обеспечивалась исходными методологическими позициями теории коррекционно-развивающего обучения, личным участием автора во всех этапах экспериментальной работы, количественным и качественным анализом результатов, репрезентативностью выборки учащихся (106 человек).

В качестве опытно-экспериментальной базы были выбраны Костинская, Лесно-Конобеевская, Пронская, Поплевинская, Скопинская специальные (коррекционные) общеобразовательные школы-интернаты VIII вида Рязанской области, специальные (коррекционные) общеобразовательные школа №23 и

областная школа-интернат VIII вида им. А.С.Макаренко, школа-интернат ™ "Вера" №3 города Рязани, специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 102 г.Москвы.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Особенности психической деятельности умственно отсталых младших школьников: низкая познавательная активность, преобладание наглядно-действенного мышления, трудности в выборе лексических средств и другие определяют необходимость использования наглядности на уроках по

ф развитию устной речи.

2. Восприятие наглядности и способности продуктивно ее использовать при усвоении учебного материала осуществляется детьми по-разному. Выявление этих различий ориентирует педагога на организацию дифференцированного подхода при использовании наглядности в коррекционно-педагогическом процессе.

3. Сочетание наглядности с практическими и словесными методами обучения, ее дозированное использование, соответствие наглядного материала теме и задачам урока, интересам учащихся будут способствовать повышению эффективности учебного процесса.

Структура диссертации. Диссертация включает введение, три главы, заключение, список литературных источников, приложение.

Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Рассмотрение особенностей психического развития, в том числе речевой деятельности умственно отсталых младших школьников предполагает ^ выявление характерных особенностей их развития, которые необходимо учи-тывать при использовании наглядных средств в процессе познания детьми окружающей действительности.

1.1. Особенности психического развития младших умственно отсталых школьников.

В психологии накоплен разнообразный материал о закономерностях развития психики в младшем школьном возрасте. Младший школьный возраст с 7 до 10 лет представляет собой важный этап в развитии личности. Это период ак-тивной социализации, появления начал творческого отношения к действительности, реализация потребности в самореализации. Как отмечал Л.С.Выготский, все психические процессы и функции в период младшего школьного возраста имеют внешне опосредованный характер. Для интериори-зации психических процессов, сознательного управлениями ими, в этом возрасте ребёнку необходимы внешние средства. Поэтому младшие школьники более последовательно и целенаправленно решают интеллектуальные задачи рассуждая вслух. В данном случае речь является внешним средством, организующим мышление ребенка. Если процесс обучения организован правильно, изменение познавательных психических процессов характеризуется тем, что из непроизвольных они превращаются в произвольные виды

психической деятельности, имеющие свою цель, мотив, способы выполнения # (Л.И.Божович, 1968,1979; Е.Н.Винарская,1987; А.В.Запорожец,1965;

АА.Люблинская,1955,1971;Н.С.Рождественский,1970;Н.Ф.Талызина,1988).

Социальным опытом, воплощённым в орудиях труда, в языке, дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрослых, в процессе общения с окружающими людьми. Характер общения ребёнка со взрослым, приобретая форму то непосредственного эмоционального контакта, то речевого, то совместной деятельности, изменяется и усложняется на протяжении детства (Воронин Л.Г.и др., 1970).

^, Особенности психики умственно отсталых детей исследованы

достаточно полно (Л.СВыготский, ТАВласова, ЛВ.Занков, СДЗабрамная, АРЛурия, СЛРубинштейн, ТВРозанова, ИМСоловьёв, ГЕ.Сухарева,

ВГЛетрова, КСЛебединская, В.ИЛубовский, НГМорозова, В.ФМачихина, Б ЛПинский, I

Ж.ИШиф и др.) и нашли отражение как в специальной литературе, так и в

учебных дисциплинах.

Для умственно отсталых детей характерно недоразвитие познавательных интересов. В отличие от нормальных сверстников они испытывают меньше потребности в познании; развитие всех психических процессов происходит значительно медленнее. Из экспериментальных исследований познавательной деятельности умственно отсталых школьников известно, что уже первые I ступени познания, процессы непосредственного отражения действительности -

ощущение и восприятие - оказываются дефектными.

Память, благодаря которой ребёнок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения, без чего немыслимо становление личности человека, у умственно отсталых детей формируется по тем же законам, что и у нормальных детей, но в условиях аномального развития. Умственно отсталые дети усваивают всё новое очень медленно, быстро забывают воспринятое, не умеют вовремя воспользоваться приобретёнными знаниями и умениями на практике. Также отмечаются трудности в воспроизведении образов 7 восприятия-представлений. Выражены недостатки внимания.

Мыслительная деятельность человека совершается при помощи мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции, конкретизации. У умственно отсталых детей все эти операции недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты. (ИМБгажноковаД987; НЛВайзманД976; ТАВласова, МСЛевзнер,1979;Л.СВыготский,1984; АВГригонисД987; СД.ЗабрамнаяД988; ЛВ.ЗанковД939; ВМЛубовскийД989; ЕМ.МастюковаД992; НГМорозоваД969; Ж.И.ШифД965; ТАВласова, КСЛебединская, В.ФМачихинаД983; ¦ ,\*, В.ГЛетроваД968, 1975; Б.ИПинскийД977; ГМ.Дульнев, АРЛурия, СЛ.Рубинштейн,1986;

ИМСоловьёв,1965;ВАСумарокова,1981)

Характерным для умственной отсталости является недоразвитие речи (Е.Н.Винарская,1987; М.Ф.Гнездилов, 1949,1959; Ф.К.Гужва,1989; Л.В.Занков,1939; Р.И.ЛалаеваД983; В.И.Лубовский,1978; А.Р.Лурия,1959; Л.Г.Парамонова,1973; В.Г.Петрова, 1975,1977; С.Н.Шаховская,1975).

Известно, что через посредство языка и речи общество формирует мышление ребёнка и определяет структуру его сознания. Язык человека есть сложная система кодов, обозначающих предметы, признаки, действия и отношения, которая несёт функции передачи информации и введения её в различные системы связей и отношений. Единицей языка является слово, которое обозначает вещи, действия, качества или отношения. В словах запёчатлён сконцентрированный общественно-исторический опыт познания предметов, свойств, действий, отношений. "Ребёнок, овладевая речью, овладевает и знаниями о предметах, признаках, действиях и отношениях, соответствующих словам. Он не только овладевает этими знаниями, но и научается мыслить, ибо думать - это значит говорить, а говорить-значит думать." (Л.М.Фридман 1991, с.54)

Процесс использования языка для различных целей - это речь, или \*'"'у речевая деятельность. Речь является средством общения и формой

существования мысли, сознания, а также средством регуляции психической деятельности человека. "...Речь (serma), или способность говорить (oratio), есть сочетание слов, установленных волей людей, для того чтобы обозначить ряд представлений о предметах, о которых мы думаем. Следовательно, речь относится к ходу мыслей точно так же, как слово к идее или понятию (consep-tum)". (Томас Гоббс, 1991, с.232)

Речь выражает не только мысли, но и волю, и чувства людей, те состояния сознания, которые можно определить как эстетические переживания человека, тем самым речь участвует в формировании его эмоционального мира. Речь не является врождённым рефлексом, поэтому её нужно развивать. Без овладения родным языком невозможно дальнейшее образование и общее развитие ребёнка. Поэтому развитие речи, или как определял К.Д.Ушинский развитие "дара слова", подразумевая под этим прирождённую речевую способность детей-самостоятельно выражать изустно и письменно свою речь-основная задача обучения родному языку.

Проблемами речевого развития младших школьников занимались и занимаются не только психологи и педагоги, но и языковеды, социолингвисты, а также психолингвисты. Результаты исследований психологов, педагогов, лингвистов (ДОАфанасьев, НФБунаков, ФИБуслаев, ВИВахтеров, В.В.Виноградов, Л.СВЫГОТСКИЙ, АНГвоздёв, НАКорф, ААЛеонтьев, АНЛеонтьев, М.Р.Львов, АРЛурия, ААЛешковский, НСРождественский, СЛРубинштейн, ДИТихомиров, КДУшинский, МПФеофанов, ДБЩерба, ДБ.Эльконин и др.) доказали, что занятия по развитию речи - это многосторонняя работа по языку, направленная на то, чтобы ученики овладели не только грамматической теорией и орфографическими навыками, но в процессе речевой практики научились правильно произносить и употреблять слова в своей речи, строить словосочетания, предложения и связно высказываться. В целом развитие речи - это и есть работа над речевой культурой учащихся. Важнейшим показателем культуры речи является владение связной монологической речью, умение строить текст грамматически и композиционно правильно, связывая между собой части высказывания. Связные высказывания отражают уровень умственного и эмоционального развития говорящего, его наблюдательность, впечатлительность, эмоциональное состояние, заинтересованность данной темой. И именно на детский возраст- его дошкольный и школьный периоды - приходятся наиболее важные ступени в овладении речью. С раннего детства у ребёнка возникает , v потребность в общении, речь возникает как социальное явление, как средство общения. И только несколько позднее речь станет средством познания окружающего мира, планирования действий. Через речевую деятельность, через восприятие речи и говорение дети овладевают родным языком.

Речевая деятельность бывает внешняя (речь для других), которая подразделяется на устную (звучащую) и письменную (графически зафиксированную). Устная речь имеет три формы: восклицательную (выражающую реакцию человека на то или иное действие, ситуацию или

отношение), диалогическую (носящую ситуативный и контекстуальный характер, обусловленный создавшейся в процессе речевого общения ситуацией, предыдущим высказыванием участника диалога) и монологическую (представляющую более связный, развёрнутый характер и порождённую одним человеком, который желает сформулировать свою собственную мысль, изложить свои знания, убеждения, взгляды). Письменная речь является больше произвольной, обдуманной и имеет, в основном, монологический характер.

Речь бывает внутренняя (речь про себя, для себя) - это речь мысленная, Л которая является основным орудием интеллектуальной деятельности человека, необходимым этапом подготовки к внешней развёрнутой речи.

Э. Стоуне (1984) и Л.М.Фридман (1984) выделяют несколько функций ' речи, определяя функцию обозначения главной. Хотя в действительности

гораздо более важным Э.Стоунс считает сам процесс пользования языком, так как "понятию научаются" через практическое восприятие и последующее его называние.

Н.С.Рождественский (1970) предъявляет к речи определённые требования, нарушение которых снижает её значение как средства выражения мыслей, чувств и знаний и как средства общения с другими людьми. Прежде всего речь должна быть содержательной, что определяет её построение и план, и логически последовательной. Речевое оформление должно быть правильным, ясным, чистым, точным, выразительным и богатым языковыми средствами для выражения одной и той же мысли.

Речь умственно отсталых детей была и есть предмет специального изучения как для отечественных, так и для зарубежных психологов и дефектологов.

