



Проблемы воспитания дошкольников

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЧУВСТВЕННОЙ ОСНОВЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

М. В. Былино,

*младший научный сотрудник Центра специального образования
Национального института образования*

В настоящее время актуальным является вопрос об оказании ранней коррекционной помощи детям с особенностями психофизического развития, в том числе и детям с интеллектуальной недостаточностью.

Исследования по специальной педагогике и психологии (М. Г. Блюмина, А. А. Венгер, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и др.) показывают, что развитие детей с интеллектуальной недостаточностью с раннего возраста происходит своеобразно, что выражается в количественных и качественных особенностях протекания психических процессов по сравнению с нормально развивающимися детьми.

В психолого-педагогических исследованиях роль специального обучения в развитии дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отмечается как приоритетная. Успех коррекционно-воспитательной работы в большей степени зависит от того, насколько рано она начата, в какой мере «социальному вывиху» (Л. С. Выготский) противопоставлено педагогическое воздействие.

Своевременное начало и правильная организация специального воспитательно-образовательного воздействия формирует необходимую подготовку детей к дальнейшему обучению в школе.

В то же время, как показано в ряде исследований, несвоевременное оказание помощи детям с интеллектуальной недостаточностью приводит к тому, что у детей младшего школьного возраста нарушаются не только мыслительные операции: анализ и синтез, обобщение, сравнение, абстракция и классификация, но и процессы восприятия во всей совокупности.

По данным Л. А. Венгера, восприятие имеет свою «предысторию», характеризующуюся развитием движений рецепторных аппаратов, формированием реакции на комплексные раздражители, но при этом перцептивные образы еще не возникают. Первые перцептивные действия (т. е. действия, направленные на обследование предмета) формируются в результате включения сенсорных процессов в элементарные практические действия ребенка. Тем самым экспериментально подтверждается выдвинутое в свое время Б. Г. Ананьевым положение о том, что сенсорный процесс становится восприятием, а не является им изначально.

Если вначале развитие восприятия происходит в рамках предметной деятельности ребенка, то к началу дошкольного детства оно включается в выполнение других видов деятельнос-

, главным образом игровой и про-
ктивной.

И хотя ведущим видом деятельности, определяющим основные сдвиги в психическом развитии дошкольника, является сюжетная игра, для развития восприятия большое значение имеют продуктивные виды деятельности — рисование, аппликация, лепка, конструирование. Сам предметный и операционно-двигательный состав практических действий, обслуживающих деятельность, имеет решающее значение для формирования средств и операций перцептивных действий.

В этом большую роль играют дидактические игры, в процессе которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный чувственный опыт (А. А. Катаева, Е. А. Стребелева). Это особенно важно для детей с интеллектуальной недостаточностью, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Им для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Ранний и дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего. В этот период у детей происходит становление всех видов восприятия — зрительного, слухового, тактильно-двигательного, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Чувственный опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. Дошкольник, познавая мир, совершает по-

исковые способы ориентировки, т. е. ведущее место на ранних этапах развития ребенка занимает метод проб и ошибок. Метод проб как поисковый способ основан на том, что ребенок фиксирует правильные действия и отбрасывает ошибочные варианты. Этот метод является практической ориентировкой, однако он подготавливает ребенка к ориентировке, происходящей во внутреннем плане, т. е. перцептивной ориентировке. Метод проб и ошибок в дальнейшем сменяется перцептивными способами — примериванием и зрительной ориентировкой.

У детей с интеллектуальной недостаточностью эти процессы в ходе спонтанного развития не прослеживаются. Чувственное познание без специального воздействия развивается медленно и качественно своеобразно. Оно не достигает того уровня, когда может стать основой деятельности. Выполняя задание, ребенок не ориентируется в условии, не знает, на какие свойства и отношения предметов следует опереться, а потому не в состоянии достичь положительного результата. Развитию восприятия и представлений препятствует то, что дети с интеллектуальной недостаточностью не овладевают поисковыми способами ориентировки. Они действуют либо хаотически, совсем не учитывая свойства предметов, пытаясь достигнуть результата силой, либо привычным, усвоенным в обучении способом, который относят только данной, знакомой игрушке, не переносим его на другие. Формальное заучивание действий с дидактическим материалом не ведет ни к развитию восприятия или мышления, ни к развитию деятельности дошкольника. Для детей с интеллектуальной недостаточностью к этому основная задача педагога — формирование у детей раннего и дошкольного возраста поисковых способов ориентировки при выполнении задания, обучение приемам примеривания, которые являются промежу-

способами действия между пробами и зрительным соотнесением. В этом процессе большое значение имеет вызывание интереса к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности, подготовка к подлинной зрительной ориентировке. Это можно рассматривать как ведущую коррекционную задачу в процессе обучающего воздействия на детей данной категории.

