# Работа на тему:

**«Особенности формирования игровой деятельности умственно отсталых детей»**

**2003**

# Содержание.

# Историческая справка

Введение

# Что такое умственная отсталость

Значение игры для всестороннего развития личности ребёнка

Умственное воспитание детей в игре.

Формирование нравственных отношений в игре.

Эмоциональное развитие детей в игре.

Различные исторические подходы к изучению игровой деятельности ребенка.

Этапы формирования игровой деятельности детей.

Особенности игровой деятельности умственно отсталых детей.

##### Содержание работы, проведение игр. Методы обследования.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЙ

###### Объяснение сюжетных картин

Отыскивание чисел

МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧИ

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ

Исключение предметов

###### Сравнение понятий

Повышения эффективности образования

# Заключение

# Литература.

# Историческая справка

Цель данного раздела (Историческая справка) курсовой работы - дать ретроспективный исторический обзор зарождения, становления и развития учения о проблемах обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, рассмотреть состояние помощи этим детям, поиски, ошибки и открытия на этом пути, что, на наш взгляд, поможет наиболее объективно понять и оценить современные проблемы специальной педагогики.

Итак, обратимся к истории. В Древней Спарте, где много столетий создавался культ здорового тела, люди (и в первую очередь дети), имеющие ярко выраженные отклонения от нор­мы, просто уничтожались.

Не более гуманным было и отношение общества к людям, страдающим психическими расстройствами в средневековой Европе. Многие душевнобольные заканчивали жизнь на кострах инквизиции, будучи отнесены к «одержимым нечистой силой или злым духом».

Первый этап помощи детям с нарушениями развития был связан с детьми, имеющими наиболее выраженные отклонения: от нормы, что особенно ярко проявляется при психических и интеллектуальных дефектах. Вполне естественно, что внимание врачей на заре развития психиатрии привлекали наиболее глу­бокие формы интеллектуальных нарушений, такие, как идио­тия, так как они очень далеко отставали от «нормы».

Первые попытки гуманного отношения к душевноболь­ным, а также научного подхода к этим заболеваниям были; предприняты французским врачом-психиатром **Филиппом Пинелем** (1745-1826). Проблемой идиотии как особого со­стояния, при котором «умственные способности никогда не проявлялись или же не развивались в течение жизни» про­должал заниматься ученик Пинеля **Жан-Этьен-Доминик Эскироль** (1772-1840). Он ввел понятия «аменция» и «деменция» для обозначения врожденного или приобретенного слабо­умия, а для обозначения одной из степеней последнего - тер­мин «умственная отсталость».

Таким образом, работа Эскироля подводит нас к одной важной мысли: люди делятся не только на две большие груп­пы - норму и патологию, но внутри патологии наблюдается определенная неоднородность, и, прежде всего, по глубине поражения. В связи с тем, что отклонения от нормы в первую очередь проявляются в общении людей, а эта функция осуществляется через речь, то состояние речи больных (как один из симптомов) может быть основой одного из видов классификации слабо­умия. Эскироль явился одним из основоположников *симпто­матической классификации слабоумия.*

Впервые мысль о том, что слабоумные дети нуждаются в особых формах обучения и воспитания, высказал швейцарский педагог **Песталоцци** (1746-1827), однако широкой поддержки среди педагогов и врачей в то время эти идеи не получили.

Попытку обучения и воспитания глубоко умственно отстало­го ребенка («Авейронского дикаря») предпринял французский психиатр **Жанитар** (1775-1838). Таким образом, было положено начало *медико-педагогическому направлению* помощи детям с глубокими интеллектуальными аномалиями. Характерной осо­бенностью этого направления является приоритет (особенно в Германии) медицинского подхода над педагогическим.

Фундаментальные открытия в области естественных наук в середине XIX в. оказали большое влияние на педагогику и пси­хологию: на смену наблюдению и умозрительным выводам приходит *экспериментальный метод исследования.* Это обусло­вило два направления в понимании характера и сущности слабо­умия: *анатомо-физиологическое* (Д. Бурневиль, Б.Морель, Э.Крепелин, С.С.Корсаков, В. П. Сербский, А. Н. Берштейн, Г.И.Россолимо, Г.Я.Трошин и другие) и *психолого-педагогическое* (А. Бинэ, Т. Симон, Санктис де Санктие и другие).

Наибольший вклад в анатомо-физиологическое направле­ние в учении о слабоумии внес немецкий психиатр **Э.Крепелин** (1856-1926). «Он первый объединил (1915) все формы слабоумия в одну группу под общим названием «задержка психического развития» и ввел термин «олигофрения» для обозначения этой груп­пы врожденных болезненных состояний *(X. С. Замский,* 1996).

Бельгийский психиатр **Ж.Демор** (1867-1941) впервые пред­принял попытку в этиологии выделить биологические и соци­альные (педагогические) компоненты слабоумия.

Существенный вклад в учение о слабоумии внес русский психиатр **Г.Я.Трошин** (1874-1938). Он четко отграничивал формы психического недоразвития от неврозов и психозов. Французский педагог **Ж.Филипп** и врач **П.Бонкур** разви­вают *психолого-педагогическое направление,* выделяя тот кон­тингент учащихся, которые не смогут справиться с общеобра­зовательной программой в обычных школьных условиях, т.е. детей с достаточно сильными формами умственной отсталости.

Бельгийский врач и педагог **О.Декроли** в своих подходах к проблеме помощи умственно отсталым детям пытается объе­динить эти два направления и создает свою (достаточно сложную) систему классификации умственной отсталости.

Таким образом, можно отметить некоторые основные тен­денции в помощи аномальным детям, сложившиеся в конце XVIII-начале XX в. Это в первую очередь выделение детей с достаточно глубокой степенью умственной отсталости (идио­тия, имбецильность), исследование этой проблемы врачами психиатрами, первые попытки классификации умственной от­сталости и педагогической помощи детям этой категории.

Накопленный к началу XX в. опыт врачей и психологов, разнообразные подходы к проблеме, различная терминоло­гия потребовали определенной унификации на основе выде­ления одного ведущего признака умственного развития ре­бенка. Естественно, что в том случае, когда речь идет об умственной отсталости, наиболее эффективным был бы по­казатель интеллектуального развития ребенка, определен­ный достаточно объективными инструментальными мето­дами и фиксируемый в единицах, поддающихся измерению. Эти мысли привели французского психолога Альфреда Бинэ (1857-1911) и врача Тома Симона к разработке *метода тес­тов и игр.* В основу тестов Бинэ и Симона было положено состоя­ние коммуникативной функции речи. Ученые разработали определенный набор игр, которые предъявлялись ребенку вербально, и тре­бовали от него выполнения определенных действий и вер­бального же ответа.

Результаты выполнения этих игр были распределены в соответствии с возрастом нормально развивающегося ребен­ка. В случае отклонения от нормы (например, при нарушении интеллекта) ребенок, естественно, не мог справиться с задани­ем, соответствующим его физиологическому возрасту. В этом случае экспериментатор подбирал задания для более функционального раннего возраста. Соотношение «возраста» выпол­ненных заданий к истинному физиологическому возрасту выражалось определенным числом (коэффициентом). Напри­мер, ребенок справлялся с заданием, рассчитанным на нор­мально развивающегося ребенка 5 лет. Физиологический возраст ребенка - 6 лет, следовательно, коэффициент данного ребенка - 0,83 (5/6 = 0,83)

В результате огромного количества проведенных экспери­ментальных исследований был определен диапазон «нормы» и отклонений от нее. Так, диапазон «нормы» лежал в пределах 1,0-0,8, следовательно, этот ребенок может быть отнесен к нормально развивающимся.

Приведем другой пример. Физиологический возраст ре­бенка - 6 лет. В результате экспериментального исследования (тестирования) было установлено, что он справляется с зада­ниями, рассчитанными на 3-летний возраст. В этом случае его коэффициент составляет 0,5, и ребенок попадает в более низ­кий диапазон. В данном случае, естественно, встает вопрос о степени его интеллектуального развития. Так как Бинэ и Си­мон считали, что между уровнем интеллекта и уровнем разви­тия коммуникативной функции речи существует жесткая кор­реляция (что, кстати, является достаточно справедливым и объективным особенно в раннем детском возрасте), то и ко­эффициент получил название «интеллектуального коэффици­ента». Это название позво­лило исследователям разработать специальную «Метричес­кую шкалу умственных способностей», которая и была опуб­ликована в работе «Новые методы диагностирования умст­венного уровня ненормальных» (1905).

Таким образом, Бинэ и Симона можно справедливо счи­тать основоположниками *психометрического направления* в изучении интеллектуальной недостаточности.

Резюмируя вышесказанное, можно выделить следующие основные подходы в деле помощи детям с недостатками ин­теллекта и в организационных формах их реализации, сло­жившиеся в конце XIX - начале **XX** в.:

**- медико-клинический** - основывается на знании этиологии умственной отсталости. Рассматриваются анатомо-физиологические и генетические нарушения, приводящие к нарушени­ям интеллекта;

**- психологический** - рассматривает картину психической деятельности лиц с интеллектуальными нарушениями, состоя­ние эмоциональной сферы и личности в целом;

**- педагогический** - исследует и организует педагогические принципы, методы и формы коррекции, обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. В последние десятилетия в этом направлении складывается концепция обучения лиц более старшего (послешкольного) возраста, т.е. взрослых с различ­ными степенями нарушения интеллекта, так называемая *олигоаидрогогика.* Это педагогическое направление в настоящее вре­мя получило особое развитие в Бельгии и Голландии.

Разгромленные с идеологических позиций 30-х годов по­становлением ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. «О педологиче­ских извращениях в системе Наркомпроса» и незаслуженно забытые на многие десятилетия принципы и особенно экспе­риментальные методы педагогии, несомненно, ждут своих ис­следователей и современной интерпретации.

Говоря об отечественной специальной школе, нельзя не подчеркнуть ее государственный характер. В первую очередь это проявлялось в государственных программах обучения и воспитания, которые отражали состояние общей педагогики в стране, социальные и экономико-политические условия того или иного исторического периода.

**Введение**

Предметом исследования является процесс формирования игровой деятельности умственно отсталых детей в условии специального воспитания и обучения.

Цель: выявить и изучить особенности игровой деятельности умственно отсталых детей и предложить некоторые рекомендации по усовершенствованию руководства игрой умственно отсталых дошкольников в специальном детском саду.

Постановка цели исследования определяется следующей формулировкой его гипотезы: целенаправленное систематическое руководство игровой деятельностью умственно отсталых дошкольников в условиях специального детского сада позволяет значительно расширить круг сведений и представлений детей об окружающем их мире предметов и отношений между людьми, обогатить сенсорный опыт детей, активизировать их речевое общение, в целом повысить эффективность коррекционно-педагогической работы в специальном детском саду.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы мы предлагаем последовательное решение в рамках курсовой работы следующих задач:

1. Проанализировать литературные данные по проблемам формирования игровой деятельности детей, в том числе умственно отсталых дошкольников.

2. Изучить и проанализировать особенности игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в период педагогической практики.

3. Предложить некоторые практические рекомендации по усовершенствованию приемов руководства игровой деятельностью умственно отсталых детей в специальном детском саду.

Практическая значимость курсовой работы заключается в том, что в ней на основании проведенной опытно экспериментальной работы, предлагается ряд практических рекомендаций воспитания в специальных дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей, которые на наш взгляд будут способствовать повышению эффективности руководства игровой деятельности детей.

# Что такое умственная отсталость

Под умственной отсталостью отечественные специалисты пони­мают стойкое нарушение психического развития определенной ка­чественной структуры. При умственной отсталости имеет место ве­дущая недостаточность познавательной деятельности и в первую очередь стойкая выраженная неразвитость абстрактного мышле­ния, процессов обобщения и отвлечения в сочетании с инертностью психических процессов.

В зарубежной литературе существует несколько подходов к определению умственной отсталости, основанных главным образом на данных психометрического исследования.

Выделяют две основные формы умственной отсталости: олигофрению и деменцию.