Особенности речевого развития умственно отсталых детей раскрыты в различных исследованиях А.КАксёновойД999; ВВВоронковойД986Д988; МФ.ГнездиловаД944,1947Д959; ЛВ.ЗанковаД939Д 953,1961; Р.ИЛалаевой,1983; РХЛуцкиной,1989; В.Г.Петровой,1968Д975,1977,1981; Т.К.УльяновойД 966,1990; МП.ФеофановаД961; ЖШШфД965. Наиболее полная и обобщенная характеристика этих особенностей представлена в работах В.Г.Петровой (1968,1975,1977,1981). Формирование устной речи у данной категории детей в отличие от нормально развивающихся сверстников осуществляется значительно медленнее, с большими отклонениями. "...Если высказывания собеседника длинны, то дети быстро утомляются, перестают слушать. Это особенно резко обнаруживается в тех случаях, когда отсутствуют конкретные опоры, привлекающие внимание детей и помогающие им понять, что от них хочет взрослый" (В.Г.Петрова, 1977,с.8). Речевая активность недостаточна. Дети редко участвуют в беседах. На вопросы отвечают односложно, не всегда правильно. Нет потребностей и интересов в накоплении разнообразных Щ' представлений. В сознании учеников слово бывает неразрывно связано только

с его предметным значением. Имеет место не просто более позднее, но аномальное речевое развитие.

Из-за низкого уровня умственного развития, ограниченности социальных и вербальных контактов, недостаточной сформированности интересов, дефектности вербальной памяти и определяется своеобразие словарного запаса умственно отсталых младших школьников. Словарный запас учащихся скуден и беден, что, по определению В.Г.Петровой, существенным образом характеризует особенности их познавательной деятельности и общего психического развития, умение осмысливать и отражать в речи окружающую действительность.

Умственно отсталые дети мало самостоятельно расширяют свой опыт, не умеют критически отнестись к своей речи. Их удовлетворяет собственное речевое состояние. Малая активность обусловлена речевой замкнутостью, которая трудно поддаётся коррекции. Грубые недостатки отчётливо прослеживаются в различных сторонах речевой деятельности умственно отсталых учащихся - в понимании обращенной к ним речи, в содержании и построении самостоятельных высказывании, в словарном запасе, в произношении отдельных звуков и целых слов. Особенно ярко они проявляются у учеников младших классов. Главный недостаток их речи заключается в недоразвитии её смысловой стороны, особенно при самостоятельном пересказе услышанного или в рассказе об увиденном.

На развитие речевой деятельности огромное влияние оказывает социальное окружение. Негативный минисоциум, в котором находится большинство умственно отсталых детей, приводит к тому, что к школьному возрасту речь ребенка не достигает того уровня развития, который позволил бы ему полноценно включиться в процесс обучения.

Исходя из исследованных речевых особенностей умственно отсталых детей, А.К.Аксёнова (1986, с.63.) выделяет задачи работы по развитию речи на уроках русского языка, решение которых зависит от определённых условий, влияющих на осуществление речевой коммуникации вне зависимости от того, протекает она в устной или письменной форме, в присутствии собеседника или без него. Методическими условиями формирования речи являются: уточнение и обогащение представлений учащихся о предметах и явлениях окружающего мира; повышение заинтересованности ребёнка в речевом высказывании; обеспечение их высказываний необходимыми языковыми средствами. у В.Г.Петрова подчёркивает, что только путём специальных, вариативных

многочисленных упражнений, при опоре вначале на наглядные средства, а затем на речевой опыт, происходит постепенное овладение речью. В теории и практике обучения умственно отсталых учащихся представлены разные приемы, виды упражнений, способствующие речевому развитию школьников, при выполнении которых, особенно в младших классах, используется разнообразный наглядный материал. С их помощью развиваются произносительный, словарный, морфологический, синтаксический уровни и уровень текста, происходит обогащение речи учащихся.

Формирование речевого высказывания проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз до сложного развёрнутого рассказа. На основе анализа становления функций и форм речи в разные периоды детства выявляются основные закономерности речевого развития ребёнка, которые обусловлены типом ведущей деятельности и отражают тесную взаимосвязь с общим психическим развитием (ЛСВыготский, АНЛеонтъев, ААЛеонтьев, РЕ Левина, ДИФельдштейн ДБ.Эльконин, и др.)

Процесс порождения или, как отмечает А.Р.Лурия, "формулирования"

речевого высказывания представляется им в виде следующих этапов.

"...1)начинается с мотива и общего замысла (который с самого начала известен

Направления коррекционной учебно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста

ТЕМА VI

Направления коррекционной учебно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста

ПЛАН

1.Понятие коррекционной учебно-воспитательной работы.

2.Принципы организации коррекционно-реабилитационного процесса в специальном ДОУ.

3. Система коррекционной учебно-воспитательной работы.

1.Понятие коррекционной учебно-воспитательной работы

Коррекционная учебно-воспитательная работа представляет собой систему педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление нарушений психофизического развития ребенка с ограниченными возможностями, посредством применения специальных методов, средств воспитания и обучения.

Практически всегда учитываются следующие положения, сформулированные Л.С. Выготским: сложность структуры (специфические особенности) дефекта, общие закономерности развития нормального и аномального ребенка, коррекция и компенсация аномального развития могут осуществляться лишь в процессе развивающего обучения, при максимальном использовании сензитивных периодов и опоре на зону актуального и ближайшего развития ребенка. Коррекция и компенсация развития нетипичного ребенка не могут происходить стихийно. Необходимо создание определенных благоприятных условий для этого, а также продуктивное сотрудничество различных социальных институтов. Решающим фактором, от которого зависит положительная динамика психомоторного и социокультурного развития, выступают адекватные условия воспитания в семье и раннее начало комплексных лечебно-реабилитационных и коррекцонных психолого-педагогических, социокультурных мероприятий, которые подразумевают создание трудо-терапевтической среды, ориентированной на формирование адекватных отношений к окружающим, обучение детей простейшим трудовым навыкам. Чем раньше начинается организация и проведение коррекционной работы, тем успешнее осуществляется преодоление дефекта или его последствий.

2. Основные принципы организации коррекционно - реабилитационного процесса в специальном ДОУ

ОБЩИЕ принципы:

1.Учет возрастных психофизических возможностей детей дошкольного возраста и сензитивных периодов формирования психических функций.

2.Приобщение нетипичных детей ко всему, что доступно их нормальноразвивающимся сверстникам, стирание границ, реализация концепции нормализации.

3.Оптимальное сочетание общеразвивающей работы с коррекционно-компенсаторной и абилитационно-реабилитационной педагогической деятельностью на основе учета структуры дефекта, степени и времени его возникновения, онтогенетических особенностей детей.

4.Постоянное изучение нетипичных детей в динамике их развития и выявление психических новообразований.

5.Создание условий для дифференциации обучения с элементами индивидуализации в каждой возрастной группе.

6.Равномерное распределение психофизической нагрузки в ходе коррекционной работы.

7.Опора на сохранные и компенсаторные механизмы с целью повышения результативности проводимой психолого-педагогической деятельности.

ЧАСТНЫЕ принципы:

I.Принцип единства диагностики и коррекции развития. Коррекция нарушений психофизического онтогенеза возможна только при учете результатов диагностики (выявляется состояние основных сфер психического развития) и анализа социокультурной ситуации развития ребенка (уровень требований родителей и уровень их притязаний, уровень располагаемых ребенком возможностей, ресурсов).

II.Учет общих тенденций развития нормального и аномального ребенка, то есть нетипичный ребенок должен пройти все стадии онтогенетического развития, что и нормально развивающийся. Однако темпы развития детей с ограниченными возможностями иные. Кроме того, у этих детей формирование определенных возможностей достигается другими средствами, чем у их обычных сверстников, а также конечный результат работы с нетипичными детьми может не совпадать с достижениями обычных детей. Однако, необходимо стремиться к тому, чтобы каждый этап возрастного развития аномального ребенка был максимально приближен к норме.

III.Принцип развивающего характера коррекционного обучения. Обучение должно учитывать как особенности возраста, так и специфику (структуру, степень) нарушения. Раннее начало коррекционной учебно-воспитательной работы обусловливает ускорение темпа развития и темпа преодоления отклонений в развитии. Обучение оказывается развивающим только тогда, когда учитывается зона ближайшего развития ребенка (ЗБР). ЗБР - это круг умений, которыми ребенок может овладеть самостоятельно (спонтанно) или при содействии (руководстве) старших в процессе обучения. Зона ближайшего развития - это завтрашний день ребенка.

IV.Принцип деятельностного подхода к обучению и воспитанию дошкольников с умственной отсталостью рекомендует проводить все виды коррекционной учебно - воспитательной работы в русле ведущих видов детской деятельности: в игре, в изобразительной и конструктивной деятельности, в труде, в элементарных видах учебной деятельности. Должно уделяться много внимания развитию практической ориентировки в предметном мире - пробам и примериванию.

Результаты коррекционной учебно-воспитательной работы во многом определяются характером общения взрослого и ребенка, детей между собой. Поэтому необходимо использовать личностно-центрированную модель взаимодействия, когда к ребенку относятся как к полноценному партнеру, как к сотрудничающей стороне.

Важным направлением коррекционно-воспитательной работы является психолого-педагогическая помощь специалиста в формировании у родителей навыков продуктивного и комплементарного сотрудничества со своим ребенком, при этом основным условием выступает установление возможно полного взаимопонимания между самими взрослыми, воспитывающими ребенка. На основе данных комплексного диагностического обследования ребенку предъявляются единые требования в семье и в дошкольном учреждении.

Вышеперечисленные теоретические положения касаются всех детей с отклонениями в развитии. Однако конкретное содержание коррекционной образовательной работы и методики зависят от вида, структуры и степени выраженности дефекта (нарушения). Методы и приемы педагогического воздействия используются в практике специального дошкольного обучения и воспитания те же, что в общей и коррекционной педагогике. При этом данные методы, приемы преломляются с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста с нарушенным интеллектом, специфики ментального нарушения, его последствий, то есть вторичных, третичных и т.п. дефектов развития.

3. Система коррекционной учебно-воспитательной работы

Данная система представляет собой целостный комплекс психолого-педагогических, строго иерархиезированных мероприятий, направленных на всестороннее развитие психических и физических возможностей каждого нетипичного ребенка, а также, максимальную коррекцию и компенсацию нарушений его развития.

Система представлена следующими направлениями работы:

1.Формирование сотрудничества ребенка со взрослым и формирование способов усвоения социокультурного опыта.

2.Физическое воспитание и развитие умственно отсталых детей.

3.Формирование ментальных процессов (умственное воспитание):

а)улучшение и развитие сенсорной сферы детей с умственной отсталостью;

б)уточнение, расширение объема представлений об окружающем;

в)формирование навыков умственной деятельности, развитие речи.

