**Игра**

**как универсальная форма**

**и средство**

**коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками.**

 **Подготовила:**

 **Галимова Г.А. учитель-логопед**

**2010 г.**

Эпоха детства – так назвал Д.Б.Эльконин два следующие друг за другом и тесно связанные периоды в детском развитии- дошкольный и младший школьный. На рубеже, стыке этих периодов(6-7лет) у детей не только появляются новые психологические образования и изменяется социальная ситуация развития, но и происходит смена ведущих видов деятельности: игровая деятельность уступает место учебной. Однако это вовсе не означает, что, переступив порог школы, ученики перестают обращаться к играм. Игры по-прежнему не теряют для них своей привлекательности и занимают значительное место в жизнедеятельности, выступая, во-первых, как форма, в которой наиболее успешно может осваиваться содержание новой деятельности (учения); во-вторых, как эмоциональная опора личности, облегчающая адаптацию к школьным условиям и обеспечивающая психологический комфорт; в-третьих, как элемент творческого самовыражения, проявления самостоятельности и активности школьника в среде сверстников. Разумеется, определённые и значительные изменения в характере игры младших школьников происходят: возрастает значение игр с достижениями результата, игра начинает подчиняться учебной деятельности. Вместе с тем игра продолжает сохранять все свои основные черты, которые принципиально отличают её от других видов деятельности, а именно: добровольность вхождения участников, инициативность, протекание в определённых пространственных и временных рамках, непредсказуемость развития и результата, творческость, иллюзорность. Желание учиться и желание играть мирно сосуществуют у детей на протяжении всего младшего школьного возраста, доказывая тем самым истинность положения о том, что «обучение и игры не враги, цели и интересы которых совершенно противоположны и несогласимы, - это друзья, товарищи, которым сама природа указала идти одною дорогою и взаимно поддерживать друг друга». В играх ученики начальной школы так же, как и дошкольники, реализуют не только разнообразные впечатления и знания, но и основные духовные потребности, что открывает взрослым широкие возможности для использования мощнейших ресурсов игры в целях оптимизации процесса их образования. История реализации диагностико-коррекционных функций детской игры показывает, что у истоков разработки этого вопроса стоят З. Фрейд и другие представители психоаналитической школы, которые впервые высоко оценили игру как метод познания и метод коррекции развития личности ребёнка. Выступая сначала в качестве вспомогательного средства психоаналитической практики, игра постепенно получила статус одного из её центральных методов и стала рассматриваться как «символическая деятельность, в которой ребёнок, будучи освобождён от давления и запретов со стороны социального окружения, с помощью игрушек, игровых действий с ними и ролей выражает в особой символической форме бессознательные импульсы и влечения». Тем самым было инициировано выделение нового направления в психотерапии- игровой терапии. На современном этапе игровая терапия представлена в двух формах – направленная(директивная) и ненаправленная (недирективная) игротерапия. Различия между ними заключаются в функциях и роли игрового терапевта. Если в рамках направленной терапии он обсуждает с ребёнком его чувства, эмоции, действия с игрушками, т. е. выполняет активную роль, то во втором варианте ребёнку предоставляется полная самостоятельность; в игре он осознаёт самого себя, свои достоинства и недостатки, сам преодолевает свои трудности и изживает конфликты. Близкой к игровой терапии, но не тождественной ей в силу ряда специфических особенностей и самостоятельного статуса в зарубежной и отечественной практике диагностико-коррекционной работы признаётся арттерапия, основная цель которой состоит в самовыражении и самопознании ребёнка с помощью искусства и самостоятельной творческой деятельности. При коррекционной работе с младшими школьниками арттерапевтические методы (рисуночная терапия, драмотерапия, хореотерапия, библиотерапия, куклотерапия, музыкотерапия), как правило органично сочетаются с игрой и дополняют, обогащают её возможности. А. И. Захаров, например, рекомендует активно использовать рисуночную терапию в качестве первого этапа преодоления страхов у детей, отводя центральную роль на втором, основном этапе предметно – ролевой игре. О. А. Карабанова считает, что применение рисуночной терапии незаменимо в случаях тяжёлых эмоциональных нарушений несформированности у ребёнка навыков общения, при низком уровне развития игровой деятельности, несформированности игровых мотивов и интереса к игре. Подчёркивая важность и полезность «игровой школы» в педагогической работе со слабоуспевающими учениками, П.Ф. каптерев писал: «Детей, отстающих в своём развитии от других по различным причинам…тугих на развитие, медленных в соображениях. …Не совсем хорошо понимающих всякого рода отвлечённости, - таких детей много. … Такие дети в школе без игр вместо того, чтобы развиваться, будут тупеть, прозябать, проводить время в ничегонеделании. Если учитель будет настолько искусен, что занятия по учению до некоторой степени свяжет с играми, если он ухитрится смягчить таким детям резкость перехода от свободной энергичной игры… к отвлечённому, связанному с неподвижностью, с сидением учению, то он получит в свои руки ключ к раскрытию способностей таких детей, он может руководить их развитием и оказать существенно важные неоценимые услуги, которые отразятся самым благотворным образом на всей их последующей жизни». Современные учёные подчёркивают, что игра, с одной стороны помогает развитию познавательных способностей учащихся, а с другой – может служить эффективным средством преодоления трудностей в этом развитии. При условии правильной методической инструментовки игра побуждает у учеников «усилие мысли», легко и свободно стимулирует их к познанию мира. С. А. Шмаков считает, что само название используемых с этой целью игр – интеллектуальные, умственные, обучающие, дидактические – звучит обнадёживающе и подчёркивает их обращённость в первую очередь к интеллекту, развитию всех свойств ума и стимулированию познавательной активности детей. Желательно, чтобы каждый учитель имел свою собственную «Энциклопедию познавательных детских игр», которые он мог бы предложить ученикам в зависимости от их индивидуально-типологических особенностей, склонностей и интересов, этапа коррекционно- развивающей работы. Не лишним будет и создание в классе игротеки интеллектуально-развивающих игр, к которой дети могли бы обращаться самостоятельно в свободное от уроков время. Несмотря на «приятность и лёгкость», «разнообразную полезность», которую вносят в коррекционно-развивающий процесс интеллектуально- познавательные игры, следует всё же предостеречь учителя от чрезмерного увлечения ими. Умственным нагрузкам во время этих игр нередко сопутствуют длительное статистическое напряжение и малая подвижность учащихся, а потому игры обязательно должны быть дозированы и рационально встроены в режим жизнедеятельности младших школьников. Специальные оздоровительные игры наряду с укреплением различных групп мышц, тренировкой вестибулярного аппарата, профилактикой нарушения зрения и осанки снимают утомление, вызванное интенсивными интеллектуальными нагрузками, создают у учащихся состояние психологического комфорта. Особенно ярко такой эффект проявляется в том случае, когда игры сопровождаются музыкой. Таким образом, анализ коррекционно-развивающих ресурсов детских игр приводит к выводу о их большой значимости и действенности в решении задач профилактики, диагностики и коррекции неблагополучий в социально-личностном, познавательном и физическом развитии младших школьников. Правильно подобранную, уместно и умело проведённую игру следует считать таким же важным элементом образовательной работы в начальной школе, как и урок.