При *олигофрении* имеет место раннее, обычно внутриутробное, недоразвитие головного мозга, обусловленное наследственными влияниями или различными повреждающими факторами окружаю­щей среды, действующими в период внутриутробного развития плода, во время родов и в течение первого года жизни. При олиго­френии отсутствует нарастание интеллектуального дефекта. Осо­бенности проявление интеллектуальной недостаточности связаны лишь с возрастными закономерностями развития ребенка.

Для олигофрении характерно тотальное недоразвитие всех нервно-психических функций с преимущественной недостаточ­ностью абстрактных форм мышления. Интеллектуальный дефект сочетается с нарушениями моторики, речи, восприятия, памяти, внимания, эмоциональной сферы, произвольных форм поведения.

Недоразвитие познавательной деятельности при олигофрении проявляется, прежде всего, в недостаточности логического мышле­ния, нарушении подвижности психических процессов, инертности мышления. Слабость логического мышления заключается в низ­ком уровне развития обобщения, сравнения предметов и явлений окружающей действительности, но существенным признакам, в невозможности понимания переносного смысла пословиц и метафор.

Темп мышления замедлен, характерна инертность психических процессов, отсутствует возможность переноса усвоенного в про­цессе обучения способа действия в новые условия. Недоразвитие мышления сказывается на протекании всех психических процес­сов. В восприятии, памяти, внимании страдают, прежде всего, функ­ции отвлечения и обобщения, т. е. всегда нарушаются компоненты психической активности, связанные с аналитико-синтетической деятельностью мозга. В эмоционально-волевой сфере это прояв­ляется в недостаточности сложных эмоций и произвольных форм поведения.

Интеллектуальный дефект отличается стойкостью, при тяжелых формах выявляется уже с первых месяцев жизни ребенка.

При олигофрении выделяют три степени умственного недораз­вития: дебильность, имбецильность и идиотию.

Дебильность является наиболее легкой по степени и наиболее распространенной формой олигофрении (коэффициент интеллекта 50—69). При отсутствии осложняющих интеллектуальную недос­таточность расстройств, а также при ранних и адекватных коррекционных мероприятиях социальный прогноз благоприятен.

Более тяжелой степенью олигофрении является имбециль­ность (коэффициент интеллекта 20—49). При имбецильности грубо нарушена способность к отвлеченной деятельности и к образова­нию понятий.

Самая тяжелая степень олигофрении—идиотия (коэффициент интеллекта менее 20) — характеризуется грубым недоразвитием всех психических функций.

*Деменция* представляет собой распад более или менее сфор­мированных интеллектуальных и других психических функций, т. е. при деменции имеет место приобретенный интеллектуальный де­фект.

В раннем возрасте разграничение деменции и олигофрении представляет большие сложности. Это связано с тем, что любое заболевание или повреждение мозга, приводящее к утрате ранее приобретенных навыков и распаду сформированных интеллектуаль­ных функций, обязательно сопровождается отставанием психи­ческого развития в целом. Поэтому в раннем возрасте крайне труд­но разграничить приобретенную и врожденную интеллектуальную недостаточность. В связи с этим приобретенный интеллектуаль­ный дефект, связанный с прогрессирующими органическими забо­леваниями мозга, с эпилепсией, шизофренией, начавшимися в пер­вые годы жизни ребенка, имеет сложную структуру, включаю­щую как отдельные черты деменции, так и олигофрении. При пре­обладании последних говорят об *олигофреноподобных состояниях.*

При возникновении деменции у детей старше трех лет ее отгра­ничение от олигофрении становится более четким.

Для разграничения этих форм интеллектуальных нарушений важно иметь в виду, что при деменции в отличие от олигофрении имеет место период нормального интеллектуального развития.

Кроме того, структура интеллектуальной недостаточности при деменции имеет свои характерные особенности, которые заклю­чаются в неравномерной недостаточности познавательных различных функций.

При деменции может наблюдаться несоответствие между за­пасом знаний и крайне ограниченными возможностями их реали­зации.

Характерными признаками деменции яв­ляются выраженные нарушения умственной работоспособности, памяти, внимания, ре­гуляции поведения, мотивации. Кроме того, характерны личностные и эмоциональные расстройства: дети часто некритичны, рас­торможены, эмоции их примитивны.

В раннем возрасте деменция проявляет­ся в виде утраты поздно приобретенных на­выков. Например, если деменция возникает у ребенка трех лет, то, прежде всего, теряет­ся речь, пропадают начальные навыки само­обслуживания и опрятности, затем могут утрачиваться и ранее приобретенные навы­ки — ходьба, чувство привязанности к близ­ким и т. п.

Характерным признаком деменции является появление нецеленаправленного поведения, а также общая двигательная расторможенность, аффективная возбудимость, некритичность, иногда с преоблада­нием повышенного фона настроения.

Одной из форм олигофреноподобного заболевания, включающе­го в себя черты деменции и олигофрении, является *синдром Ретта.*

Впервые заболевание было описано около 20 лет назад австрий­ским психиатром А. Реттом. Оно встречается только у девочек с частотой 1:12500.

Отставание в развитии при синдроме Ретта становится оче­видным в возрасте 12—18 месяцев, когда девочка, до тех пор нор­мально развивавшаяся, начинает терять едва сформировавшиеся речевые, локомоторно-статические и предметно-маннпулятивные навыки.

Характерным признаком данного заболевания является соче­тание потери целенаправленных ручных навыков со стереотип­ными (однообразными) движениями рук в виде их потирания, заламывания, «мытья».

Наряду с монотонным потиранием рук у некоторых детей на­блюдаются своеобразные движения рук перед грудью или подбо­родком.

В раннем возрасте отчетливо выявляются двигательные нару­шения в виде недостаточности координации движений, трудностей прямостояния и ходьбы. Не имея выраженных параличей и паре­зов, девочки как бы не умеют пользоваться своими ногами, не все дети самостоятельно ходят.

При синдроме Ретта наблюдаются бледность кожных покровов, постоянно холодные руки и ноги, общая соматическая ослабленность, резко сниженный аппетит, трудности жевания и глотания; девочки долго держат пищу во рту, но не глотают ее. Многих боль­ных приходится кормить, так как сами они не умеют пользовать­ся ложкой, тем более вилкой, хотя движения в руках сохранены. Эти специфические трудности формирования целенаправлен­ных ручных действий специалистами определяются как «диспраксия развития».

Для синдрома Ретта характерно нарушение осанки, постепен­ное развитие сколиоза. Позы и движения больных девочек крайне однообразны, моторика неловкая. Они с трудом манипулируют лю­бым предметом, как правило, не играют в куклы и другие игруш­ки, не обслуживают себя.

Невропатологи обычно отмечают у них сниженный общий мы­шечный тонус.

Трудности в овладении ходьбой и простейшими предметными действиями, нарушения координации движений, низкий мышеч­ный тонус—типичные черты не только болезни Ретта, но и детско­го церебрального паралича, поэтому иногда больным длительное время может ставиться ошибочный диагноз ДЦП.

Характерным признаком синдрома Ретта является стойкая не­достаточность подражательной деятельности, что в еще большей степени задерживает развитие предметно-практической деятель­ности и речевого общения.

Лицо больных мало выразительное, «неживое», «несчастное», взгляд часто неподвижный, они могут подолгу смотреть в одну точку перед собой.

На фоне однообразной мимики и общей заторможенности на­блюдаются приступы насильственного смеха, иногда возникающие по ночам. Часто насильственный смех является предвестником приступов импульсивного поведения или сочетается с ними. Во время приступов тихая заторможенная девочка резко меняется: она становится неуправляемой, рвет на себе одежду, кусает до крови руки, бросает вещи.

Нередко при синдроме Ретта имеют место судорожные припадки.

Речевое развитие больных девочек значительно задержано. Стойкость отставания в речевом развитии обуславливается в из­вестной степени крайне низкой речевой активностью больных, вы­раженными нарушениями звукопроизношения, которые усугуб­ляются дефектами в строении зубно-челюстной системы.

Больные девочки с трудом вступают в речевое общение, их ответы односложны. Временами у них наблюдают­ся периоды частичного или общего мутизма, т. е. отказа от рече­вого общения. Все это создает впечатление тяжести их речевой патологии. И поэтому вызывает большое удивление, когда эти де­вочки, находясь в хорошем состоянии, пользуются фразовой речью.

Обычно при синдроме Ретта имеет место выраженная интел­лектуальная недостаточность, которая сочетается с неравномер­ностью развития мыслительных процессов. Мы в течение многих лет наблюдаем девочку с синдромом Ретта, которая даже в 17 лет не овладела операциями анализа, сравнения и обобщения явле­ний и предметов окружающего мира. Она не справляется с зада­ниями на простую классификацию картинок, не может найти лиш­нюю из четырех картинок, но и в тоже время выполняет операцию сложения и вычитания многозначных чисел.

Дети с синдромом Ретта обычно с трудом овладевают навыками чтения и письма.

Для больных с синдромом Ретта характерен крайне низкий психический тонус, ребенок не может сосредоточиться, его отве­ты носят импульсивный и неадекватный характер. Это создает впечатление о более низких, чем на самом деле, интеллектуаль­ных возможностях больных.

Интеллектуальная недостаточность при синдроме Ретта зна­чительно утяжеляется эмоциональными расстройствами. Эмоцио­нальная сфера отличается выраженной неравномерностью и прояв­лениях эмоциональных реакций: имеет место диссонанс между ин­туитивными и осознанными эмоциональными реакциями. В связи с этим дети могут чутко воспринимать отношение к себе окружаю­щих, настроение близких, проявлять любовь и интерес к класси­ческой музыке и вместе с тем не переживать своего состояния.

Важной особенностью детей, страдающих синдромом Ретта, является нарушение общения с окружающими, что может приво­дить к постановке ошибочного диагноза раннего детского аутиз­ма или шизофрении.

Влияние данного синдрома на продолжительность жизни не установлено, но по некоторым зарубежным данным, некоторые больные уже вступили в свое четвертое десятилетие.

Обследование больных в возрасте 4--22 лет показывает посте­пенное ухудшение их физическом состояния и стабилизацию позна­вательных возможностей на относительно низком уровне в соче­тании с хорошими реакциями на звуковые и зрительные стимулы. В литературе описан когнитивный профиль больных: при относи­тельной сохранности восприятия стимулов имеет место трудность их анализа и реагирования.

Высказывается предположение, что при данном заболевании имеет место генетически обусловленная дисфункция центральной нервной системы, на фоне которой постепенно более выражен­ными становятся нарушения интеллектуальной, речевой и двига­тельной сферы.

Дальнейшее изучение данного заболевания будет способство­вать пересмотру многих диагнозов глубокой умственной отстало­сти у девочек, когда структура интеллектуального дефекта имеет олигофреноподобный характер и включает симптомокомплексы, как недоразвития, так и распада формирующихся функций.

**Значение игры для всестороннего развития личности ребёнка.**

Игра - один из тех видов детской деятельности, которой используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребёнок развивается как личность, у него формируется те стороны психики, от которых в последствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

Например, в игре формируется такое качество личности ребёнка, как саморегуляция действий с учётом задач количественной деятельности. Важнейшим достижением является приобретение чувства коллективизма. Оно не только характеризует нравственный облик ребенка, но и перестраивает существенным образом его интеллектуальную сферу, так как в коллективной игре происходит взаимодействие различных смыслов, развитие событийного содержания и достижение общей игровой цели.

Доказано, что в игре дети получают первый опыт коллективного мышления. Ученые считают, что детские игры стихийно, но закономерно возникли как отражение трудовой и общественной деятельности взрослых людей. Однако известно, что умение играть возникает не путем автоматического переноса, в игру усвоенного в повседневной жизни.

Нужно приобщать детей к игре. И от того, какое содержание будет вкладываться взрослым в предлагаемые детям игры, зависит успех передачи обществом своей культуры подрастающему поколению.