4.Формирование игровой деятельности детей с умственной отсталостью.

5.Трудовое воспитание и обучение умственно отсталых детей:

а)занятия ручным трудом;

б)воспитание навыков самообслуживания;

в)воспитание уважения к труду взрослых.

6. Нравственное воспитание детей с умственной отсталостью.

7.Эстетическое воспитание детей с умственной отсталостью.

8.Музыкальное воспитание и развитие ритмических способностей детей.

9.Нетрадиционные практики реабилитации детей с ограниченными возможностями.

Основной формой организации педагогической работы являются фронтальные занятия. При выраженности нарушения развития, при невозможности ребенка работать в группе проводятся индивидуальные коррекционные занятия. Такие занятия проводятся учителем-дефектологом с каждым ребенком 3 раза в неделю и строятся с учетом онтогенетических особенностей структуры дефекта каждого воспитанника. Особое внимание уделяется развитию понимания обращенной речи, активизации собственной связной речи, развитию артикуляционного аппарата, формированию грамматического строя, коррекции произношения. Кроме того, осуществляется прохождение разделов специальной образовательной программы, корригирование, компенсирование высших психических процессов и формирование отсутствующих, но необходимых для продуктивной коммуникации и усвоения знаний, умений и навыков - качеств личности.

Например, для расторможенных детей с тяжелыми расстройствами поведения нужны занятия, воспитывающие и тренирующие произвольное внимание, умение распределять внимание, концентрировать его, выполнять одновременно несколько действий (например, слушать исследователя и классифицировать предметные картинки). Подобные занятия обязательно проводятся с включением игрового материала и ручной предметно-практической деятельности.

ПРИМЕР этапизации занятия:

1.Привлечение интереса к занятию (работа с любимыми игрушками); ребенка);

2.Упражнения, направленные на воспитание фиксированного внимания;

а) работа с предметными картинками (называние последовательно предъявляемых картинок);

б) работа с доской;

в) воспитание слухового и зрительного внимания (рассказ педагогом сказки "Репка" и отыскивание, выкладывание ребенком на столе в логической последовательности фигурок героев сказки).

1. Формирование сотрудничества ребенка со взрослым

и формирование способов усвоения социокультурного опыта

В основе этого процесса лежит эмоциональный контакт, который является центральным звеном, формирующим у нетипичного ребенка мотивы для деловой формы общения, основанной на совместных действиях взрослого и ребенка. Следует отметить, что, например для интеллектуально неполноценного ребенка характерна АСИНЕРГИЯ, т.е. отсутствие способности к совместной деятельности. В дальнейшем происходит формирование действий по указательному жесту и параллельное развитие функций внимания. Данный этап подготавливает ребенка к подражанию движениям и действиям с предметами. Затем само подражание становится осмысленным и позволяет начать формирование у ребенка поисковые способы ориентировки, в частности метода проб и ошибок. В свою очередь, данный метод и подражание подготавливают воспитанника к овладению действиями по образцу. Одним из главных требований к занятиям по рассматриваемому этапу работы выступает включение речи.

Таким образом, условия формирования сотрудничества ребенка со взрослым следующие:

\*эмоциональный, визуальный и тактильный контакт взрослого и ребенка;

\*постановка перед ребенком учебно-воспитательных задач в доступной ему форме;

\*подбор способов передачи ребенку социокультурного опыта, соответствующих уровню его актуального развития.

Выделяют следующие способы усвоения воспитанниками общественного опыта:

\*совместные действия взрослого и ребенка;

\*указательные жесты (вид стимулирования деятельности);

\*подражание действиям взрослого;

\*действия по образцу и речевой инструкции;

\*поисковые способы ориентировочной познавательной деятельности (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка).

2. Физическое воспитание и развитие умственно отсталых детей

Физическое развитие лежит в основе организации всей жизни детей в специальном ДОУ и определяет организацию предметной и социокультурной среды. Сущность данного направления работы в совершенствовании функций организма в целом, полноценном развитии основных движений, двигательных навыков, мелкой дифференцированной моторики пальцев рук. ЗАДАЧАМИ специального детского сада в рамках данного направления являются:

-охрана здоровья детей, закаливание их организма;

-полноценное развитие основных движений, двигательных навыков, совершенствование моторики рук;

-воспитание культурно-гигиенических привычек.

Возможности использования физических упражнений в целях коррекции и компенсации нарушенных функций у аномальных детей определяется важностью роли мышечной системы во всей жизнедеятельности детского организма. При недостаточном объеме двигательной активности резко ослабляется деятельность мышечной, сердечно-сосудистой, дыхательной и других физиологических систем организма. При дефектах зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, а также интеллектуальных нарушениях организм детей находится в неблагоприятных условиях не только из-за отклонения в работе определенных функций, вызванного патологическим процессом, но и вследствии вынужденной гипокинезии. Аномальные дети не получают необходимой ежедневной порции движений. Последнее ухудшает состояние их организма и часто способствует прогрессированию заболевания. Создается порочный круг: болезненное состояние ведет к ограничению двигательной активности детей, а это в свою очередь ухудшает состояние. Данной ситуации можно избежать при своевременном и систематическом применении дозированных физических нагрузок.

Поэтому режим ДОУ, с учетом региональных и климатических условий, а также возрастных и индивидуальных особенностей детей, включает занятия по физическому воспитанию, игры и развлечения на воздухе. Традиционно, в ходе занятий решаются как общие возрастные, так и коррекционные задачи. В целях стабилизации нервно-психического состояния некоторых детей время прогулок и сна для них может удлиняться.

Работа по коррекции дефектов физического развития воспитанников проводится комплексно по двум направлениям: медицинскому и педагогическому. К первому относятся: медикаментозное специфическое и физиотерапевтическое лечение, массаж и ЛФК, ортопедическая помощь, диетическое питание.

К педагогическому - индивидуальные занятия по коррекции психического развития, моторной сферы, поведения, соблюдение охранительного режима, трудо- и игротерапия.

Специфическая лечебная работа направлена на укрепление здоровья и нервной системы воспитанников, а также на стабилизацию текущих патологических процессов. Диетическое питание показано определенным группам умственно отсталых детей (например, страдающих гипофизарным ожирением, фенилкетонурией, с астеническим синдромом, нарушением работы вегетативных центров).

Развитие движений детей - олигофренов осуществляется общепринятыми средствами: утренняя гимнастика, подвижные игры и развлечения, занятия по физической культуре, ритмике и труду, во время музыкальных занятий. Основным требованием к проведению занятий является обязательное включение упражнений для пораженного органа !

Учитывая неустойчивость нервной системы детей с нарушением интеллекта, их низкую работоспособность представляется важным соблюдение охранительного режима: спокойная, деловая, без эмоционального напряжения обстановка, превенция возможных конфликтов между детьми, шума в группах, доброжелательность и толерантность взрослых к затруднениям детей. Реализации требований охранительного режима способствует небольшое количество детей в группе сада, деление группы на подгруппы для занятий, одновременная работа с группой 2-3 взрослых (учитель-дефектолог, воспитатель, социальный педагог, социальный работник, психолог, няня), наличие дополнительных помещений-изоляторов для детей в моменты протекания у них интенсивного психомоторного возбуждения или эпитептического приступа; возможность оказания скорой медицинской помощи.

Особое значение в физическом воспитании ребенка с умственной отсталостью имеет работа по формированию культурно-гигиенических навыков, которые составляют одну из основ общей культуры поведения.

Программой специального детского сада предусмотрено формирование следующих культурно-гигиенических навыков:

1) навыки соблюдения чистоты тела (мытье рук, умывание лица, культурное пользование туалетом...);

2) культура питания: умение спокойно вести себя за столом, правильно пользоваться столовыми приборами, благодарить за еду, помощь);

3) навыки аккуратного и бережного обращения с вещами личного пользования и умение самостоятельно пользоваться ими.

В основе работы по физическому воспитанию в детском саду лежит принцип индивидуального подхода. Поэтому важное место в практике занимают индивидуальные занятия с элементами игро- и трудотерапии. На эти занятия прежде всего направляются дети-олигофрены с психомоторным возбуждением и с шизофреническим синдромом.

Цель занятий - улучшить поведение детей, снять моторное беспокойство, чувство тревоги, страха, заставить проявить волевое усилие в решении простейшей задачи. Занятия непродолжительны и решают одну какую-либо задачу, например, индивидуальное занятие по развитию моторики с ребенком включает следующие этапы:

1. Общеукрепляющие упражнения для корпуса и рук;

2.Упражнения и игры для мелких мышц рук, основная задача-повысить тонус мышц, укрепить мышцы-антагонисты;

3.Упражнения в выполнении бытовых моторных навыков: расстегнуть и застегнуть пуговица кофты, собрать и убрать со стола в портфель книги...;

4.Выполнение работы по хозяйственно - бытовому труду или изобразительная деятельность.

Контекст индивидуального занятия является наиболее благоприятным для коррекционно-развивающей деятельности, когда отсутствуют посторонние, внешние раздражители и всё внимание педагога направлено на одного ребенка.

Процесс формирования того или иного навыка у ребенка - олигофрена происходит с большим трудом и требует длительного времени. Он может быть разделен на следующие этапы:

1.ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ. Не продолжителен по времени. Задача - создать у детей положительное отношение, например к умыванию (основной метод - метод разъяснения).

2.ДИДАКТИЧЕСКИЙ. Обучение приемам выполнения, установление их логической последовательности (основной метод - метод показа).

3.ПРАКТИЧЕСКОЕ УСВОЕНИЕ гигиенического навыка. Самый продолжительный этап. Осуществляется при помощи методов требования и упражнения. Особое внимание уделяется проведению режимных моментов.

4.КОНТРОЛЬ УСВОЕНИЯ детьми навыка с целью определения уровня его сформированности.

При формировании определенного навыка возможно дробление этапов усвоения с учетом возможностей детей на отдельные операции (вдевание шнурка в нижнее отверстие ботинка, складывание шнуров "накрест", продолжение шнуровки до конца, завязывание шнурков на один бантик, завязывание шнурков на двойной бант). Огромное значение в формировании навыка играют многократные повторения и упражнения (до автоматизации).

3. Формирование ментальных процессов (умственное воспитание)

Умственное воспитание является наиболее важным и сложным разделом работы специального ДОУ. Вследствие органического поражения у детей - дошкольников с умственной отсталостью стойко нарушена познавательая деятельность и речь. Представления отличаются бедностью и фрагментарностью. Игровой опыт ограничен. Дети часто не понимают вербальных инструкций. Особенности психофизического развития таких детей определяют задачи работы по умственному воспитанию:

а)улучшение и развитие сенсорной сферы детей с умственной отсталостью;

б)уточнение, расширение объема представлений об окружающем, развитие речи;

в)формирование навыков умственной деятельности.

а)улучшение и развитие сенсорной сферы детей с умственной отсталостью

Сенсорное воспитание направлено, во-первых, на совершенствование отдельных анализаторов и правильное их использование для накопления сенсорного опыта, во-вторых, на формирование у детей перцептивных действий - действий рассматривания, выслушивания, ощупывания, то есть формирования систем сенсорных эталонов; в-третьих, обучение способам решения постепенно усложняющихся сенсорных задач (приемы обследования), в-четвертых, на своевременное и правильное соединение сенсорного опыта со словом.

Соединение того, что ребенок воспринимает, со словом, обозначающим воспринятое, помогает закрепить в представлении образы предметов, их свойств и отношений, делает эти образы более четкими, обобщенными. Развитие восприятия во всех случаях идет от различения предметов, их качеств, отношений к их восприятию на основе образа, а затем и к фиксации образа в слове. Сенсорное воспитание осуществляется учителем-дефектологом и воспитателем как на специальных занятиях, так и в процессе повседневной жизни. Занятия проводятся по следующим разделам: развитие зрительного восприятия, слухового восприятия и внимания, тактильно-двигательного и вкусового восприятия.

Исходным пунктом всякого познания являются ощущения, которые напрямую связаны с деятельностью различных органов чувств. Следовательно, чем совершеннее деятельность и взаимосвязь анализаторов, тем качественнее процесс познания.

Формирование сенсорных функций у аномальных детей идет в определенной последовательности. Сначала формируются представления о величине, цвете, форме предмета, т.е. зрительные представления, а затем пространственные представления. Работа по сенсорному воспитанию в коррекционном ДОУ делится на два периода:

\*ПЕРВЫЙ (младшая и средняя группы). Развитие анализаторов, накопление представлений детей о конкретных признаках предметов. Для этого проводятся занятия с дидактическими игрушками и строительным материалом, позднее добавляются занятия по аппликации, лепке и элементарному конструированию.

\*ВТОРОЙ (старшая и подготовительная группы). Применение накопленного сенсорного опыта.

Во всех возрастных группах сенсорные упражнения вводятся в такие виды занятий, как счет (дифференциация предметов по величине, цвету, форме, определение количества предметов на ощупь, количества хлопков на слух...), развитие речи (проведение слуховых и зрительных диктантов, работа с картинками, определение объекта по его признакам - вкусу, форме, цвету, запаху, свойствам поверхности...), изобразительная деятельность (использование техник: "тампонирование", "набрызг" краски на трафарет с кисти или щетки, "пальчики-палитра" - рисование красками пальцами вместо кисти, "печать от руки", когда вся ладонь макается в краску и оставляет отпечатки на листе, "монотипия" - рисуем на листе и складываем пополам - получается отражение), ручной труд (изготовление елочных игрушек изо льда. В формочки можно добавлять краски, гуашь, бусинки, пуговицы). Сенсорные упражнения могут проводиться во время экскурсий, прогулок, игр.

б)уточнение, расширение объема представлений об окружающем, развитие речи

Основная задача - формирование у детей целостного восприятия окружающей действительности и целостного представления о ней, а также представления о человеке и его социальных взаимоотношениях, иерархии социокультурных и жизненных ценностей. В процессе ознакомления с окружающим у детей формируется представление о своем "Я", ребенок выделяет себя в мире, приходит к осознанию своего "Я", посредством пробуждения "личной памяти", жизненного опыта, приобщения к жизни близких людей и формирования ценностных ориентаций, связанных с возрастной и гендерной (половой) дифференциацией.

Кроме того, в ходе ознакомления с окружающим у детей уточняются, систематизируются и формируются представления о предметном мире, созданном руками человека, обогащается чувственный опыт и развивается способность чувственного познания мира. Формируя адекватные представления об окружающем, мы создаем сензитивную основу слова и подготавливаем ребенка к восприятию вербальных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен), тем самым побуждаем детей к доступному высказыванию, что служит развитию речи.

При изучении живой и неживой природы, деятельности человека обязательно проводится работа по экологическому воспитанию.

Занятия по ознакомлению с окружающим проводятся концентрически, то есть в каждой возрастной группе детям сообщаются знания по всем разделам (направлениям): ознакомления с явлениями социокультурной жизни; с предметным миром, созданным руками человека; с живой и неживой природой и явлениями природной среды.

Знания детей преемственно сохраняются и расширяются, углубляются.

Требованиями к процессу ознакомления с окружающим выступают: \*максимальная расчлененность учебного материала;

\*поэтапность его усвоения;

\*сочетание слова и наглядности (наблюдения за живыми объектами, рассматривание муляжей, картин, просмотр диа-, кино-, видеофильмов, проведение целевых прогулок и экскурсий).

Работа по развитию функций речи строится таким образом, чтобы сначала дети овладели языком как средством общения, а потом - как средством мышления, познания. Данная работа начинается с момента поступления ребенка в ДОУ VIII вида и на начальном этапе направлена на формирование предпосылок к развитию речи: пробуждение интереса к окружающему, предметной деятельности, совершенствование слухового внимания и восприятия, фонематического слуха, а также развитие артикуляционного аппарата. Развитие речи, ее основных функций происходит у умственно отсталых дошкольников в процессе любого из видов детской деятельности, в повседневной жизни, на специальных занятиях по развитию речи, проводимых как в группе учителем-дефектологом и воспитателем, так и индивидуально с логопедом учреждения. На занятиях систематизируется и обобщается речевой материал, активизируется самостоятельная связная речь.

в)формирование навыков умственной деятельности

Содержание работы по формированию мышления направлено на развитие ориентировочно - познавательной деятельности, на взаимосвязь между основными компонентами ментальной деятельности: действием, словом и образом.

Развитие мышления в раннем и дошкольном возрасте связано с практическими действиями ребенка и с восприятием свойств и отношений предметов окружающего мира. Соответственно, развитие мышления идет двумя путями: от предметно-практического (наглядно-действенного) к наглядно-образному и потом к абстрактно-логическому.

На занятиях по формированию мышления выделяют следующие задачи:

I.Создание у детей предпосылок к развитию наглядно-действенного типа мышления: формирование целенаправленной орудийной деятельности в процессе выполнения практического и игрового задания; формирования обобщенного представления о вспомогательных предметах и орудиях фиксированного назначения; знакомство детей с проблемными практическими ситуациями.

II.Формирование способов ориентировки в условиях проблемной практической задачи и алгоритма ее выполнения. Формирование метода проб как основного метода решения проблемно-поисковых задач.

III.Обучение детей воспринимать ситуацию, изображенную на картинке, как целостную, опираясь на свой предметно-практический и социокультурный опыт.

IV.Формирование у детей понимания временных (темпоральных) и причинно-следственных зависимостей и отношений.

V.Формирование у детей умений выполнять предметную классификацию по образцу, слову и самостоятельно.

VI.Решение логических задач.

С целью эффективной реализации указанных задач в педагогической практике используют три способа построения объяснений педагога по выполнению задания:

Целостный, когда дается весь план работы в целом. Дети должны выслушать целиком объяснение всех последовательных действий и только после этого приступить к работе.

Диктантный способ используется в самом начале обучения. При нем словесная инструкция делится на части и неоднократно повторяется ребенку на каждом этапе его действия. Вербальная инструкция может подкрепляться невербальными компонентами речи, оказанием различных видов помощи ребенку. Комбинированный способ объяснения включает элементы целостной и диктантной инструкции. При нем знакомая часть задания выполняется детьми по целостной инструкции, а новый этап работы - по диктантной.

Ведущая роль в умственном воспитании принадлежит обучению, основной формой которого является как и в обычном детском саду коллективное занятие. Задача, стоящая перед процессом обучения - планомерное, последовательное сообщение педагогом программных знаний и умений; воспитание у детей - дошкольников с нарушенным интеллектом способности учиться, формирование навыков учебного труда, развитие речи. Основными дидактическими занятиями являются: занятия по формированию элементарных математических представлений и обучению грамоте. Обучение детей осуществляется строго в соответствии с расписанием. Требования к расписанию:

\*Наиболее трудные занятия (счет, обучение грамоте, развитие речи), а также занятия важные для коррекции отклонений развития детей планируются в середине недели, когда отмечается пик работоспособности;

\*Занятия, требующие значительного умственного напряжения, сочетаются с более легкими занятиями, занятия малоподвижного характера чередуются с подвижными (гимнастика, ритмика, музыкальные занятия);

\*При расстановке занятий учитывается проводимый в ДОУ комплекс лечебно-оздоровительных мероприятий. Так, занятия по развитию моторики и речи проводятся после массажа, инъекций, снимающих гиперкинезы (гипертонус мышц), а занятия, направленные на коррекцию поведения или работоспособности более успешны в сочетании с тонизирующими или седативными процедурами.

К педагогическим требованиям при проведении занятий относятся следующие:

\*в занятии должны участововать все дети группы (подгруппы), кроме тех, у которых к моменту проведения занятия наблюдаются симптомы патологических состояний;

\*каждое занятие должно быть направлено на решение центральной задачи - коррекцию нарушения познавательной деятельности и сопутствующих отклонений посредством вариативного усвоения программного материала;

\*на каждом занятии происходит неукоснительное соблюдение требований охранительного режима: строгий регламент времени, не допущение психического переутомления, истощения детей, утомления зрения, слуха, оптимальное чередование труда и отдыха, разнообразие видов деятельности, дружелюбие и терпимость педагога к промахам и затруднениям детей, оказание им необходимой помощи;

\*занятие должно соответствовать дидактическим требованиям, должно быть связано с предыдущим и подготавливать последующее занятие, должно формировать и укреплять навыки коллективного учебного труда;

\*при выборе методов и приемов обучения и воспитания должны учитываться особенности развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

4. Формирование игровой деятельности умственно отсталых детей

Работа направлена на развитие у детей интереса к игрушкам, предметно-игровым действиям, умения играть совместно с другими детьми.

Игра - это ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, который обеспечивает всестороннее развитие ребенка, является одним из действенных средств обучения и воспитания. Поэтому должны использоваться и дидактические игры, и сюжетно-ролевые, и подвижные, и хороводные и т.д. Игра, по словам А.С.Макаренко, имеет для ребенка тоже значение, что для взрослого - работа, служба и т.п. Каков ребенок в игре, таков он будет и в работе, когда вырастет. Дети должны не только принимать активное участие в игре, но и в ее 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 онтогенетических недостатков. У ребенка воспитываются активность, самостоятельность, инициативность. Он учится действовать коллективно, закладываются основы продуктивной коммуникации. Виды игр: подвижные, спортивные, дидактические, сюжетно-ролевые (творческие), диагностические, коррекционно - развивающие, игры-экскурсии, игры-драматизации, игры-инсценировки. В частности, дидактическая игра имеет две цели: одна - обучающая, которую преследует взрослый, а другая - игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти цели взаимодополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала.