Следует подчеркнуть, что плодотворное освоение общественного опыта происходит лишь при условии собственной активности ребёнка в процессе его деятельности. Оказывается, если воспитатель не учитывает активный характер приобретения опыта, самые совершенные на первый взгляд методические приёмы обучения игре и управления игрой не достигают своей практической цели.

Задачи всестороннего воспитания в игре успешно реализуются лишь при условии сформированности психологической основы игровой деятельности в каждом возрастном периоде. Это обусловлено тем, что развитие игры связанны существенные прогрессивные преобразования в психике ребёнка, и, прежде всего в его интеллектуальной сфере, является фундаментом для развития всех других сторон детской личности.

**Умственное воспитание детей в игре.**

В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи – тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармоничной личности.

Уровень развития мышления ребенка определяет характер его деятельности, интеллектуальный уровень ее осуществления.

Воспитатель должен помнить, что любая деятельность детей направлена на решение определенной задачи. Основная задача имеет множество промежуточных, решение которых позволит преобразовать условия и тем самым облегчить достижения поставленной цели. Практические задачи, которые должен решить ребенок, отличаются от учебных. Содержание игровых задач продиктовано самой жизнью, окружением ребенка, его опытом, знаниями.

Ребенок приобретает опыт в собственной деятельности, многое узнаёт от воспитателей, родителей. Разнообразные знания, впечатления обогащают его духовный мир, и всё это находит отражение в игре.

Решение игровых задач с помощью предметных действий приобретает форму применения всё более обобщённых игровых способов познания действительности. Ребенок поит куклу из чашки, затем заменяет ее кубиком и после просто подносит руку ко рту куклы. Это означает, что игровые задачи ребенок решает на более высоком интеллектуальном уровне.

Бывает в практике и так, воспитатель не понимая значения обобщенных игровых действий мышления детей, требует от них действий коллективных максимально сходных с практическими.

Во – первых, если все, что происходит с ребенком в повседневной жизни, перенести в игру, то она попросту исчезнет, ибо исчезнет ее главная особенность - воображаемая ситуация.

Во – вторых, игра, отображая хорошо знакомую, но мало обобщенную жизненную ситуацию, невольно заходит в тупик. Вместе с тем известно, что в повседневной жизни дети получают не только четкие, конкретные знания, но и не ясные, гипотетические. Например, ребенок знает кто такой моряк, но ему не понятно, чем он занимается. Чтобы уточнить свои представления, в ходе игры он задает вопросы и получив ответ, приобретает вполне ясные знания, однако новая информация вызывает новые вопросы. Так происходит непрерывный ход познания. Он совершается в практической деятельности и в игре. Игра представляет собой особую форму познания окружающей действительности. Специфика игровых задач состоит в том, что в них цель представлена в мнимой, воображаемой форме, отличающейся от практической цели не определенностью ожидаемого результата и необязательностью его достижения.

Очень важным моментом является установление преемственности содержания вне игрового опыта и игры. Речь идёт не о копировании в игре реальных предметных действий, а об их осмыслении и переносе в игру. Более обобщенное игровое действие переводит саму игру на качественно новую интеллектуальную основу.

Особенно показательно замещение игрового действия словом. Мотивом игры становится не действие с предметами, а общение детей друг с другом, в котором отражены взаимодействия и взаимоотношения людей.

Когда необходимый уровень мышления сформирован, ребенок в состоянии заместить собой образ другого человека - взять на себя роль и действовать в соответствии с ее содержанием.

**Формирование нравственных отношений в игре.**

Воспитательные возможности игры наиболее полно реализуются при умелом педагогическом руководстве, которое обеспечивает необходимый уровень развития игровой деятельности.

Так постепенно в игре идет освоение детьми нравственных норм, растет ответственность за выполнение действий. Психолог Д. Б. Эльконин выделил 3 стадии этого процесса.

1. Ребенок сосредоточен на познании свойств и качеств предметов, возможности действия с ними. Удовлетворив свой интерес к предметам, ребенок начинает проявлять внимание к действиям других детей, играющих рядом. Таким образом, на этом этапе закладывается основа для дальнейшего развития детских отношений.

2. Интерес детей перемещается в сферу взаимоотношений взрослых.

Педагог, руководя игрой, нацеливает детей на освоение нравственных норм, служащих основой гуманных человеческих отношений.

3. Предметные действия, даже самые привлекательные, ребенок подчиняет главной игровой цели, определяемой игровой ролью. Центром внимания становится другой человек. Игровые действия выполняются в ситуации использования их результата на благо других людей, т. е. деятельность дошкольников приобретает общественную направленность. Основной путь обогащения игры нравственным содержанием лежит через ознакомление детей с явлениями общественной жизни и воспитания положительных отношений к ним.

Обеспечить усвоение норм, регулирующих нравственные отношения, одновременно сохранить творческий, самодеятельный характер игры, возможно лишь при правильном педагогическом руководстве.

С помощью игровых обращений можно активизировать формируемые у детей нравственные отношения и пополнить развиваемый сюжет многочисленными эпизодами. Педагог легко достигает требуемой цели, если вступает с детьми в ролевые отношения. Советы, предложения, вопросы, напоминания взрослого должны адресоваться ребёнку – исполнителю определённой роли. Педагог руководит игрой, активизируя и совершенствуя нравственный опыт дошкольника. В итоге самостоятельное общение в игре происходит на достаточно высоком моральном уровне и характеризуется длительностью, слаженностью отношений между всеми детьми.

**Эмоциональное развитие детей в игре.**

Игра дошкольника насыщена самыми разнообразными эмоциями, удивлением, волнением, радостью, восторгом и т. д. Это даёт возможность использовать игровую деятельность не только для развития и воспитания личности ребёнка, но и для профилактики и коррекции его психических состояний.

На существовании особого, эмоционального плана игры обращали внимание многие советские психологи. Они подчёркивали, что основной смысл игры заключается в многообразных переживаниях, значимых для ребёнка, что в процессе игры происходит глубокие преобразования первоначальных, аффективных тенденций и замыслов, сложившихся в его жизненном опыте. Взаимосвязь между игрой и эмоциональным состоянием детей выступает в двух планах, установление и совершенствование игровой деятельности влияет на возникновение и развития эмоций, сформировавшиеся эмоции влияют на развитие игры определённого содержания.

Различный характер переживаний, возникающих по ходу игры, позволяет выделить два типа эмоционального поведения детей раннего возраста.

У эмоционально активных ярко выражен интерес к игре в целом и к действиям с одним или несколькими предметами. Они играют в течении длительного времени. Совершают с игрушками большое количество действий, многие из которых завершаются непосредственными, ярко выраженными реакциями: смехом, удивлением, восторгом и т.д.

У эмоционально пассивных детей игра носит характер беглого, поверхностного ознакомления с игрушками. Общее время их деятельности непродолжительно. Эмоциональные проявления крайне бедны. Не наблюдается ярко выраженной радости или удивления.

Развитие эмоций, возникающих в ходе действий с персонажами важно для развития игры, и для воспитания у него нравственных качеств личности.

Необходимым условием возникновения полноценной игры является развертывание в ней социального содержания-содержания общения, взаимодействия и взаимоотношений между персонажами. Наблюдение за игрой дает возможность определить, как складываются отношения со сверстниками. Диапазон эмоций, адресованных партнеру по игре, может быть чрезвычайно широким: от полного безразличия и игнорирования до заинтересованности и поддержки эмоциональных контактов, содержательного общения, взаимных действий. Эмоциональные проявления, возникающие в конкретной игровой ситуации, способны закрепляться и обобщаться, воспитатель должен так организовать игру, чтобы препятствовать возникновению и развитию отрицательных эмоций, проявлению невнимания, агрессивности.

Особенно следует подчеркнуть, что уровень эмоциональной ориентации ребенка на сверстника, характер эмоциональной отзывчивости обнаруживает тесную связь с уровнем развития игры. Отрицательные эмоции процветают чаще всего тогда, когда дети не умеют организовать и развернуть игру.

Однако большей эффективности можно достичь при участии самого воспитателя в игре. Взяв на себя роль, взрослый косвенно управляет игрой, выводя детей из конфликтной ситуации и предупреждая их. Это особенно удается в тех случаях, если воспитатель хорошо знает жизненные ситуации и игровые интересы детей и деликатно, ненавязчиво использует свои знания для поддержания положительного отношения к игре и партнерам.

Определив значение детской игры для всестороннего развития личности ребенка, необходимо рассмотреть и те различные исторические подходы к изучению игровой деятельности ребенка, которые представлены в имеющейся литературе.

**Различные исторические подходы к изучению игровой деятельности ребенка.**

Слово «игра», «играть» в русском языке чрезвычайно многозначно. Слово «игра» употребляется в значении развлечения, в переносном - «игра с огнем» - и чего-то необычного - «игра природы» - или случайного - «игра судьбы». Слово «играть» употребляется в значении развлечения, исполнения какого-либо музыкального произведения и роли в пьесе, в переносном значении притворства «играть комедию» и т.д. Трудно установить, какие виды деятельности и их признаки входили в первоначальное значение этих слов и как, по каким линиям оно насыщалось все новыми и новыми значениями.

Особенности нервной высшей деятельности умственно отста­лых детей изучались тремя научными коллективами.

Ученик академика И. П. Павлова профессор Н. И. Красногор­ский с группой своих сотрудников провел ряд экспериментальных исследований условнорефлекторной деятельности олигофренов ясельного возраста.

Сотрудники профессора А. Г. Иванова-Смоленского изучали нервную высшую деятельность у олигофренов школьного возрас­та. При этом использовалась речедвигательная методика.

В 60-е гг. была проведена большая серия экспериментальных исследований нервной высшей деятельности у учащихся вспомо­гательной школы под руководством профессора А. Р. Лурия. Эти исследования осуществлялись в Научно-исследовательском институте дефектологии АПН РСФСР и опубликованы в специ­альной монографии.

Основные данные, полученные всеми исследователями, были следующими.

У умственно отсталых детей новые условные связи, особенно сложные, формируются значительно медленнее, чем у нормаль­ных детей. Сформировавшись, они оказываются непрочными, хрупкими. Эта *слабость замыкательной функции коры головно­го мозга,* проявляющаяся в затрудненном формировании новых, особенно сложных условных связей, является важнейшей особен­ностью нервной высшей деятельности умственно отсталых детей. Именно этим объясняется крайне замедленный темп их обучения.

Однако в основе всякого воспитания и обучения лежит не только процесс формирования новых связей, но также процесс их видоизменения, уточнения. Так, например, узнать новую бук­ву—значит не только связать какое-либо начертание с соответ­ствующим звуком, но, кроме того, это значит также научиться отличать начертание данной буквы от сходных букв и данный звук—от близких ему звуков. Усвоение какого-либо нового на­выка означает не только формирование новой системы условных связей, но и дифференцировку связей, т. е. отграничение тех ус­ловий, при которых осуществление данного привычного действия уместно и целесообразно, от других условий, при которых при­вычные действия должны быть заторможены.

В основе всякого разграничения, различения лежат диффе-ренцировочные условные связи. Исследования нервной высшей деятельности умственно отсталых детей показали, что такие дифференцировки вырабатываются у них с большим трудом, редко достигают достаточной тонкости и отличаются малой стойкостью, т. е. легко угасают.

Чем же объясняются эти два обнаруженных факта—замед­ленность формирования новых условных связей и затрудненность их дифференцировки?

Как известно, для правильного формирования и видоизмене­ния условных связей необходима достаточная сила нервных процессов, т. е. процессов возбуждения и торможения. У детей после различных поражений головного мозга меняется функцио­нальное состояние коры головного мозга. Наряду с тем что трав­ма, интоксикация и т. д. могут разрушать нервные клетки в опре­деленных участках мозга, этими же вредностями ухудшается функциональное состояние всех нервных клеток коры головного мозга в целом. Это изменение функций клеток проявляется в том, что процессы возбуждения и активного внутреннего тормо­жения слабеют. Слабость процесса возбуждения обусловливает плохое замыкание новых условных связей, а слабость активного внутреннего торможения обусловливает плохое качество дифференцировок. При различных поражениях головного мозга воз­можно преимущественное ослабление одного из нервных процес­сов — возбуждения или торможения.