Роль игрушки в коррекционном обучении детей с особыми нуждами исключительно велика. Поскольку у таких детей спонтанного усвоения социального опыта практически не наблюдается, их действенный и чувственный опыт крайне беден или вовсе отсутствует. В этом плане одним из эффективных средств целенаправленного воздействия на все стороны личности нетипичного ребенка, на его сознание, чувства, волю, отношения, поступки и поведение в целом служит игровая коррекция. Развитие психических процессов, расширение словарного запаса, развитие способности к обобщению, продуктивной коммуникации с другими людьми происходит незаметно для ребенка при правильно организованной работе с игрушкой. Сам процесс такого воздействия происходит на фоне выраженного эмоционального фактора. (Первые игротеки (1934г.) представляли собой обычные комнаты игр и игрушек. В 1936г. в Одессе была создана игротека как спец. детское учреждение, которое выдавало игры и игрушки на дом). Сегодня в Казахстане создана первая лекотека (от слова "лечить") - хранилище игрушек, отобранных специально для проведения коррекционно-развивающей "работы" с детьми, имеющими недостатки психофизического развития. В задачи лекотеки входит как отбор игрушек и игровых пособий, оборудования, так и методическое обеспечение педагогов-дефектологов, помощь в проведении игровых занятий с выраженной коррекционной направленностью. Пример: "колючие" кольца, мячи, сенсорная доска, звучащие мячи, мягкие разборные куклы, доски Сегена. Предпочтение отдается полифункциональным игрушкам, позволяющим одновременно развивать психические и физические возможности ребенка, например, целостность восприятия и моторику (шестигранник - картинка, созданный по принципу "кубик-рубика".

Таким образом, требованиями к игрушке выступают:

\*наличие дидактических свойств; \*полифункциональность; \*возможность применения группой детей; \*высокий художественно-эстетический уровень; \*наличие коррекционно - развивающих свойств; \*невозможность провоцирования ребенка на агрессивные, безнравственные, жестокие и сексуальные действия как по отношению к персонажам игр, так и к окружающим людям.

5. Трудовое воспитание и обучение умственно отсталых детей

Труд оказывает значительное воздействие на формирование личности ребенка, на улучшение его физического здоровья, создает благоприятные условия для корригирования интеллектуальной недостаточности, делает нетипичных детей независимыми в плане самообслуживания. К направлениям трудового воспитания детей в специальном ДОУ относятся:

А) занятия ручным трудом;

Б) воспитание навыков самообслуживания;

В) воспитание уважения к труду взрослых.

А) занятия ручным трудом представлены формированием продуктивных видов деятельности умственно отсталых детей

Основная задача - сформировать интерес к изобразительной деятельности и заинтересованность в ее результате. На начальных этапах обучения занятия направлены на формирование предпосылок к изобразительной деятельности, а именно: на развитие интереса к ней, развитие орудийных действий, зрительно-двигательной координации, ручной моторики, а также развитие восприятия предметов.

В дальнейшем занятия изобразительной деятельностью (ИЗО) ориентированы на формирование у детей умения анализировать предметы, овладение способами обследования их свойств, качеств и передачи их через рисунок, лепку, аппликацию, конструирование, занятия с природным материалом, полуфабрикатами из дерева. Изобразительная деятельность напрямую связана с занятиями по сенсорному воспитанию, ознакомлению с окружающим, обучением игре. Поэтому занятия ИЗО начинаются с младшей группы.

Б) воспитание навыков самообслуживания

Овладение элементами трудовой деятельности является прямым продолжением развития предметной деятельности ребенка, при этом сами предметные действия становятся для ребенка социально значимыми. Трудовое воспитание проводится в детском саду по следующим разделам: формирование навыков самообслуживания и бытового труда; знакомство с трудом взрослых, привитие навыков по уходу за растениями и животными.

Овладение навыками самообслуживания обеспечивает детям определенную бытовую самостоятельность - ребенок без помощи взрослого может одеться и раздеться, обуться, пользоваться туалетом и т.д. Работа в данном направлении начинается с приучения ребенка выполнять несложные действия: принести шапочку, подать сапожки, пальто, кофту и т.д. Здесь же используются специально организованные занятия с дидактическими игрушками, которых дети учатся одевать, кормить, водить гулять. Кроме того, повышается роль коррекционно-развивающих занятий, на которых у детей корригируют нарушения моторной сферы, совершенствуют координацию движений, а также коррекционно-практических занятий, где дети учатся практическому выполнению культурно-гигиенических навыков.

В дальнейшем детей учат посильному хозяйственно-бытовому труду: уборке игрового уголка, дежурству по столовой и в уголке природы, уходу за животными, труду на участке и т.д. Введение элементов трудовой деятельности играет большую роль в усвоении ребенком опыта действий с предметами, способствует пониманию роли каждого отдельного действия и логической последовательности действий. Воспитание трудовых навыков осуществляется в повседневной жизни и на специальных занятиях. В процессе занятий по труду дети учатся действовать по подражанию, образцу и словесной инструкции. Действия по вербальной инструкции помогают развитию у детей словесной регуляции деятельности.

В) воспитание уважения к труду взрослых

Формирование представлений о труде взрослых проводится в ходе каждодневных наблюдений и в процессе занятий по ознакомлению с окружающим. Детям рассказывают о труде няни-уборщицы, повара, дворника, водителя, врача, то есть людей, которые окружают детей и труд которых доступен пониманию детей с нарушенным интеллектом. Основная задача педагога - показать определенный вид труда, его результаты, их значимость именно для детей, а также воспитывать у них чувство благодарности, обращать внимание на нравственные аспекты. Впоследствие круг профессий расширяется. Добавляются, в-первую очередь, профессии родителей. Организуются экскурсии в библиотеки, проводятся беседы, на прогулках обращается внимание детей на разнообразие трудовой деятельности человека.

Огромную помощь в понимании значения труда, в усвоении знаний о людях разных профессий оказывает игра, в которой дети под руководством педагогов обыгрывают полученные во время наблюдений впечатления, поочередно выполняя различные роли, переживают чувство симпатии к людям различных профессий.

Формирование представлений о труде взрослых проводится также в процессе ознакомления детей с художественными произведениями, картинами, иллюстрациями с отображающими труд людей.

6. Нравственное воспитание детей с умственной отсталостью

Задачи - формирование первичных представлений о нравственных нормах у детей, овладение навыками правильного поведения. Содержание занятий подразумевает знакомство с нравственными и безнравственными поступками, объяснение их смысла, показ нравственных поступков и их оценивание, создание воспитывающих ситуаций нравственной направленности. Обязательным является формирование в русле нравственного воспитания готовности к труду (трудолюбие, потребность трудиться, получать радость от труда).

7. Эстетическое воспитание умственно отсталых детей

Эстетическое (от греч. aisthesis - ощущение, чувство) воспитание (ЭВ) - это процесс целенаправленного и систематического формирования умений адекватно воспринимать, правильно понимать, верно оценивать прекрасное в природе, искусстве и обществе, а также развитие творческих способностей создавать красивое в окружающем мире. Задачами ЭВ выступают, во-первых, воспитание у человека способности видеть, правильно понимать и ценить прекрасное в искусстве, жизни; во-вторых, воспитание потребности и способности вносить прекрасное в жизнь своим трудом и поведение; в-третьих, формирование у детей правильных эстетических бытовых привычек; в-четвертых, развитие изобразительных художественных способностей. К средствам эстетического воспитания относятся: \*эстетика быта и создание благоприятных условий для труда (чистота, уют, цветы, красивые игрушки, красивая и удобная одежда, эстетически оформленные учебники, тетради); \*организация художественной творческой и исполнительской деятельности детей (изготовление поделок, проведение праздников, развлечений); \*демонстрация или исполнение художественных произведений с их последующим разбором и оценкой (музыкальное воспитание); \*средства природы.

8. Музыкальное воспитание детей с нарушенным интеллектом

В процессе музыкальных занятий происходит развитие слухового внимания, слухового восприятия, развитие голоса, движений под музыку, ориентировки в пространстве, ритмических способностей, а также коррекция и компенсация недостаточности межсенсорных связей.

На этих занятиях у детей воспитывается положительное эмоциональное отношение и интерес к музыке, расширяются музыкальные впечатления, средствами музыки формируется эстетическое отношение к окружающему, к родной природе. Занятия строятся по следующим направлениям: слушание музыки, пение, танцы, музыкально-дидактические игры, музыкально-ритмические движения.

ЭВ детей с умственной отсталостью затруднено в силу их общей интеллектуальной недостаточности, бедности и несовершенства эмоций, моторных нарушений, а также слабых возможностей к самостоятельному художественному творчеству. Поэтому ведущая роль в формировании эстетических представлений детей принадлежит педагогу, который заботится об эстетике быта, обращает внимание детей на красоту природы, на эмоционально-эстетический и этический тон того или иного художественного произведения, вырабатывает у них привычку быть опрятными, аккуратными.

9. Нетрадиционные практики реабилитации детей с нарушенным интеллектом

Последнее время характеризуется появлением множества инновационных методик психолого-педагогической абилитации и реабилитации нетипичных детей. Перечислим некоторые из них:

- Арт- и эстетотерапия, керамическая мини-мастерская, сказко- и куклотерапия, гидро- и натуртерапия, фольклорные факультативы, кружки флордизайна, прием косвенного внушения - библиотерапия;

- Хаготерапия - лечение легкими поглаживаниями. Метод основан на том, что прикосновение - один из древних способов выражения положительных эмоций и одна из важнейших потребностей человека. Исследования влияния прикосновений и поглаживаний на здоровье показали, что хаготерапия не только улучшает соматическое состояние человека, но и успокаивает, продуцирует позитивные эмоции. По статистике - взрослому человеку необходимо не менее восьми объятий в день, не говоря уже о детях и подростках. Чем сложнее, труднее ребенок, тем чаще его надо обнимать;

- Иппотерапия (лечебно-верховая езда). Отмечают два наиболее действенных фактора лечебно-верховой езды: эмоциональная связь с животным и достаточно жесткие, требующие активной психофизической мобилизации условия езды на лошади.  
Содержание

Введение 3

1. Дидактические игры как средство развития внимания 5

1.1. Дидактические материалы как средство воспитания и методика проведения дидактических игр 5