Ухудшение функционального состояния коры головного моз­га проявляется и в том, что «работоспособность» нервных клеток снижается, и после небольшой нагрузки они впадают в состоя­ние охранительного торможения.

Подобные явления охранительного торможения возникают и у нормальных взрослых людей при переутомлении, недосыпании, воздействии чрезмерно сильных раздражителей. Почти каждый человек может припомнить такое, например, состояние: трудно сосредоточить на чем-либо внимание, все происходящее вокруг воспринимается неясно, трудно припомнить то, что всегда легко вспоминалось.

У здоровых людей такие состояния возникают редко и в свя­зи с каким-нибудь особым обстоятельством. Между тем у детей, перенесших какое-либо поражение головного мозга, эти состоя­ния охранительного торможения (изученные и описанные акаде­миком И. П. Павловым и его учениками под названием «фазо­вых» состояний) возникают часто. Иногда они носят мерцающий, кратковременный характер, а иногда могут длиться целые меся­цы и даже годы. Пока нервные клетки коры головного мозга ре­бенка находятся в состоянии охранительного торможения, его умственная работоспособность оказывается резко сниженной. Однако это снижение временное, преходящее.

Знание механизма фазовых состояний делает понятными час­то наблюдающиеся во вспомогательных школах факты заметных колебаний степени умственной отсталости детей. Так, например, раньше казалось непонятным, каким образом ребенок, обучав­шийся год в классе для глубоко отсталых (имбецилов), вдруг после хорошего летнего отдыха начинает усваивать новый учеб­ный материал как дебил; каким образом ребенок, который за два года обучения абсолютно ничему не смог научиться в массо­вой школе, затем очень плохо учился в первом классе вспомога­тельной школы, оказывается вдруг настолько сообразительным и работоспособным, что возникает вопрос о его возвращении в массовую школу?

В подобных случаях раньше предполагали, что при оценке состояния ребенка на одном из этапов врачом или учителем была допущена ошибка. Между тем ошибки могло и не быть, просто могло измениться состояние ребенка.

Даже кратковременные, «летучие» фазовые состояния при­водят к резкому ухудшению умственной работоспособности ре­бенка. Очень небольшая умственная отсталость, сочетающаяся с таким кратковременным состоянием охранительного торможе­ния, приводит к значительному снижению работоспособности.

Наклонность к возникновению состояния охранительного тор­можения свойственна в той или иной мере всем ученикам вспо­могательных школ, однако она достигает особенно выраженной степени лишь у некоторых учащихся.

Академик И. П. Павлов отмечал, что фазовые состояния, на­блюдающиеся у человека, изучены недостаточно. Они проявляют­ся, несомненно, не только в колебаниях умственной работоспо­собности, но и в эмоциональных реакциях. Для того чтобы луч­ше понять механизмы фазовых состояний, следует учесть, что в норме реакции людей на внешние раздражители соответствуют им по силе и качеству. Изученные И. П. Павловым и его учени­ками характерные особенности фазовых состояний заключают­ся в следующем. Соответствие реакции мозга раздражителям внешней среды искажается в количественном и качественном от­ношении. При некоторых фазах (например, уравнительной и па­радоксальной) искажаются силовые, т. е. количественные соот­ношения, при других (например, ультрапарадоксальной) иска­жается качество реакции. Нарушение соответствия реакции моз­га внешней ситуации у человека носит более сложный характер. Так, например, у больных детей часто наблюдается некоторая не­адекватность поведения, выражающаяся в дурашливости, мни­мой веселости при огорчениях, оцепенении и молчаливости во время общего веселья и т. п.

Среди особенностей нервной высшей деятельности умственно отсталых детей многие исследователи (М. С. Певзнер, В. И. Лубовский) отмечают выраженную инертность. Выработка но­вых условных связей резко замедлена. В. И. Лубовский говорит, что особенно инертными оказываются упроченные словесные связи.

Наконец, последней, ярко выраженной особенностью нервной высшей деятельности всех умственно отсталых детей является нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Это нарушение связано с недоразвитием второй сигнальной систе­мы. Сотрудниками и учениками профессора А. Р. Лурия была про­ведена серия интересных экспериментальных исследований, пос­вященных анализу роли второй сигнальной системы при замыка­нии новых условных связей у нормальных и умственно отсталых детей. Детям предлагали выполнять различные по сложно­сти задания, их обучали различным навыкам и умениям по словесной инструкции и по наглядному показу. Оказалось, что умственно отсталые дети в большей мере руководствуются наг­лядными восприятиями, чем словесной инструкцией, и что пос­ледняя недостаточно помогает им ориентироваться в новой слож­ной обстановке опыта. (У нормальных детей слово начинает иг­рать регулирующую, определяющую роль очень рано.)

Таким образом, умственно отсталым детям свойственны: слабость процессов возбуждения и торможения, их инертность, склонность к частому охранительному торможению и недораз­витие второй сигнальной системы.

С точки зрения особенностей нервной высшей деятельности учащихся вспомогательных школ можно разделить на три основ­ных типа.

Дети, у которых преимущественно ослаблен процесс возбуж­дения, представляют собой первый, наиболее распространен­ный тип детей. Они вялы, медлительны, плохо усваивают все новое, учатся с трудом, но в конечном счете добиваются удовлет­ворительных результатов. Каждое новое воздействие не вызы­вает обычной для здорового ребенка ориентировочной реакции.

Новые навыки и умения формируются у таких детей крайне медленно. Но если какие-либо навыки или привычки усвоены, их очень трудно изменить в случае необходимости. Поэтому очень важно не допускать усвоения не вполне правильных навыков, следить за тем, чтобы они своевременно усваивали положитель­ные привычки. У этих детей очень редко возникают самостоятель­ные побуждения, у них мало инициативы. И все же их несколько легче учить и воспитывать, чем детей второго типа.

У детей, относящихся ко второму типу, преимущественно ослаблен процесс активного торможения. Они встречаются ре­же, но заметно выделяются из общей массы. Они быстро реаги­руют на все происходящее. Отвечают и действуют необдуманно. Случается, что они начинают отвечать верно, выученный урок, а затем вставляют в свой ответ что-либо, не относящееся к уро­ку. Увидев какую-либо картину, они часто ошибочно толкуют ее содержание по первому случайному впечатлению. Если учитель задает классу вопрос, эти дети поднимают руку или просто вык­рикивают какой-либо ответ, еще не успев разобраться в сути (Вопроса. К собственным ответам относятся некритично, своих 'ошибок сами не замечают. Однако когда им указывают на ошиб­ки либо просто останавливают, требуя получше подумать, они без особого труда могут найти правильный ответ. Ошибки и не­точности в их суждениях и действиях объясняются слабостью активного внутреннего торможения, затрудненностью дифференцировки условных связей.

Для детей, относящихся к третьему типу, характерна повы­шенная склонность к охранительному торможению. Разумеется, такие состояния могут наблюдаться у детей первого и второго типа Однако у детей третьего типа состояния охранительного торможения в виде «летучих» фазовых состояний коры мозга играют основную роль в общей картине умственной неработо­способности.

При кратком знакомстве такие дети могут произвести впечат­ление разумных, понятливых, легко усваивающих новый матери­ал. Нарушение их познавательной деятельности обнаруживается в процессе выполнения обычной школьной нагрузки. Во время одного и того же урока ученик то слушает и понимает учителя, то перестает его понимать. В результате учащиеся не имеют сис­тематических знаний. Бывает, что они теряются и не могут най­ти правильный ответ при попытке воспроизвести хорошо выучен­ный урок. Подобная забывчивость в момент вызова к доске объясняется также состоянием охранительного торможения.

Таким образом, практический опыт позволяет выделить три типа детей: а) медлительных, вялых; б) импульсивных, расто­рможенных; в) чрезмерно истощаемых при интеллектуальной нагрузке.

Первые два типа детей под разными названиями и с различ­ными попытками патофизиологического объяснения описыва­лись многократно и являются как бы общепризнанными в пси­хопатологии и олигофренопедагогике. Так, например, многие авторы-психиатры говорили об олигофренах «возбудимых» и «торпидных», т. е. инертных.

В одной из работ, специально посвященных типологии олигофрена, М. С. Певзнер также описывает эти два основных ти­па детей.

Выделение третьего (описанного выше) типа детей, плохо ус­ваивающих программу вспомогательной школы из-за чрезмерной истощаемости нервных процессов, обусловлено следующим. Во-первых, детей такого типа чаще можно встретить не среди олигофренов, а среди детей, страдающих в период обучения текущи­ми заболеваниями головного мозга. Во вспомогательной школе таких детей также немало. Во-вторых, умение выделить такой тип детей или хотя бы заметить проявления повышенной истоща­емости как одну из важнейших особенностей психики умствен­но отсталых детей имеет чрезвычайно важное практическое зна­чение для учителя.

Разумеется, что есть умственно отсталые дети, не относящи­еся к описанным типам. Кроме того, типы могут быть смешан­ными.

**Этапы формирования игровой деятельности детей.**

Первым этапом развития игровой деятельности является ***Ознакомительная игра.*** По мотиву, заданному ребёнку взрослым с помощью предмета игрушки, она представляет собой предметно-игровую деятельность. Её содержание составляют действия манипуляции, осуществляемые в процессе обследования предмета. Эта деятельность младенца весьма скоро меняет своё содержание: обследование направленно на выявление особенностей предмета- игрушки и потому перерастает в ориентированные действия- операции.

Следующий этап игровой деятельности получил название ***Отобразительной игры,*** в которой отдельные предметно- специфические операции переходят в ранг действии, направленных на выявление специфических свойств предмета и на достижение с помощью данного предмета определённого эффекта. Это кульминационный момент развития психологического содержание игры в раннем детстве. Именно он создаёт необходимую почву для формирования у ребёнка соответствующей предметной деятельности.

На рубеже первого и второго годов жизни ребёнка развитие игры и предметной деятельности смыкается и одновременно расходится. Теперь же различия начинают проявляться и в способах действий⎯ наступает следующий этап в развитии игры: она становится сюжетно - отобразительной. Меняется и ее психологическое содержание: действия ребенка, оставаясь предметно опосредованными, имитируют в условной форме использование предмета по назначению. Так постепенно заражаются предпосылки ***сюжетно-ролевой игры.***

На данном этапе развития игры слово и дело смыкаются, а ролевое поведение становится моделью осмысленных детьми отношений между людьми. Наступает этап ***собственно-ролевой*** ***игры,*** в которой играющие моделируют знакомые им трудовые и общественные отношения людей.

Научные представление о поэтапном развитии игровой деятельности даёт возможность выработать более чёткий, систематизированные рекомендации по руководству игровой деятельностью детей в различных возрастных группах.

Чтобы добиться игры подлинной, эмоционально насыщенной, включающей интеллектуальное решение игровой задачи, педагогу необходимо комплексно руководить формированием, а именно: целенаправленно обогащать тактический опыт ребенка, постепенно переводя его в условный игровой план, во время самостоятельных игр побуждать дошкольника к творческому отражению действительности.

Кроме того, хорошее игро - действенное средство коррекции нарушений в эмоциональной сфере детей, воспитывающиеся в неблагоприятных семьях.

Эмоции цементируют игру, делают её увлекательной, создают благоприятный климат для взаимоотношений, повышают тонус, который необходим каждому ребёнку доля его душевного комфорта, а это, в свою очередь, становится условием восприимчивости дошкольника к воспитательным действиям и совместной со сверстниками деятельности.

Игра динамична там, где руководство направлено на поэтапное её формирование, с учётом тех факторов, которые обеспечивают своевременное развитие игровой деятельности на всех возрастных ступенях. Здесь очень важно опираться на личный опыт ребёнка. Сформированные на его основе игровые действия приобретают особую эмоциональную окраску. В противном случае обучение игре становится механическим.

Все компоненты комплексного руководства формирования игры взаимосвязаны и одинаково важны при работе с детьми раннего возраста.