1.2. Руководство дидактическими играми 9

2. Конспекты занятий по развитию речи старших дошкольников 16

Заключение 29

Список литературы 31

Введение

Проблемы методов обучения сегодня приобретают всё большее значение. Этой проблеме посвящено множество исследований в педагогике и психологии. И это закономерно, т.к. учение- ведущий вид деятельности школьников, в процессе которого решаются главные задачи, поставленные перед школой: подготовить подрастающее поколение к жизни, к активному участию в научно-техническом и социальном процессе. Общеизвестно, что эффективное обучение находится в прямой зависимости от уровня активности учеников в этом процессе. В настоящее время дидакты пытаются найти наиболее эффективные методы обучения для активизации и развития у учащихся познавательного интереса к содержанию обучения. В связи с этим много вопросов связано с использованием на уроках и во внеклассной работе занимательного материала. И среди них особое значение уделяется дидактическим играм. Основная цель игры - поднять интерес учащихся к учёбе, и тем самым повысить эффективность обучения. В процессе игры у детей вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям, оценить роль знаний и увидеть их применение на практике, ощутить взаимосвязь разных наук. Для учителя урок-игра, с одной стороны - возможность лучше узнать и понять учеников, оценить их индивидуальные особенности, решить внутренние проблемы (например, обучения), с другой стороны, это возможность для самореализации, творческого подхода к работе, осуществления собственных идей. Важно помнить, что игра влияет на развитие обеих частей мозга. Ибо за грамматику, логику, лексику, анализ и математику отвечает левое полушарие, а за интуицию, мелодику, ритм, фантазии и эмоции - правое. Таким образом, игра стимулирует лучшее запоминание и понимание изучаемого материала, а также способствует повышению мотивации и позволяет обучаемому комплексно использовать органы чувств при восприятии информации, а также самостоятельно и неоднократно воспроизводить её в новых ситуациях. Современная дидактика, обращаясь к игровым формам обучения на уроках, усматривает в них возможности эффективной организации взаимодействия педагога и учащихся, продуктивной формы их общения с присущими им элементами соревнования, непосредственности, неподдельного интереса. Идея соревнования по балльной системе заложена во многих играх, которые мы смотрим по телевизору с большим удовольствием. Это и «Что? Где? Когда?», и «КВН», и «Счастливый случай», и «Своя игра» и т.д.

Цель работы – рассмотреть особенности использования дидактических материалов.

Задачи работы – представить понятие игры на уроках; определить методику использования дидактических игр на уроках; предоставить конспекты занятий по развитию речи старших дошкольников.

1. Дидактические игры как средство развития внимания

1.1. Дидактические материалы как средство воспитания и методика проведения дидактических игр

Дидактическая игра широко используется педагогами как средство воспитания и обучения. Она способствует, расширению представлений, закреплению и применению знаний, полученных на занятиях, а также в непосредст¬венном опыте детей.

Дидактическая игра делает процесс обучения более легким, занимательным: та или иная умственная задача, заключенная в игре, решается в ходе доступной и при¬влекательной для детей деятельности. Дидактическая игра создается в целях обучения и умственного развития. И чем в большей мере она сохраняет признаки игры, тем в большей мере она доставляет детям радость.

Содержание дидактической игры определено програм¬мой воспитания в детском саду в разделе «Ознакомле¬ние с окружающим и родной язык» и в других разделах:

 знания о предметах, их назначении и качествах;

 знания о разных видах труда и его роли в жизни людей;

 знания о природных предметах и явлениях, временах года;

 пространственные ориентировки.

Существенной стороной дидактической игры являет¬ся игровой замысел. Он вызывает живой интерес детей, возбуждает их активность, желание играть. Игро¬вой замысел часто выражен в самом названии игры и составляет ее начало. Например, в игре «Узнай, что в мешочке» замысел игры заключается в том, чтобы, ощу¬пав рукою игрушки, находящиеся в цветном мешочке, ре¬бенок назвал их [4, с.33].

Каждая дидактическая игра имеет правила, ко¬торые обусловлены содержанием игры, игровым замыслом и вместе с тем выполняют очень большую роль — они определяют характер и способ действий, организуют и направляют поведение, взаимоотношения детей в игре. Правила, используемые в дидактической игре, являются критерием правильности игровых действий, их оценки. Выражение детей «Он играет не по правилам» отражает отношение их к правилу игры как к чему-то незыбле¬мому.

Усвоение детьми правил игры и следование им содей¬ствует воспитанию самостоятельности, возможности са¬моконтроля и взаимоконтроля в игре.

Игровые действия — это те действия, которые производят дети в игре. Чем они разнообразнее и богаче, тем большее количество детей участвует в игре и тем ин¬тереснее сама игра. Игровые действия, выполняемые вос¬питателем, позволяют руководить игрой через «пробный ход», иногда через роль и направлять игру непосредст¬венно в ходе ее. Игровые действия очень разнообразны: в играх маленьких детей они заключаются в перестановке, перекладывании, собирании предметов, их сравнении, подборе по цвету, величине, в раскладывании картинок, в подражательных движениях детей и т.д.; игровые дей¬ствия старших детей сложнее: они требуют взаимной свя¬зи действий одних детей с другими, их последовательно¬сти, очередности [7, с.48].

Дидактическая игра имеет определенный результат, который является финалом игры. Например, отгадывание загадок, выполнение поручений, игровых заданий, проявление смекалки является результатом игры и вос¬принимается детьми как достижение.

Для воспитателя результат игры всегда является по¬казателем успехов детей в усвоении знаний, в умствен¬ной деятельности, в характере взаимоотношений. В ди¬дактических играх, применяемых в советских детских садах, результатом игры не может быть «выигрыш», по¬лученный в итоге удачи, обмана, присвоения права дру¬гого и т. д.

Результат дидактической игры выражается в решении задачи и в том удовольствии, которое доставляет игра ее участникам.

Содержание игры, игровой замысел, игровые дей¬ствия и правила взаимосвязаны, и отсутствие хотя бы одного из них делает игру невозможной.

Своеобразие дидактической игры как игровой дея¬тельности заключается в том, что взаимоотношения вос¬питателя с детьми и детей между собой носят именно игровой характер. Воспитатель является участником игры или ее организатором. Дети часто выполняют ту или иную роль, которая определена содержанием игры и обусловливает игровые действия. Например, в игре «Магазин» познавательное содержание заключается в том, что дети-покупатели должны дать описание предмета, который они хотят купить, а дети-продавцы — уметь по описанию определить требуемую вещь. Игра служит для упражнения в наблюдательности, в пользо¬вании связной речью. Игровые действия заключаются в наблюдении, рассматривании предмета, в описании, сравнении его с другими. Игровые правила заключаются в том, что покупатель должен выбрать предмет, вежливо обратиться к продавцу, описать предмет, указать его ка¬чества, заплатить деньги; продавцы должны внимательно слушать, не перебивать покупателя, выбрать требуемый предмет, завернуть его.

Дидактическая игра является практической деятель¬ностью, в которой дети используют знания, полученные на занятиях. В этом отношении роль дидактической игры заключается в том, что она создает жизненные условия для разнообразного применения знаний, для активизации умственной деятельности. При этом обнаруживаются ошибки и затруднения, испытываемые детьми. Воспита¬тель помогает их исправить и преодолеть [26, с.212].

Во многих дидактических играх очень отчетливо вы¬ступает упражнение, но дидактическая игра не может быть отождествлена с упражнением, ибо основу ее со¬ставляют игровые отношения детей, игровой замысел, иг¬ровые действия.

Многие дидактические игры не вносят ничего нового в знания детей, но они учат детей применять знания в но¬вых условиях или содержат умственную задачу, реше¬ние которой требует проявления разнообразных форм умственной деятельности.

Например, в игре «Чудесный мешочек» дети имеют дело со знакомыми игрушками, но игра обязывает дать описание игрушки, а для этого ребенок должен внима¬тельно ее рассмотреть. Или: детям уже известны призна¬ки разных времен года, но в дидактической игре «Времена года» от детей требуется умение классифицировать те или иные явления по времени года, т. е. обобщить кон¬кретные явления и определить обобщающим понятием — весна, лето, осень, зима.

В процессе дидактической игры разнообразные умст¬венные процессы активизируются и принимают произ¬вольный характер. Чтобы понять и принять замысел иг¬ры, усвоить игровые действия и правила, нужно активно выслушать и осмыслить предложение воспитателя, его объяснение. Задачи, поставленные игрой, требуют со¬средоточения внимания, активной деятельности анализа¬торов, процессов различения, сравнения, обобщения.

Дидактическая игра является незаменимым средством в преодолении различных затруднений в умственной дея¬тельности у отдельных детей.

Организуя индивидуальную дидактическую игру, вос¬питатель создает благоприятные условия индивидуально¬го общения, выясняет причины отставания, многократно упражняет детей, поднимает уровень их развития.

Дидактическая игра имеет и глубокое воспитательное влияние, о котором писала еще Е. И. Тихеева: «Эти игры также нельзя оценивать только со стороны их явно ди¬дактической цели — ориентировки детей в том или ином представлении или усвоении знаний. Эти игры способст¬вуют развитию всех сторон человеческой личности: они организуют детей, повышают их самостоятельность. Если они проводятся живо, умелой воспитательницей, дети реагируют на них огромным интересом, взрывами радо¬сти, что увеличивает их значение» [Цит. по: 6, с.58].

Дидактические игры способствуют формированию правильных взаимоотношений между детьми: умению вместе играть, согласовывать свои интересы с интересами коллектива, помогать друг другу и радоваться успеху то¬варища. Игры создают возможность формирования по¬ложительных черт личности: честности, правдивости; упражняют детей в моральных поступках, помогают фор¬мированию морального опыта.

Дидактическая игра содействует также развитию ини¬циативы. Многие игры типа лото, домино и другие по мере усвоения их детьми используются самостоятельно и оказывают благотворное влияние на развитие организа¬торских способностей.

1.2. Руководство дидактическими играми

Педагогу необходимо, прежде всего, подобрать игруш¬ки, картинки, различные предметы для дидактических игр и хранить их в определенном месте. Но было бы не¬правильно, если бы в детском саду были подобраны игрушки, которые используются в дидактических целях, и не было бы игрушек для творческих игр детей.

Еще Е. И. Тихеева рекомендовала в каждом детском саду иметь дидактически оборудованную куклу, т. е. кук¬лу с комплектами всех предметов обихода. Кукла долж¬на быть размером 40—50 см, чтобы во время игры ее ви¬дели все дети группы.

Кроме куклы, используются и многие другие игрушки, изображающие транспорт, животных, птиц, посуду и т. д. Эти игрушки составляют обязательное оборудование игр с чудесным мешочком, игр в магазин, игр-загадок, когда подписанию нужно узнать, о какой игрушке говорится, подобрать игрушки по тому или иному признаку.

Большое место в дидактических играх занимают так называемые народные дидактические игрушки, которые радуют детей яркостью и разнообразием цвета, точностью размера и формы, прекрасной отделкой. К ним относятся цветные шары, конусы, бочонки, грибы, коль¬ца, игрушки-вкладыши, репки, коробочки. К ним же от¬носятся «матрешка», «бирюльки» — маленькие точеные изящные игрушки, очень привлекающие детей [9, с.81].

В дидактической игре используются картинки. Всем известны «Игры парами», созданные Е. И. Тихеевой, раз¬резные картинки, игры с картинками типа лото.