По мере взросления детей меняется и организация их практического опыта, который направлен на активное познание реальных взаимоотношений людей в процессе совместной деятельности. В связи с этим обновляется содержание обучающих игр и условия предметно- игровой среды. Смещается акцент активизирующего общения взрослого с детьми: оно становится деловым, направленным на достижение совместных целей. Взрослые, выступают в роли одного из участников игры, побуждая детей к совместным обсуждениям, высказываниям, спорам, беседам, способствуют коллективному решению игровых задач, в которых отражается совместная общественно-трудовая деятельность людей.

Итак, сформированности игровой деятельности создаёт необходимые психологические условия и благоприятную почву для всестороннего развития ребенка. Всестороннее воспитания людей с учетом их возрастных особенностей требует систематизации используемых в практике игр, установление связей между разными формами самостоятельной игровой и не игровой деятельности, протекающий в игровой форме. Как известно, любая деятельность определяется её мотивом, то есть, тем, на что эта деятельность направлена. Игра является деятельностью, мотив которой лежит в ней самой. Это означает, что ребёнок играет по тому, что ему хочется играть, а не и ради получения како гота конкретного результата, что типично для бытовой, трудовой и любой другой продуктивной деятельности.

Игра, с одной стороны, создаёт зону ближайшего развития ребёнка, а потому является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Это связанно с тем, что в ней зарождаются новые, более прогрессивные виды деятельности и формирование умения действовать коллективно, творчески, произвольно управлять своим поведением. С другой стороны, её содержание питают продуктивные виды деятельности и постоянно расширяющиеся жизненный опыт детей.

Развитие ребёнка в игре происходит, прежде всего, за счёт разнообразной направленности её содержания. Есть игры, прямо нацеленные на физическое воспитание (подвижные), эстетическое (музыкальные), умственное (дидактические и сюжетные). Многие из них в то же время способствуют нравственному воспитанию (сюжетно-ролевые, игры-драматизации, подвижные и др.).

Все виды игр можно объединить в две большие группы, которые отличаются мерой непосредственного участия взрослого, а также разными формами детской активности.

***Первая группа*** - это игры, где взрослый принимает косвенное участие в их подготовке и проведении. Активность детей (при условии сформированности определённого уровня игровых действий и умений) имеет инициативный, творческий характер - ребята способны самостоятельно поставить игровую цель, развить замысел игры и найти нужные способы решения игровых задач. В самостоятельных играх создаются условия для проявления детьми инициативы, которая всегда свидетельствует об определенном уровне развития интеллекта.

Игры этой группы, к которым можно отнести сюжетные и познавательные, особенно ценны своей развивающей функцией, имеющей большое значение для общего психического развития каждого ребёнка.

***Вторая группа*** - это различные обучающие игры, в которых взрослый, сообщая ребенку правила игры или объясняя конструкцию игрушки, даёт фиксированную программу действий для достижения определённого результата. В этих играх обычно решаются конкретные задачи воспитания и обучения; они направленные на усвоение определённого программного материала и правил, которым должны следовать играющие. Важны обучающие игры также для нравственного - эстетического воспитания дошкольников.

Активность детей в обучении играм носит в основном репродуктивный характер: дети, решая игровые задачи с данной программой действий, лишь воспроизводят способы их осуществления. На основе сформированности и умения детей могут затевать самостоятельные игры, в которых будет больше элементов творчества.

В группе игр с фиксированной программой действия относятся подвижные, дидактические, музыкальные, игры - драматизации, игры- развлечения.

Кроме собственно игр следует сказать о так называемой не игровой деятельности, протекающей не в игровой форме. Это могут быть особым образом организованные начальные формы детского труда, некоторые виды изобразительной деятельности, ознакомление с окружающем на прогулке и т. д.

Своевременное и правильное применение различных игр в воспитательной практике обеспечивает решение задач поставленных «программой воспитания и обучении в д /с» в наиболее приемлемой для детей форме. Нельзя не отметить, что игры имеют существенное преимущество перед специально организованными занятиями в том плане, что в них складываются более благоприятные условия для проявления активного отражения в детской самостоятельной деятельности общественно сложившегося опыта.

Поиск ответов на возникшие игровые проблемы повышает познавательную активность детей и реальной жизни. Достигнутые в игре процессы психического развития ребёнка существенно влияют на возможности его систематического обучения на занятиях, способствуют совершенствованию его реальной нравственно- эстетической позиции среди сверстников и взрослых.

Прогрессивное, развивающие значение игры состоит не только в реализации возможностей всестороннего развития ребенка, но и в том, что она способствует расширению сферы их интересов, возникновению потребности в занятиях становлению мотива новой деятельности- учебной, что является одним из важнейших факторов психологической готовности ребёнка к обучению в школе.

**Особенности игровой деятельности умственно отсталых детей.**

Игра должна быть ведущей деятельностью, обесп6ечивающей зону ближайшего развития, оказывающей развивающие воздействие на складывание психологического облика умственно отсталого ребёнка.

Среди множества причин, тормозящих самостоятельное, последовательное становление игры у умственно отсталого ребёнка, следует, прежде всего, выделить главную – недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, приводящие к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью, эмоционально – деловым общением с о взрослым входе ориентировочной и предметной деятельности. Пагубно отражается на становлении игры и отсутствии необходимых педагогических условий для развития ребёнка, так называемая депривация, возникающая особенно часто в тех случаях, когда умственно отсталый ребёнок пребывает в преддошкольном возрасте в учреждении закрытого типа. Будучи лишен необходимого притока свежих эмоциональных впечатлении дошкольник – олигофрен получает представление лишь об узком круге лиц, предметов; его жизнь протекает в ограниченных монотонных обстоятельствах. Таким образом, на имеющийся у него органический дефект наслаивается обеднённый и порой искажённый образ окружающего мира.

Маленькие умственно отсталые дети, поступающие в специальные дошкольные учреждения, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками не зависимо от их функционального назначения. Так ребёнок совершенно одинаково может длительно стучать кубиком, уткой, машинкой.

Особенно примечательным в этом случае является отношение к кукле, которая обычно воспринимается так же, как и иные игрушки. Кукла не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам – животным умственно отсталый дошкольник также не вызывает заинтересованного эмоционального отношения. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Важно отметить, что среди не обученных, умственно отсталых дошкольников встречаются и такие дети, которые любят попробовать игрушку «на вкус». Они пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, облизывать матрёшку. Такие действия с игрушками в основном характерны, для детей, страдающих глубоким интеллектуальным нарушением, однако в ряде случаев они вызваны просто не умением действовать с игрушками, отсутствием опыта и использования в соответствии с функциональным назначением.

У значительной части умственно отсталых детей на ряду с манипуляциями встречаются и так называемые процессуальные действия, когда ребёнок беспрерывно повторяет один и тот же игровой процесс: снимает и одевает одежду на куклу, строит и разрушает постройку из кубиков, достаёт и ставит на место посуду.

Отличительной особенностью игр необученных умственно отсталых дошкольников является наличие так называемых неадекватных действий. Такие действия не допускаются не логикой, ни функциональным назначением игрушки, их ни в коем случае нельзя путать с использованием предметов-заместителей, которые часто наблюдаются в игре нормального ребёнка. Обычный дошкольник охотно использует палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. д. Такие действия обусловлены потребностями игры и говорит о высоком уровне его развития. Но как раз таких действий с использованием предметов – заместителей никогда не встречается у умственно отсталых дошкольников при их поступлении в специальные дошкольные учреждения.

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

Без специального обучения игра у умственно отсталых не может занять ведущие место и следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка. Разделу «Игра» не случайно, отведено центральное место в программе воспитания и обучения умственно отсталых. Тем самым подчёркивается первостепенное значение этой деятельности для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике аномального ребёнка, подготовки к обучению к школе.

Известно, что игровая деятельность ребёнка весьма многогранна, так же как разнообразны и игры. При всём том главенствующие значение отводится среди них сюжетно- ролевым играм. Именно это вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности. Учитывая её особую значимость для детского развития, программа делает особый акцент на поэтапное формирование у умственно отсталого ребенка сложенного механизма сюжетно- ролевой игры.

Перед учителем- дефектологом ставится задача постепенного введения умственно отсталых в мир игры, обучение его разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Для того чтобы у умственно отсталого ребёнка возникло желание играть в месте с детьми, он должен быть подготовлен.

Кроме сюжетно- ролевой игры умственно отсталые обучаются дидактическим и подвижным играм.

Учитывая потребность детей в движении, можно также широко применять фрагменты подвижных игр. Таким образом, раздел «Игра» включает три направления: обучение сюжетно - ролевым играм, подвижным и дидактическим. Занятия по первому направлению проводит дефектолог и воспитатель, а по двум другим – в основном (на специальных занятиях) воспитателям.

##### Содержание работы, проведение игр. Методы обследования.

В целях всестороннего и целостного изучения детей учителя и воспитатели тщательно изучают анамнести­ческие данные, документацию, представленную на ребенка, про­водят его медицинское, психолого-педагогическое и логопедиче­ское обследование.

Одним из методов обследования является сбор **анамнести­ческих сведений.** В беседе с родителями устанавливается исто­рия развития ребенка до и после года (когда начал реагировать на свет, звуки, когда стал держать головку, садиться, вставать на ножки и ходить, первые слова и т. д.). Важно выявить харак­тер и последствия перенесенных ребенком заболеваний, травм. Выявляется здоровье близких родственников (наличие отяго­щающих наследственных факторов), условия семейного воспи­тания. Данные, представленные матерью, должны быть прове­рены.

Намечая схему исследования ребенка, **Л. С. Выготский** пре­дупреждал о том, что собирать надо только факты и тщательно их истолковывать. Толкование их должно быть динамическим и типологическим. Анализируя историю развития ребенка, необ­ходимо вскрыть причинно-следственные зависимости. Квалифи­цируя наблюдаемые в данный момент явления и факты, важно наметить путь и характер дальнейшего развития ребенка.

Таким образом, изучение детей в медико-педагогических ко­миссиях должно быть не только диагностическим, но и прогно­зирующим, поэтому в задачу членов комиссии входит выработка конкретных рекомендаций педагогической и медицинской кор­рекции дефектов развития ребенка. Все эти положения Л. С. Вы­готского являются определяющими в работе по изучению детей и представляют ценный вклад в отечественную науку.

Нашими педагогами - дефектологами разработан такой порядок обсле­дования детей, при котором обеспечивается их всесто­роннее и глубокое исследование. Оно включает:

— проверку сохранности слуховой функции;

— проверку состояния вибрационной чувствительности;

— проверку сохранности зрительного анализатора;

— проверку состояния речи;

— проверку двигательной сферы;

— проверку уровня развития сенсорных и интеллектуальных процессов;

— наблюдение за поведением.

Отмечаются принципиальные различия в поведении, деятель­ности, развитии игры детей разной категории. В соответствии с особенностями психики детей предлагаются и методы обследо­вания.

Необходимо помнить, что обследование детей дошкольного возраста должно проводиться в форме игры, задания должны быть конкретными, привлекающими внимание, небольшими по объему, так как дети еще неспособны к длительному напряже­нию. Следует сохранять контакт с ребенком и его желание за­ниматься до конца обследования.

Ведущим методом при изучении дошкольников является **наблюдение за их игрой.** Реакция ребенка на игрушки, стой­кость интереса, возможность самостоятельно организовать иг­ру—важные показатели умственного развития. В игре прояв­ляется и осознанность действий, их целенаправленность, рацио­нальность, координированность. На игровом материале можно исследовать восприятие ребенком величины, формы, цвета, представления о количестве, способность к обобщению. В игре выявляются волевые и эмоциональные качества.

Для умственно отсталых характерны слабо выраженный ин­терес к игрушкам, наличие стереотипных действий, беспорядоч­ность и нецеленаправленность игры, отсутствие творческих за­мыслов. Умственно отсталые дети затрудняются назвать то, чем в данный момент заняты. Их действия не соотносятся с речью. Деятельность этих детей нуждается в постоянном стиму­лировании и контроле за ее ходом, так как возможно «соскаль­зывание» с правильно начатого выполнения задания. В процес­се работы умственно отсталые часто отвлекаются, не проявля­ют волевых усилий. Они не умеют использовать предлагаемую им помощь. К результатам работы не критичны. Нет выражен­ной эмоциональной реакции на успех и неудачу.

Для того чтобы обследование детей было всесторонним, не­обходимо иметь в медико-педагогических комиссиях такое обо­рудование, которое бы позволило исследовать разные стороны психической деятельности ребенка. С этой целью используется как игровой материал, так и специальные экспериментально-психологические методики. Рекомендуется иметь следующие виды материалов для обследования.

**Пирамида** из четырех колец: с помощью этой игрушки мож­но наблюдать моторику ребенка (может ли он ловко надевать кольцо на стержень, нет ли нарушения координации и т. д.). Сформированность и дифференцированность понятия величины («Надень большое кольцо, затем которое меньше... са­мое маленькое»). Различение ребенком цвета предметов («Дай красное кольцо» и т. д.). Умение пересчитывать коль­ца пирамиды («Покажи первое кольцо», «Покажи третье кольцо» и т. д.), Сформированность понятия о количестве пред­метов («Дай два кольца», «Дай четыре кольца» и т. д.).

Как правило, в работе с разборной пирамидой у умственно отсталых детей обнаруживаются нарушения моторики. Их дви­жения плохо координированы, неловки, неточны (им трудно надеть кольцо на стержень пирамиды), у некоторых детей наблюдаются тремор, гиперкинезы. По данным наблюдений, при нормальном интеллекте дети к 5 годам должны уметь складывать пирамиду с учетом величины колец при зрительном соотнесении. Умственно отсталые дети даже в 6 лет *не* всегда правильно выполняют это задание. Порой они лишь нанизывают кольца на стержень, не учитывая величину. Дети с глубокой умственной отсталостью не понимают задачи, совершая неадекватные действия (манипулируют с кольцами, раз- брасывают их; надевают колпачок на стержень, а кольца кладут рядом и т. п.). Если в поле зрения попадают какие-либо новые предметы, они отвлекаются и бросают начатую работу. Такая картина наблюдается при выполнении всех нижеприве­денных заданий.

**Разноцветные палочки и брусочки** используются для тех же целей, что и пирамида. Этот материал, как и пирамида, позво­ляет проследить за характером деятельности детей. Задания могут быть разными. Например, построение из палочек или бру­сочков фигуры по образцу (с опорой на образец и по памяти). В-этом задании проявляется направленность деятельности, на­личие самоконтроля в ходе работы. Отмечено, что дети с нор­мальным развитием к 5 годам самостоятельно анализируют об­разец, пользуясь при этом зрительным соотнесением.

У умственно отсталых детей отмечается пассивность в ходе работы. Необходимо стимулировать их деятельность и следить за ходом выполнения задания. Направление внимания, посто­янное побуждение, контроль—обязательные условия, обеспе­чивающие работу такого ребенка. Самостоятельность и само­критичность в работе умственно отсталых значительно сниже­ны. Практические задания, выполненные по образцу и без опо­ру на образец, у умственно отсталых не имеют существенных различий, так как эти дети не умеют анализировать образец, сравнивать с ним свою работу.

**Доски Сегена** (доски с вкладышами геометрических фигур разной формы) используются для характеристики деятельности, а также соотнесения предметов по форме (сравнивает ли ребе­нок фигуры по форме или вставляет в пазы доски наугад). Вы­являются координированность, ловкость движений, состояние мелкой моторики пальцев рук. Умственно отсталые дети до­школьного возраста с трудом понимают цель задания и начина­ют просто манипулировать с фигурками-вкладками. Только по­каз экспериментатором способа действия помогает некоторым детям понять задание. Большинство умственно отсталых нуж­дается в многократном совместном с экспериментатором выпол­нении этого задания. Глубоко умственно отсталые дети зада­ние не понимают. В качестве аналогичного облегченного зада­ния можно предложить вкладывание фигурок знакомых живот­ных в прорези соответствующей конфигурации. Практика пока­зывает, что и это задание оказывается трудным для умственно отсталых в степени дебильности и не выполняется детьми-имбецилами.

**«Почтовый ящик»** (фигуры объемные опускаются в прорези крышки). Используется с той же целью. Это задание более сложное, так как ребенок должен понять принцип соотнесения основания объемной фигуры с формой прорези в «Почтовом ящике». Наблюдения специалистов свидетельствуют, что при нормальном интеллекте дети старше 6 лет должны выполнять задание при зрительном соотнесении. Умственно отсталым это задание оказывается непосильным. Они не могут произвести разворот фигуры и не ориентируются на форму прорези. Дети производят хаотические действия с фигурками, суют пальцы в прорези и т. п. Только при совместных со взрослыми действиях возможно выполнение задания. Для глубоко умственно отста­лых «Почтовый ящик» непонятен.

**Набор геометрических фигур разной формы** (круг, квадрат, треугольник). Детям предлагается разложить их по группам (по форме). В этом задании устанавливаются способности объе­динять предметы по общему признаку (простейшие обобщения). Фигуры могут быть использованы и для проверки счета, по­строения по образцу и т. д. Для умственно отсталых не всегда ясна цель, но после показа дети-дебилы к 6 годам выполняют задание. Для глубоко отсталых необходимо длительное обу­чение.

**Кубики разной величины.** Предлагается разложить от боль­шого к маленькому и наоборот. Исследуется сформированность понятия величины предметов. У умственно отсталых позже фор­мируется понятие величины, при этом необходимо специальное длительное обучение.

**Матрешки** (2—3—4-х составные). Ребенку предлагается ра­зобрать, а затем собрать матрешку. Выявляется понимание ин­струкции и цели задания, использование помощи, разумность действий, учет величин. Считается, что к 5 годам дети с нор­мальным интеллектом должны собирать четырехсоставную мат­решку. Умственно отсталые в этом возрасте задание не выпол­няют. Они не учитывают величину, вкладывают матрешки не­адекватно, в результате у них не получается и они бросают работу. Необходимы показ с совместным выполнением задания.

**Полоски и круги разного цвета** (основные цвета). Исполь­зуется для исследования сформированности понятия цвета. Об­следование проводится в три этапа. Сначала дети подбирают к разложенным полоскам соответствующие по цвету им круги (зрительное соотнесение). Затем им предлагают выбрать тот или иной цвет («Дай красный круг», «Дай синий...» и т. д.). После этого просят назвать цвет показанной фигуры («Это, какого цвета?», «А это?.»). Понятие цвета у умст­венно отсталых по сравнению с нормальными сверстниками .формируется значительно позже и лишь при условии специального обучения.

**Мозаика**. Предлагают разные варианты заданий: конструи­рование по образцу, по подражанию, свободное творчество. Исследуются наличие интереса, волевые усилия, пространственная. 'Ориентировка, способность к переносу показанного способа действия, воображение, мелкая моторика и пр. У умственно отсталых детей не отмечается выраженного интереса к данному заданию. Образец не является для них вспомогательным средством. Они не соблюдают последовательности цвета шариков, а лишь произвольно их раскладывают. Наблюдается уход от на­чатого выполнения.

**Разрезные картинки**. Знакомые детям изображения предметов разрезаны на две части по горизонтали и вертикали, на три части по вертикали. Используются для характеристики вос­приятия детей. Составлять разрезные картинки для умственно отсталых дошкольников трудно, особенно если у них нарушено пространственное восприятие. Они не представляют конечной цели — целого изображения, поэтому их работа сводится к при­ставлению одной части картинки к другой без учета их местоположения (голова оказывается на месте ног, хвост впереди головы и т. д.). В качестве помощи нужно расположить части картинки так, чтобы ребенку нужно было лишь соединить части (голова вверху, ноги внизу).

**Лото** (разные варианты). Игра с детьми в лото позволяет проследить характер мыслительных операций (по каким при­знакам сравнивают предметы и т. д.).

**Предметные картинки** с изображением знакомых детям пред­метов могут применяться с разной целью.

Для исследования внимания, зрительной памяти. Перед ре­бенком раскладываются в ряд 4—5 картинок, а затем просят ребенка закрыть глаза и убирают одну картинку. Затем ребенок должен найти эту картинку среди трех предложенных. Можно провести эту игру с игрушками. С этой же целью предлагается игра «Что забыли нарисовать?» (заяц без уха, собака без лапы и т. д.).

Для исследования мышления перед ребенком кладут три картинки в ряд (стол, хлеб, пальто) и под ними вместо инст­рукции соответствующие изображения (стул, бублик, шапку). После этого ребенок должен сам разложить остальные картин­ки. Это невербальная классификация исследует не только мыс­лительные операции детей, но и запас общих представлений.

Этой же цели служат игры с картинками типа: «Кому что нужно?», «Кто что любит?» и т. п.

С помощью всех перечисленных материалов исследуется обу­чаемость детей (способность понимать объяснения, т. е. прини­мать помощь, а затем выполнять аналогичные задания само­стоятельно). Во всех заданиях можно исследовать и речь детей; фонетические и грамматические особенности, словарный запас (пассивный и активный) и т. д. Важно установить возможность речевого сопровождения игровых действий, их адекватность. Указанные задания выявляют и запас сведений детей об окру­жающем, особенности личности. Все это (речь, мыслительные операции, память, запас сведений, игровая деятельность) явля­ется показателем умственного развития детей.

Рекомендованный игровой материал и варианты его исполь­зования являются лишь примерным образцом. Медико-педаго­гическая комиссия вправе использовать свой аналогичный ма­териал. Главное, он не должен быть случайным, бессистемным.

Все вышеизложенное относится, прежде всего, к решению проблем комплектования специальных учреждений для умствен­но отсталых детей дошкольного возраста, а также оказанию своевременной педагогической и медицинской помощи им.

Это важно учитывать и при определении готовности детей к обучению в период предшкольной диспансеризации. Данные психолого-педагогического обследования, наблюдения за пове­дением детей, заключение психоневролога о состоянии их пси­хического развития—все это позволяет правильно решить во­прос о месте обучения детей..

Хотя эти материалы предназначались не для отбора умст­венно отсталых детей, они могут быть использованы и для этих целей. В предложенный комплекс методик включено 8 заданий для детей 6—7 лет. Эти задания помогут выявить некоторые особенности психического развития ребенка и в определенной мере прогнозировать его школьное обучение.

**Картинка с изображением нелепой ситуации** предъявля­ется в течение 30 секунд, при этом фиксируются все проявления ориентировочной деятельности ребенка. При общей оценке ра­боты учитываются выраженность эмоциональной реакции, ее адекватность, количество воспроизведенных фрагментов,, свиде­тельствующих о понимании ситуации.

**Заучивание 10 слов.** Здоровым детям 5—7 лет рекоменду­ется четырехкратное предъявление односложных или двуслож­ных слов, не связанных между собой по смыслу. На это задание уходит 5—6 минут. При первом предъявлении эти дети воспро­изводят в среднем 4—5 слов, при четвертом—7—9 слов. При оценке необходимо учитывать заинтересованность в работе, ко­лебания внимания, динамику количества воспроизводимых слов, темп воспроизведения, наличие привнесений и повторения одних и тех же слов.

**Опосредованное запоминание.** Предлагается видоизменен­ная IV серия методики А. Н. Леонтьева: 5 слов (пожар, дождь, труд, ошибка, горе) и 16 карточек (столовый прибор, школьная доска, булочная, расческа, солнце, глобус, кувшин, петух, забор, детские штанишки, лошадь, уличный фонарь, ботинки, часы, заводские трубы, карандаш). Методика занимает в среднем 10—12 минут. Оценивая результаты, необходимо учитывать по­нимание ребенком инструкции, способность нахождения опосредующих картинок к словам и характер объяснения сделанного выбора, мера помощи.

**Обучающий эксперимент.** Детям предлагается набор кар­точек с изображением больших и маленьких геометрических фигур 4 видов, 3 цветов.