Желательно в детском саду иметь серии картинок в соответствий с программой ознакомления детей с окру¬жающий:

 жилища людей;

 средства передвижения по земле, по воде, по воздуху;

 предметы домашнего обихода: мебель, посуда — кухонная, чайная, столовая; предметы культуры, предме¬ты украшения, игрушки;

 одежда: белье — носильное, столовое, постельное; платье — зимнее, летнее, демисезонное; головные уборы по сезону; обувь по сезону;

 предметы питания: овощи, фрукты; ягоды, мучные изделия, сладости;

 дикие и домашние животные;

 деревья, кустарники, цветы и другие растения.

Желательно, чтобы картинки изображали не только то или иное живое существо, но и среду обитания или условия его жизни. Картинки должны быть достаточно крупными (примерно 15— 20 см), наклеенными на паспарту. Некоторые воспи¬татели используют настенное полотно, которое выпол¬няет роль карты лото, заполняемое детьми по ходу игры.

В дидактической игре могут широко использовать¬ся и обычные предметы обихода, а также природный материал: листья, цветы, плоды, семена, камни, песок, вода и т. д.

Но многие так называемые «словесные игры» прово¬дятся без игрушек и материалов. Они основаны на использовании слова и тех представлений, которые имеют¬ся у детей. Это игры-загадки, игры на противопоставле¬ние, на классификацию и др.

Дидактические игры проводятся в часы игр и исполь¬зуются как форма и прием обучения во время занятий. Игры могут быть проведены со всей группой детей, с небольшими группами и с отдельными детьми.

Руководство игрой требует большого педагогического мастерства, и такта, потому что, решая в игре и через игру ряд задач, воспитатель должен сохранить игру как деятельность интересную, близкую детям, радующую их. В руководстве дидактической игрой центральное ме¬сто занимает определение содержания и тех задач, кото¬рые хочет разрешить воспитатель.

Планируя работу с детьми, воспитатель предусматри¬вает и те дидактические игры, которые он применит на занятиях, и те игры, которые проводятся в часы игр. Сле¬дует также продумать и определить место, роль и связь игр с содержанием занятий, другими приемами обучения и воспитания детей:

Отобрав игры, соответствующие программному содер¬жанию, воспитатель должен четко представить себе, ка¬кие результаты он хочет получить средствами дидакти¬ческой игры, потому что от этого часто зависит оформле¬ние замысла игры, игровые действия, содержание и фор¬мулировка правил, ход игры. Например, в игре для млад¬шей группы «Кто как кричит» может стоять задача выяс¬нить, знают ли дети голоса животных. Ее содержание явится интересным поводом узнать о животных. Игра в этом случае используется воспитателем в целях возбуж¬дения интереса детей. Но воспитатель может поставить и другую задачу — проверить, как дети усвоили голоса животных и различают ли они животных, по голосу. Эта же игра может иметь и частную задачу: поупражнять детей в звукопроизношении. Следовательно, одна и та же по содержанию игра может служить для решения разнообразных задач, причем новая задача придает ей новый смысл, делает игру новой и интересной для детей. Таким образом, можно проводить игры в разных ва¬риантах [16, с.102]. Определив основные задачи и программное содержа¬ние, воспитатель придает игре игровой, замысел, наме¬чает игровые действия, т. е. делает игру игрой. Через игровой замысел вызывается активный интерес детей к игре, личное отношение ребенка. Как только у детей воз¬никает личная заинтересованность, появляются и актив¬ность, и творческие мысли, и действия, и переживания — все те проявления, без которых невозможна игра как специфическая деятельность.

Маленьких детей влечет само действие, торможение у них слабее, чем возбуждение, непосредственная нагляд¬ность действует сильнее, чем слово, и поэтому целесооб¬разнее объяснение правил объединить с показом дейст¬вия— «пробным ходом». Правила игры малышам не сообщаются все сразу, они чередуются с действиями де¬тей, и воспитатель продумывает их последовательность.

Правила игры для детей старших групп носят уже более обобщенный характер, но и они должны быть чет¬ко сформулированы, и ясно раскрывать заключенное в них содержание. Если в младшей группе правило непосредственно связано с показом действия, то для старших детей это необязательно, потому что дети способны за¬помнить правило и перспективно представить его роль в игре. Дети старшей группы способны к торможению непосредственного интереса, поэтому им можно одновре¬менно сообщать ряд взаимно связанных правил. Если в младшей группе одно правило регулирует поведение и способ действия всех детей, то в старших группах в одной игре могут быть разные по содержанию правила для раз¬ных участников игры. Например, в играх типа загадок одни правила для детей, загадывающих загадки, и дру¬гие — для детей, отгадывающих их. Но те и другие, вме¬сте взятые, организуют поведение всех детей в игре.

По содержанию наиболее частыми в дидактической игре являются правила, обязывающие детей:

 действо¬вать по очереди,

 отвечать, когда спрашивают,

 слу¬шать товарища,

 не мешать другим в игре,

 выпол¬нять правила,

 честно признаваться в ошибке и др.

При проведении дидактической игры педагог должен учитывать индивидуальные особенности детей: одному загадать трудную загадку, другому — легкую; застенчи¬вого ребенка ободрить, плохо владеющего речью чаще привлекать к разговору, высказываниям, повторению правил и т. д. и тем самым развивать его речь.

Чтобы выполнить это требование, необходимо уже в процессе подготовки и продумывания игры наметить тех детей, на которых нужно обратить особое внимание: од¬них привлечь к активной роли, у других несколько сдер¬жать их инициативу, чтобы они не подавляли других. В ходе игры, которая развертывается обычно в живом темпе, педагог, особенно не очень опытный, замечает лишь наиболее бойких детей, а между тем он должен и детей застенчивых, робких привлечь к активному учас¬тию в игре. Руководство в ходе игры должно быть на¬правляющим игру и взаимоотношения детей, но не на¬вязчивым [7, с.81].

Маленькие дети сами не могут провести дидактиче¬скую игру, они не могут реализовать замысел в игровые действия, придерживаться содержания, самостоятельно следовать правилам и руководствоваться ими. Воспита¬тель является зачинщиком и участником игры и может руководить игрой через роль, через правило, через «проб¬ный ход». От воспитателя требуется умение начать игру, возбу¬дить у детей интерес к игре, желание играть

Уже в самом начале игры, в сообщении замысла, со¬держания игры очень важны образность и краткость речи воспитателя, скупой и выразительный жест, чуткое вни¬мание к детям.

Сообщая правила игры, он формулирует их кратко, отчетливо и живо. Воспитатель проводит «пробный ход» игры, т. е. показывает, как играть. В играх со старшими детьми, когда они имеют элемент соревнования, можно предложить кому-нибудь из Детей повторить правила, чтобы недостаточная четкость их усвоения не повлияла на ход и результат игры [1, с.33].

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ ВОСКОБОВИЧА В.В. ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «СКАЗОЧНЫЕ ЛАБИРИНТЫ ИГРЫ» - УСПЕХИ И ПРОБЛЕМЫ

Развивающие игры петербургского автора Воскобовича Вячеслава Вадимовича известны родителям и педагогам уже более десяти лет. Иногда начинаешь о них рассказывать или упоминаешь имя Воскобовича и слышишь в ответ: «Да-да, знаю. Нашим детям нравиться играть с «Геоконтом» и «Квадратом Воскобовича». Действительно, эти игры давно стали визитной карточкой Центра «Развивающие игры Воскобовича». Не менее занимательны, привлекательны новинки – «Кораблик ПЛЮХ-ПЛЮХ», Шнур-затейник», «Теремки Воскобовича», - недавно разработанные Центром, но уже популярные среди малышей и взрослых. Что же превращает развиваюище игры Воскобовича в «долгоиграющий восторг»?

Во-первых, одну и ту же игру можно использовать и в три года, и в семь лет, потому что она предполагает упражнения в одно-два действия для малышей и многоступенчатые интеллектуальные задачи для семилетних детей. Во-вторых, многофункциональность развивающих игр Воскобовича В.В. позволяет решать разные педагогические задачи: развивать мелкую моторику рук, математические представления, речь, сенсорные, познавательные и творческие способности. Ну и, наконец, возможность реализовывать творческий потенциал, заложенный в каждой игре, когда взрослые и дети что-то придумывают и тут же воплощают свои «задумки» в действительность.

Сегодня в Санкт-Петербурге трудно найти дошкольное учреждение, где бы не было развивающих игр Воскобовича В.В. Разница только в их количестве и качестве изготовления. В одном детском саду две-три игры, самые известные, популярные, очень давно сделаны руками воспитателей и родителей. В другом учреждении игр значительно больше. Воспитатели постоянно интересуются новинками Центра и обогащают ими развивающую среду, создавая детям условия для самостоятельной игровой деятельности. Некоторые десткие сады используют развивающие игры Воскобовича в «системе» - работают по технологии «Сказочные лабиринты игры» уже три года.

Эта статья – попытка проанализировать успехи и неудачи, с которыми, мы думаем, может столкнуться любое учреждение, пожелавшее обучать и развивать ребенка-дошкольника с помощью развивающих игр Воскобовича В.В.

Поскольку мы сторонники игрового метода, попытаемся превратить скучный анализ в игру «Хорошо-плохо». Почему «Хорошо-плохо»? Да потому что всегда в одном явлении есть и хорошее, и плохое.

«Хорошо». Работа в системе позволяет достичь более высокого уровня развития детского интеллекта. Дошкольные учреждения № 126 Невского района и № 5 Кировского района серьезно и с большим интересом работают по технологии «Сказочные лабиринты игры» четвертый год. Психолог Маслова Татьяна регулярно проводит диагностические исследования уровня интеллектуального развития детей. Действительно, в группах много детей с нормальным, высоким и очень высоким интеллектом. (Градация изменений интеллектуального развития выглядит так: интеллект ниже среднего, средний интеллект, норма, высокий, очень высокий интеллект, превосходный). Лучше всего у дошколят развивается понятливость, умение анализировать, сравнивать, сопоставлять. Очень многих взрослых удивляет умение маленьких детей концентрироваться, выполняя сложные мыслительные операции, и доводить начатое дело до конца. В этом заслуга развивающей игры, когда соединяются интеллектуальная деятельность и возможность получить результат. Результат не абстрактный, а реальный, всеми видимый и ощутимый. Высокий уровень развития воображения отмечается почти у всех дошколят. Уже трехлетние малыши легко (100%-90%) различают и называют желтый, красный синий, не путают и прекрасно знают зеленый, фиолетовый, голубой, оранжевый и другие цвета.

Особенно хочется отметить уровень развитие пальцевой и кистевой моторики детских рук. Об этом говорит высокий процент детей четырех-пяти лет, выполнивших такой сложный тест, как завязывание банта. Взрослый дает детям карандаш, берет тонкую веревочку и завязывает на карандаше бант. Это образец. Теперь ребенок должен завязать точно такой же бант на карандаше, который будет держать взрослый. Сравнивалось две группы детей: группа, которая «играла» два года (бант завязали 42% детей) и группа, которая «не играла» в «Сказочные лабиринты игры» (0%). Разница просто поразила.