Авторы методики считают, что она находится в «зоне труд­ности» детей и при оказании помощи дети с ней справляются в течение 12—13 минут. При оценке результатов деятельности

детей учитываются интерес и активность ориентировки в зада­нии, устойчивость внимания, обучаемость, способность к перено­су усвоенных навыков на аналогичное задание.

**Доска Сегена № 6,** пазы которой могут быть заполнены лишь при комбинировании нескольких вкладок. Время выпол­нения от 30 секунд до 5 минут. Характеристика качества выпол­нения задания включает стойкость интереса в процессе работы, устойчивость внимания, целенаправленность и рациональность способов деятельности, реакцию на трудности, использование помощи, затраченное время.

**Последовательность событий.** На раскладывание картин (4—5) в логической последовательности и составление расска­за по ним уходит в среднем 6—7 минут. Учитывается самостоя­тельность и правильность выполнения.

**Классификация.** Предлагается 15 карточек в указанной последовательности: моряк, свинья, платье, ландыш, лиса, куртка, мак, уборщица, голубь, яблоко, книги, бабочка, ребе­нок, дерево, кастрюля. Перед ребенком кладут в ряд первые четыре карточки, а затем предъявляются поочередно осталь­ные, ребенок должен показать, куда их положить, дав обобщен­ные названия каждой группе (люди, животные, вещи, расте­ния). При оценке результатов работы учитываются наличие интереса и устойчивость внимания, запас общих сведений и точность представлений, способность к обобщению, использо­вание помощи.

**Методика Пьерона—Рузера.** При оценке выполнения ме­тодики необходимо учесть, с какого момента ребенок начинает работать без опоры на образец (по памяти), интерес к заданию, аккуратность выполнения. Учитывается общее количество за­полненных фигур, их число за каждую минуту, количество ошибок. За 3 минуты обычно дети заполняют от 50 до 80 фигур.

**МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЙ**

###### Объяснение сюжетных картин

Одна из очень распространенных и простых игр—просьба рассказать о содержании предъявляемой ребенку сюжетной кар­тинки. Применяется для исследования особенностей интеллекту­альной и эмоциональной сферы (сообразительности, умения вы­делять существенное, эмоционального отклика) умственно отста­лых детей.

Для проведения опыта экспериментатор должен иметь набор разнообразных сюжетных картинок. Желательно, чтобы среди них были веселые, печальные, с более и менее сложным сюжетом и т. п. Для этой цели пригодны открытки — репродукции картин.

Методика проведения опыта предельно проста. Ребенку по­казывают картинку и просят рассказать, что на ней нарисовано. В редких случаях требуется мотивировка. Следует обращать вни­мание на то, насколько активно и охотно ребенок рассматрива­ет картинку. Иногда полезно заметить, сколько времени ребенок по собственному желанию рассматривает картинку.

Понимание сюжетных картинок представляет значительные трудности для детей-олигофренов. Они, в частности, обусловлены тем, что олигофрены неправильно понимают перспективные со­отношения, плохо понимают мимику изображенных на картин­ках людей, медленно обозревают картинку в целом **(К. И. Вересотская, И. М. Соловьев, Э. А. Евлахова**). Дети-эпилептики также не скоро доходят до объяснения смысла сюжетной картин­ки. Это связано с тем, что они склонны к перечислению всех изо­браженных на картинке предметов и деталей. Дети-шизофрени­ки толкуют картинку в бредовом плане, рассматривая ее со­держание как намек на свои болезненные состояния.

Описание картин детьми следует записывать. При этом выяв­ляются особенности устной речи: лаконичность или чрезмерная обстоятельность речи, правильность ее грамматического строя, богатство или бедность словаря и т. д.

По отношению к картинкам, на которых изображены люди, но неясны происходящие события, это задание представляет со­бой не только интеллектуальную, но и эмоциональную задачу.

**«Отыскивание чисел»**

Игра может быть использована для выявления скорости ориентировочно-поисковых движений взора и определения объе­ма внимания применительно к зрительным раздражителям. При­годна лишь при исследовании детей, которые знают числа.

Для проведения опыта нужно иметь пять таблиц Шульте, представляющих собой планшеты (60Х90 см), на которых написа­ны вразброс числа от 1 до 25. На каждой из пяти таблиц числа

расположены по-разному. Кроме того, нужны секундомер и небольшая (30 см) указка. Опыт можно проводить с детьми, обучающимися во II классе массовой или в IV классе вспомога­тельной школы.

Ребенку мельком показывают таблицу, сопровождая этот по­каз словами: «Вот на этой таблице числа от 1 до 25 расположе­ны не по порядку». Далее таблицу перевертывают и кладут на стол. После этого продолжают инструкцию: «Ты должен будешь вот этой указкой показывать и называть вслух все числа по по­рядку—от 1 до 25. Постарайся делать это как можно быстрее и без ошибок. Понятно?» Если ребенок не понял задания, ему его повторяют. Таблица при этом не открывается. Затем экспе­риментатор ставит таблицу вертикально на расстоянии 70—75 см от ребенка и говорит: «Начинай!» Одновременно включается се­кундомер.

Ребенок показывает и называет числа, а экспериментатор следит за правильностью его действий. Когда ребенок дойдет до «25», экспериментатор останавливает секундомер.

Затем без всяких дополнительных инструкций ребенку пред­лагают таким же образом показывать и называть числа на 2, 3, 4 и 5-й таблицах.

При оценке результатов, прежде всего, становятся заметны различия в количестве времени, которое ребенок тратит на оты­скивание чисел. Практически здоровые дети тратят на одну таб­лицу от 30 до 50 секунд (чаще всего 40—42 секунды).

Заметное увеличение времени на отыскивание чисел в послед­них (4-й и 5-й) таблицах свидетельствует об утомляемости ре­бенка, а ускорение—о медленном «врабатывании».

В норме на каждую из таблиц уходит примерно одинаковое время.

**МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧИ**

Способы обследования речи детей с целью выявления различ­ных дефектов восприятия и произношения звуков речи детально разработаны в логопедии. Поэтому излагать их здесь нецелесо­образно.

Следует только подчеркнуть, что, помимо особенностей или дефектов восприятия и произношения, психологический анализ речи детей должен выявлять и более сложные показатели ее раз­вития.

К ним относятся следующие: а) словарный запас; б) грам­матический строй; в) полнота и адекватность значений употреб­ляемых слов и г) потребность в речи как в средстве общения и орудии мысли.

Оценка словарного запаса может быть произведена самыми различными способами. Пассивный словарный состав может быть приблизительно определен путем предъявления ребенку большого количества предметов или объектов (в том числе лю­дей, выполняющих те или иные действия) и подсчета числа или процента правильных их называний.

Активный словарный запас установить труднее. Для этой це­ли с ребенком ведутся беседы по картинкам или на определен­ные темы; затем производится подсчет слов, которые были про­изнесены во время беседы. (Разумеется, что одинаковые, т. е. повторяющиеся, слова из этого подсчета исключаются.)

Анализ грамматического строя речи проводится обычно на материале записей высказываний ребенка, т. е. очень приблизи­тельно. Учитываются такие особенности речи, которые считают­ся типичными для ситуативной (обилие местоимений, неразвер­нутость фраз в беседе с людьми, не знающими ситуации, о кото­рой идет разговор) либо для контекстной речи (завершенность фраз и четкость наименований).

Следует также обращать внимание на то, охотно ли ребенок поддерживает беседу, сам ли он становится инициатором обсуж­дения различных тем либо только отвечает на вопросы, являются ли его ответы полными или односложными, скупыми. Однослож­ность, скупость ответов вовсе не обязательно свидетельствует о плохом развитии речи ученика; иногда это может быть проявле­нием - депрессии или отрицательного отношения к собеседнику. Методы обследования речи хорошо описаны В. Я. Василевской и О. В. Правдиной.

**МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ**

**Исключение предметов**

Методика предназначена для исследования умения строить обобщения. Между исключением предметов и классификацией предметов есть сходство и различие.

Классификация предметов в большей мере выявляет работо­способность и устойчивость внимания. Исключение предметов предъявляет большие требования к логической обоснованности, правильности обобщений, строгости и четкости формулировок.

Для проведения исследования необходимы наборы карточек, на каждой из которых нарисовано по четыре предмета. Такие карточки-задачи могут быть градуированы по трудности—от са­мых легких до чрезвычайно трудных. Ребенку показывают карточки, заранее расположенные в по­рядке возрастающей трудности.

Инструкция дается на примере одной, самой легкой карточ­ки. Ребенку говорят: «Вот здесь на каждой карточке изображе­но по четыре предмета. Три из них между собой сходны, и их можно назвать одним названием, а четвертый предмет к ним не подходит. Ты должен сказать, какой предмет не подходит (или какой надо исключить) и как можно назвать остальные три». Далее экспериментатор разбирает с ребенком первую карточку вместе с ним дает обозначение трем обобщаемым предметам и объяснение тому, почему следует исключить четвертый предмет. Против номера карточки в протоколе записывается название предмета, который ребенок считает нужным исключить, а в со­седнем столбце—его объяснения и то слово, которым он назвал остальные три предмета.

Если ответ ребенка неправилен и экспериментатор вынужден задать наводящий вопрос, то записывается и вопрос экспериментатора, и ответ ребенка.

Ребенок должен синтезировать, т. е. найти обобщающее по­нятие для трех предметов из четырех изображенных, и исклю­чить, т. е. выделить один, четвертый, не соответствующий обще­му понятию.

Ребенок не в состоянии решить простые задачи, если в связи с очень глубокой степенью слабоумия или расстройством созна­ния не понимает инструкции. Как правило, дети правильно ре­шают первые три-четыре задачи и начинают ошибаться по мере перехода к более трудным задачам. Неумение справиться с зада­чей дает некоторое основание для суждения о степени интел­лектуальной недостаточности ребенка. При исследовании этим методом детей-олигофренов (В. И. Перепелкин) выявилось, что им иногда удается правильное решение задач средней трудно­сти. Но они не могут объяснить и мотивировать свои решения. Не могут найти слово для обозначения трех объединяемых пред­метов. Конкретность мышления обнаруживается в том, что дети пытаются идти по пути ситуационного объединения предметов. Так, например, вместо того чтобы на карточке № 10 выделить очки, а остальное назвать измерительными приборами, больной говорит, что ничего на этой карточке исключать не нужно, так как, надев на глаза очки, человек может лучше увидеть показа­тели весов, часов и термометра.

Методикой «исключение предметов» можно пользоваться и для повторных проб, но для этого нужно подобрать два или три приблизительно равных по трудности набора карточек.

###### Сравнение понятий

Игра применяется для исследования особенностей ана­лиза и синтеза. Используется очень давно; особенно широко практиковалась в школе академика В. М. Бехтерева.

Экспериментатор заготавливает 6—7 пар слов, обозначающих подлежащие сравнению понятия. Задача состоит в том, чтобы сравнить понятия, входящие в соответствующие пары.

В монографии Л. С. Павловской приводится 10 таких пар. Достаточно использовать лишь часть этого набора. Обращает на себя внимание, что уже в наборе Павловской содержатся по­нятия разной степени общности, а также и вовсе не сравнимые понятия. Именно предъявление несравнимых понятий иногда более всего дает возможность обнаружить расстройства мышле­ния детей, больных шизофренией.

Приведем пары слов-понятий, которые могут быть использо­ваны в эксперименте «сравнение понятий»:

1. Корова—лошадь. 10. Яблоко—вишня.

2. Лыжи—коньки. 11. Ботинок—карандаш.

3. Трамвай—автобус. 12. Маленькая девочка—большая кукла.

4. Озеро—река. 13. Молоко—вода.

5. Река—птица. 14. Ветер—соль.

6. Дождь—снег. 15. Сани—телега.

7. Поезд—самолет. 16. Воробей—курица.

8. Ось—оса. 17. Дуб—береза.

9. Обман — ошибка. 18. Картина — портрет.

Игра пригодна для исследования детей-подростков. Кро­ме того, ее можно использовать при необходимости определить изменение в состоянии больных (повторные пробы).