Эффективно усваиваются математические представления (нет проблем со счетом, знанием геометрических фигур, умением ориентироваться на плоскости). Дети рано начинают читать.

У детей развита самостоятельность, можно сказать, индивидуальность в приеме и выборе решений. Дошколята, обучающиеся по технологии «Сказочные лабиринты игры» всегда стараются сделать что-то свое, непохожее на других. Самостоятельность в приеме и выборе решений развивается в том случае, если занятия включают упражнения такого типа: «Теперь придумай сам похожую загадку». Попробуйте, и вы убедитесь, насколько это интересно детям.

По опыту могу сказать, что чем раньше мы начинаем развивать детей, тем лучше. Некоторым педагогам страшно начинать с младшего или раннего возраста (какие игровые упражнения можно давать малышам?), но оказывается, что дети этого возраста более пластичны, более отзывчивы на воздействие извне.

Интересны результаты использования развивающих игр Воскобовича В.В. в коррекционном дошкольном учреждении № 55 Кировского района. Тарасенко Наталья Георгиевна заинтересовалась играми, и группа детей с общим недоразвитием речи стала заниматься по технологии «Сказочные лабиринты игры». И что же? Программа «Детство», несмотря на все опасения, оказалась не сложной для детей с таким диагнозом. Психолог удивлен уровнем развития внимания и воображения у дошколят. А дети? Им просто интересно. Они могут подолгу решать интеллектуальные задачи, путешествуя по сказочному Фиолетовому Лесу, конструировать фигурки по схемам и придумывать свои.

«Плохо». У детей недостаточно высоко развита речь. Как правило, дети говорят не очень много, больше работают руками, выполняя задания педагога. Это может быть предопределено как самой технологией, когда взрослый задает вопросы, а ребенок на них отвечает, так и стереотипами поведения педагогов. Почему-то считается, что математические игры не годятся для развития речи и совсем упускается из виду такой вид речи, как речь-доказательство. Предложите своему ребенку объяснить, почему он сделал именно так и не иначе, почему он выбрал именно эту фигуру, а не другую, и вы почувствуете, как ему трудно сформулировать свою мысль. Бакулина Нина Николаевна (воспитатель ДОУ 5 Кировского района) стала больше внимания обращать на речь детей: «Что же они молчат. Сделают что-нибудь и молча сидят. Пусть рассказывают, что сделали». Теперь дети проговаривают все операции и объясняют, почему они так поступили. Результат – дети на открытом занятии своей речью удивили очень многих специалистов.

«Это речь доказательная, а как же сочинение рассказа?» - скажите вы. Инструкции к очень многим играм нашего Центра – это сказочные истории. Вспомнить, пересказать перипетии сказки полезно для развития речи и памяти. Кроме того, конструирование сюжетных и предметных картинок (игры серии «Чудо-головоломки», «Прозрачный квадрат», «Сказочная автоколлекция») всегда полезно совмещать с сочинением сюжетного или описательного рассказа.

«Хорошо». Развитие детей в игре. Мы стараемся помочь педагогу развивать и обучать детей в наиболее естественной и превлекательной для них игровой деятельности, решать образовательные задачи любой программы средствами игры. Я думаю, что повторять общеизвестные высказывания о значении и значимости игры в дошкольном возрасте не стоит. Лучше рассказать о результатах наблюдений и диагностических исследований в группах, работающих по технологии «Сказочные лабиринты игры». Всегда поражает интерес детей и взрослых к развивающим играм Воскобовича В.В. Взрослым нравится игровой материал. Они охотно пользуются готовыми методическими разработками, придумывают новые игровые задания, упражнения, задачи, развивают и продолжают сюжеты сказок Фиолетового Леса. Дети часами играют в детском саду, берут игры домой, рассказывают родителям о том, как это увлекательно. Результаты диагностических исследований нашего психолога говорят о том, что рейтинг детского сада и педагогов среди детей увеличился за два года. Рост рейтинга понятен - детям интересно, весело и почти нет дидактического давления со стороны взрослых.

«Плохо». При авторитарном стиле общения взрослых с детьми игра превращается в скучное, неинтересное занятие. На таких занятиях игры становятся обыкновенным дидактическим материалом. В этом случае о развитии детей в игровой деятельности говорить не стоит. Все-таки игра – это совместная деятельность детей и взрослых. Мы не занимаемся, мы играем. Вот это-то и оказалось самым трудным для педагогов по ряду причин: и психологических, и организационных, и административных в том числе.

Если вы только начинаете работать по технологии «Сказочные лабиринты игры», то наверняка будете находиться на этапе, когда игра является частью занятия. А дальше – переход к совместной игровой деятельности. Как соединить обучение и игровую деятельность, чтобы это все-таки больше походило на игру, а не на занятие, мало кому понятно. Может быть, вот так. Сначала определить задачи программы по математическому развитию, например, знакомство с геометрическими фигурами, счет, размер. Выбрать развивающие игры, в которых эти задачи реализуются лучше всего. И организовать совместную деятельность детей и взрослых, когда дети действуют в рамках сюжета или роли, предложенной взрослым, совершают «открытия» и добиваются успеха в преодолении совсем не сказочных препятствий. Через неделю или две провести занятие – «контроль» за усвоением. На этом занятии задачи останутся те же, но дидактический материал будет уже другим. Если дети в игре хорошо усвоили содержание, произойдет перенос знаний и умений. Возможно, это и будет развивающим обучением в игре. Еще один нюанс, который, как мне кажется, поможет вам разделить занятие и совместную игровую деятельность. Это позиция взрослого. Вспомните, как принято проводить занятие. Взрослый находится обособленно от детей, как бы «сверху». Он указывает, а дети ему подчиняются. Но стоит только сесть вместе с детьми за стол или на ковер, взять в руки игру, как взрослый превращается в умного, старшего товарища по играм.

«Хорошо». Технология «Сказочные лабиринты игры» - это готовый игровой, дидактический и методический материал. Методические разработки к играм, игровой материал для детей, готовые игровые пособия позволяют решать образовательные задачи любой комплексной программы и эффективно развивать детей. Обычно программа определяет набор методического материала. А иногда получается наоборот. Подбирают не дидактический материал к программе, а программу к дидактическому материалу. В нашей практике был интересный случай. Технология расписана по образовательным задачам программы «Детство». Заинтересовавшись технологией, педагог начал использовать в работе программу «Детство».

Мы прекрасно знаем, как сложно работать с группой маленьких детей. Поэтому, разрабатывая инструкции к играм, стараемся максимально облегчить нелегкий труд педагога. Можно сказать, что инструкции - это готовые «конспекты» игровых занятий с детьми. Очень удобно, особенно на первоначальном этапе, когда вы только взяли игры в руки.

«Плохо». Готовый материал, это рационально, удобно, но очень дорого, возразите вы. Могу по опыту сказать, что очень часто за «высокой» ценой мы не замечаем собственной выгоды. Например, дошкольные учреждения № 5 и № 126, оснастив полностью все группы, считают, что выиграли. Они получили большое количество игр, которые исправно служат детям уже четвертый год и избавились от хлопот, связанных с отбором и поиском нужных пособий. Самый популярный выход «Сделай сам» очень редко оправдывает себя. Хлопотно, недолговечно и дети, если такая возможность предоставляется, предпочитают промышленные варианты - более яркие, красочные и более интересные по дизайну.

«Хорошо». Игры Центра «развивающие игры Воскобовича» объединяет единое сказочное пространство. Все инструкции к играм – это легенды Фиолетового Леса. Сказка – прекрасная возможность повысить эффективность обучения детей дошкольного возраста. Забавные персонажи, увлекательные приключения помогают привлечь внимание детей и заинтересовать их. В Центре появился даже такой термин – «методическая сказка». Что это такое? Это сказочный сюжет, в который включены проблемно-поисковые вопросы и интеллектуальные задачи. Наши дошкольные учреждения постоянно используют образы Фиолетового Леса в своей работе с детьми и результат пока только положительный. Персонажи Фиолетового Леса даже становятся неотъемлемой частью жизни детей в детском саду. Как, например, Незримка Всюсь, проказник и шалун, в подготовительной группе у воспитателей Радеевой Маргариты Николаевны и Фроловой Татьяны Борисовны (ДОУ 126 Невского района). Он успевает всюду сунуть свой нос и напроказничать.

«Плохо». Фиолетовый Лес – это несуществующий мир фантазии и творчества, который населен необычными существами. Оказалось, не всем он по душе. Как-то на семинаре у нас спросили: «Как вы относитесь к тому, если в каждом детском саду будет Фиолетовый Лес?». Конечно, к поголовному «офиолечиванию» мы относимся отрицательно. Муликова Светлана Владимировна (воспитатель ДОУ 106 Невского района) соединила «Сказку о золотой рыбке» и «Квадрат Воскобовича». Дети, следуя тексту известной и популярной сказки, сделали из Квадрата по схемам «домик», «старика», «старуху» и «лодку», на которой плавал старик по морю.

«Хорошо». Технология «Сказочные лабиринты игры» годится и для индивидуального развития ребенка-дошкольника в семье. Все малыши разные и совсем непохожи друг на друга. Кто-то из них не может ходить в детский сад, кто-то нуждается в коррекции речи или психического развития. В этом случае технология может оказаться незаменимым помощником. Для этого надо совсем немного – желание родителей и комплект развивающих игр.

«Плохо». К сожалению, технология «Сказочные лабиринты игры» очень редко используется при домашнем развитии детей. Это вызвано, скорее всего, недостатком информации среди родителей. Очень многие знают отдельные игры Центра «Развивающие игры Воскобовича», но мало кто слышал об их «системном» использовании.

Игра «Хорошо-плохо» заканчивается. «Хорошего» в технологии «Сказочные лабиринты игры», как оказалось, гораздо больше. Тем более сразу же даются рекомендации, как избежать «плохого». Мы думаем, что любого педагога или родителя привлечет:

• Возможность продуктивно развивать у детей интеллектуальные и творческие способности.

• Реализовывать в игровой деятельности образовательные задачи любой комплексной программы.

• Избегая перегрузок, эффективно развивать и обучать ребенка дошкольного возраста.

• Готовый дидактический, развивающий материал, систематизированный по возрастам и образовательным задачам.

• Методический материал в виде методической сказки, которая представляет собой причудливое переплетение сказочного сюжета и интеллектуальных задач и вопросов.

Мы с вами не прощаемся. Надеемся, что вы заинтересовались проблемой развивающего игрового обучения детей дошкольного возраста. Если да, то обращайтесь к нам, в Центр «Развивающие игры Воскобовича» (тел. 329-07-30, 348-53-15).