Ребенка просят сказать: «Чем похожи и чем отличаются.?» Все его ответы полностью записываются. Экспериментатор дол­жен настаивать на том, чтобы ребенок сначала указывал, в чем сходство понятий, а в.чем различие. Если ребенку не сразу понят­на задача, можно совместно сравнить какую-либо легкую пару слов.

При оценке ответов следует учитывать, удается ли детям вы­делить существенные признаки сходства и различия понятий. Неумение выделить эти признаки свидетельствует о слабости обобщений и склонности к конкретному мышлению.

Далее следует обратить внимание на то, выдерживает ли больной заданный ему план сравнения, или его мысль оказыва­ется лишенной логической последовательности.

В исследованиях В. И. Перепелкина и С. Т. Храмцовой при­водятся образцы сравнений, характерные для здоровых детей 8—11 лет, для олигофренов, больных шизофренией, эпилепсией и др.

# Повышения эффективности образования

Тема повышения эффективности образования, на наш взгляд, представляет обширное поле для изучения. Данный вопрос всегда будет актуален и интересен. Это обусловлено тем, что с развитием человеческого общества, происходит развитие всех форм деятельности. Развитие науки и техники, медицины и других неотъемлемых сфер жизнедеятельности, приводят к тому, что нужно повышать эффективность образования. Безусловно, на ранней стадии человеческого образования, например, детский сад или школа, закладываются основы мышления, создается необходимый базис для дальнейшей жизни и дальнейшего обучения. В высших учебных заведениях закладываются более глубокие и узкоспециальные знания, которые помогают стать человеку специалистом в той или иной области. Дальше, человек на протяжении всей своей жизни совершенствует и углубляет знания. И на вех стадиях нужно задумываться над тем, насколько эффективно ты получаешь, используешь и совершенствуешь свои знания. Эффективность образования играет немаловажную роль. Ведь учиться можно по разному. Например, если взять двух людей и обучать их одному и тому же, но разными способами - первого - по старым методика, а второго с помощью новых способов и средств, то в результате мы получим, что второй научился быстрее и более качественно, чем первый. Конечно, достаточно трудно утверждать истинность данного примера, но скорее всего именно так и получиться.

Безусловно, в наши годы уровень образования намного шагнул вперед, нежели чем в 80-е. Доказать это можно на элементарном примере. Скажем если взять программу средней школы в 80-м году, и 90-м и сравнить их, то различия будут очень существенны, в пользу последней. Даже если сравнивать программы по годам, то например в 98 году в школьную программу добавились другие предметы, которых не изучали в 97. Безусловно, это должно сопровождаться повышением уровня материальной, методической и технической базы. Но в нашей стране, по сравнению со странами запада, это наблюдается далеко не всегда. Но, тем не менее, наша система образования остается одной из самых лучших в мире.

# Заключение

Психология умственно отсталого ребенка — это одна из от­раслей психологии, которая изучает специальный объект—уче­ника вспомогательной школы. Поэтому ее иногда называют специальной психологией. Студенты-дефектологи изучают разные курсы специальной психологии, соответствующие их специально­сти. Так, например, сурдопедагоги изучают психологию глухоне­мого ребенка. Курс специальной психологии для олигофренопе-дагогов—психология умственно отсталого ребенка. Этот курс основывается на данных общей психологии, но существенно от нее отличается. Общая психология изучает психические процессы и свойства личности взрослого нормального человека, а предмет изучения специальной психологии для олигофренопедагогов — *своеобразие психического развития умственно отсталого ребенка.*

Какова бы ни была причина умственной отсталости ребенка, как бы тяжела ни была болезнь его нервной системы (даже если болезнь прогрессирует), наряду с распадом происходит и разви­тие. При разных поражениях нервной системы развитие проис­ходит по-разному. Именно своеобразие психического развития умственно отсталых детей, а также особенности развития раз­ных групп этих детей являются предметом психологии умственно отсталого ребенка.

Первая часть данного курса содержит разделы, которых нет в курсе общей психологии. Таковы, например, следующие раз­делы: а) определение понятия «умственная отсталость»; б) раз­витие психики умственно отсталого ребенка; в) психологическая характеристика состава учащихся вспомогательных школ; г) па­тология нервной высшей деятельности умственно отсталых детей; д) методы экспериментально-психологического исследова­ния детей.

Вторая и третья части курса строятся аналогично курсу об­щей психологии. Но в то время как общая психология изучает психические процессы (ощущения, восприятия, память, мышле­ние) взрослого нормального человека, в данном курсе (вторая часть) изучаются *особенности* ощущений, восприятий, памяти, мышления и других психических процессов умственно отсталого ребенка. Точно так же в третьей части излагаются особенности эмоционально-волевой сферы, характера, личности умственно отсталого ребенка.

Психология умственно отсталого ребенка граничит с рядом смежных дисциплин и частично использует их данные. Прежде всего, она тесно связана с *детской психологией,* изучающей осо­бенности психического развития детей на разных возрастных эта­пах: младенчество, преддошкольный и дошкольный возраст, младший школьный, подростковый и юношеский возраст. Чтобы лучше изучить особенности психического развития умственно от­сталого ребенка, необходимо сравнить его с нормальным сверст­ником. Поэтому психология умственно отсталого ребенка исполь­зует данные детской возрастной психологии. На настоящем эта­пе развития специальной психологии накоплены главным образом сведения об умственно отсталом школьнике. В дальнейшем же, разумеется, предстоит подробно изучить и другие возрастные этапы.

Важнейшее значение для понимания особенностей психическо­го развития умственно отсталых детей имеет правильное пони­мание проблемы происхождения и развития психики, изучаемой общей и детской психологией.

Вторая смежная с психологией умственно отсталого ребенка дисциплина—это *детская психиатрия,* изучающая различные заболевания психики ребенка, их причины, проявления, послед­ствия и методы лечения. Из детской психиатрии можно почерп­нуть много полезных сведений об особенностях психики детей, перенесших те или иные заболевания нервной системы. Однако предметы изучения обеих этих наук существенно отличаются. Психология умственно отсталого ребенка изучает особенности и закономерности психического развития ребенка, перенесшего бо­лезнь или ее приступы, а детская психиатрия изучает причины, закономерности протекания и методы лечения самой болезни. Проще говоря, врач-психиатр интересуется тем, почему ребенок заболел, каково его состояние, как его вылечить, а педагог и психолог думают о том, как этого перенесшего болезнь ребенка воспитать, обучить, подготовить к участию в трудовой жизни. Но чтобы воспитывать и обучать, педагог и психолог должны знать, каковы последствия той или иной болезни, т. е. знать дет­скую психиатрию.

Очень важно дефектологам-олигофренопедагогам учитывать основную тенденцию современной советской психиатрии детско­го возраста к максимальной дифференциации психически непол­ноценных детей по этиологическим признакам, т. е. по причинам, а также по формам течения заболеваний.

Учащиеся вспомогательных школ вовсе не представляют со­бой однородной массы обучаемых олигофренов. Современная психиатрия различает множество разных форм олигофрснии. Кроме того, во вспомогательных школах обучаются (и должны обучаться) многие дети не олигофрены, т. е. такие, у которых умственная отсталость возникла в результате различных видов заболеваний головного мозга, перенесенных в дошкольном воз­расте. Глубокое знание этих различных групп умственно отста­лых детей помогает найти дифференцированные пути коррекции и компенсации патологии их психического развития. Индивиду­альный подход при обучении и воспитании психически неполно­ценных детей, понимание их особенностей и поиски соответст­вующих методов воспитания и обучения просто немыслимы без знания психиатрии детского возраста. В последние два десяти­летия содружество детской психиатрии и дефектологии по ряду причин несколько ослабело. Оно должно быть восстановлено мо­лодыми кадрами.

Наиболее тесная связь и взаимозависимость имеется между психологией умственно отсталого ребенка и *олигофренопедагогикой.* Как известно, олигофренопедагогика изучает содержание и методы воспитания и обучения умственно отсталых детей. Но чтобы знать, чему обучать, и найти наилучшие методы и приемы воспитания и обучения, олигофренопедагогу необходимо знать особенности психики учеников вспомогательной школы, т. е. знать психологию умственно отсталых детей.

Необходимость индивидуального подхода к умственно отста­лым детям при их обучении и воспитании очень велика. Так, например, при плохом усвоении материала одному ученику мож­но предложить дополнительные занятия, а другому можно посо­ветовать больше отдыхать. Анализируя ошибки учащихся, допу­скаемые ими в письменных работах, нужно уметь отделить ошиб­ки, обусловленные недостаточным усвоением правил орфографии, от ошибок, обусловленных последствиями болезни (бывают и такие, как это видно из данных психологии). При определении размера домашних заданий и при повторении учебного материа­ла необходимо знать особенности памяти умственно отсталых учащихся. Чтобы подготовиться к занятиям, возможно доходчи­вее объяснить новый учебный материал, подобрать наиболее подходящие наглядные пособия к уроку, следует учесть особен­ности восприятия умственно отсталых детей.

Многие непонятные на первый взгляд странности в поведе­нии учеников (замкнутость, обидчивость, вспышки возбуждения, дурные привычки и т. д.) учитель может понять и, если нужно, устранить, зная особенности эмоционально-волевой сферы умст­венно отсталых детей.

Практическое значение психологии умственно отсталого ре­бенка для учителей вспомогательных школ очень велико. Почти в каждом разделе своей работы олигофренопедагог использует полученные при изучении этого курса знания. Но связь психо­логии умственно отсталого ребенка с олигофренопедагогикой вовсе не носит одностороннего характера. Обобщая большой фак­тический материал опыта учителей, характеризующий трудности обучения и воспитания учащихся вспомогательной школы, мож­но сделать выводы об особенностях психики этих учащихся. Так, например, выявляя специфические трудности усвоения речи, ариф­метики, профессиональных умений, можно с большой достоверно­стью установить различные особенности психического развития этих учащихся, уяснить, что именно лимитирует их дальнейшее развитие.

Воспитание и обучение умственно отсталых детей во вспомо­гательных школах — гуманное, благородное дело. Без специаль­ного воспитания и обучения эти дети могли бы стать беспомощ­ными, бесполезными инвалидами, а иногда и нравственными уродами. Школа дает детям необходимые знания и умения, спо­собствует преодолению либо компенсации нарушенных психиче­ских функций, стимулирует дальнейшее психическое развитие, помогает стать полноценными членами семьи и общества. Чтобы справиться с такими трудными задачами, учитель вспомогатель­ной школы должен уметь понять внутренний мир ребенка, его стремления и реальные возможности. В этом ему может помочь знание психологии умственно отсталого ребенка.

Воспитание и обучение детей, психическое развитие которых затруднено из-за поражения головного мозга, требует особенно большого педагогического мастерства, особых, искусных мето­дов. Поэтому изучение способов воспитания и коррекции недо­статков этих детей оказывается иногда полезным для теоретиче­ского и методического углубления общей педагогики и психо­логии.

# Литература.

1. «Игра дошкольника» (под редакцией С. Л. Новосёловой) Москва «Просвещение»1989.

2. Д. В. Менджерицкая «Воспитателю о детской игре» Под редакцией Т.А.Марковой Москва «Просвещение»1982.

3. Усова А. П. «Роль игры в воспитании детей» Под редакцией А. В. Запорожца. Москва «Просвещение»1976.

4. «Руководство игр детей в дошкольном учреждении» Составители: Е. Н. Тверитина, А. С. Баразкова. Под редакцией М. А. Васильевой. Москва «Просвещение»1986.

5. Эльконин «Психология игры»

6. Гаврилушкина. Соколова. «Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников». Москва «Просвещение»1985.

7. «Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатком слуха и интеллекта». Статья Соколовой Москва 1984.

8. «Коррекционное обучение как основа личности развития аномального дошкольника» Москва 1989. Статья Соколовой.

9. Журнал Дефектологии 1972 №2 Статья Соколовой «Особенности игровых действий».

10.«Формирование речи аномальных детей дошкольного возраста» Статья Соколовой. Москва. 1982.