Игры и упражнения, в которых дети действуют путем проб и примеривания, развивают у них внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти свойства в практических действиях, что в дальнейшем позволяет ребенку перейти к зрительному восприятию и его совершенствованию.

Целостное восприятие предмета, являясь важным условием правильной ориентировки ребенка в окружающем предметном мире, лежит в основе многих видов деятельности: предметной, игровой, трудовой и изобразительной. По-настоящему оно складывается только тогда, когда дети могут воспринимать окружающее не слитно, приблизительно, глобально, а видят в предмете форму, величину, могут выделить существенные части предмета, необходимые для действия с ним. Поэтому не следует идентифицировать целостное восприятие предмета с его узнаванием, так как узнавание предмета — это лишь первый шаг к его полноценному восприятию. У детей с интеллектуальной недостаточностью формирование целостного образа задерживается, что и отражается в неспособности к созданию предметного рисунка. Без специального коррекционного воздействия развитие этих процессов у ребенка фактически не происходит. Все это, в свою очередь, отрицательно влияет на овладение действиями по самообслуживанию, предметно-игровыми действиями и т. д.

В работе по формированию целостного образа восприятия определенная

роль отводится дидактическим играм. Условно игры можно распределить на две группы, соответствующие двум этапам развития целостного восприятия. На первом этапе происходит узнавание предметов, на втором — создание полноценного образа, учитывающего все свойства предметов (форму, цвет, величину, наличие и соотношение частей и др.).

Можно использовать, например, такие игры, направленные на формирование целостного образа предметов.

Игра «Найди свою игрушку»

Педагог раздает каждому ребенку по одной игрушке и предлагает поиграть с ней. Детям, которые не могут сами начать игру, он помогает выбрать игровое действие (покачать куклу, покатать мяч, разобрать и собрать матрешку и т. п.). Затем педагог просит детей принести игрушки к нему на стол, собирает их, перемешивает, накрывает салфеткой, считает до 15—20 и говорит, что тот, кто найдет свою игрушку, получит ее обратно и сможет поиграть с ней, чужую игрушку брать нельзя. Дети по одному подходят к столу и берут игрушки. Когда остается только две игрушки, педагог незаметно подкладывает еще две, чтобы у детей был выбор. При необходимости помогает им вспомнить, какие игрушки у них были («С чем ты играл?», «Что ты катал?» и т. п.). Результаты каждого выбора закрепляются словами: «Верно, ты играл с мячиком и нашел свой мячик». Получив свои игрушки, дети играют с ними.

Игра «Чего не хватает?»

Педагог размещает на доске крупное аппликативное изображение какого-либо предмета, просит внимательно рассмотреть, чего не хватает в изображении, что еще надо наклеить. По мере того как дети называют недостающие части, педагог их наклеи-

вает. Когда работа завершена, нужно рассмотреть ее с детьми, раскрывая целое и анализируя детали, составляющие это целое. Важно обратить внимание на то, что при отсутствии какой-либо части целое нарушается; уточнить представление о предметах, о соотношении частей.

Для полноценного психического развития ребенка мало научить его правильно воспринимать окружающий мир. Необходимо закрепить полученные образы восприятия, сформировать на их основе представления. Этого можно добиться, предлагая ребенку вспомнить через некоторый промежуток времени (игры с отсрочкой) тот или иной предмет, его свойство. Однако по-настоящему четкими, подвижными представления становятся только тогда, когда они соединяются со словом — названием данного предмета (качество, признак, действие). Такое слово может вызвать в памяти знакомое представление в любое время и в любой ситуации. У детей зачастую зрительные образы (если они имеются) существуют отдельно от слова, а слово — вне связи со зрительным образом. Такое слово не вызывает у ребенка никакого представления, оно оказывается «пустым», не отнесенным. Это является следствием того, что детям часто предлагают словесный материал в условиях, в которых само свойство или отношение еще не выделено ребенком, не стало для него значимым. Поэтому трудно переоценить значение правильной организации игр и упражнений, направленных на соединение образа восприятия со словом, что в дальнейшем влияет на формирование представлений и становление полноценной речи. Здесь работа над восприятием и развитием речи сливается в единый процесс.

Для правильного и своевременного включения речи в процесс общения необходимо, чтобы на начальных этапах происходило всестороннее ознакомление с предметами на основе чувственного познания, чтобы ребенок узнавал и

воспринимал их в разных условиях и ситуациях, а затем уже его ознакомили с названием этих предметов.

Анализ практики работы с детьми дошкольного возраста в специальных учреждениях позволяет констатировать, что в дидактических играх большое внимание уделяется развитию тактильно-двигательного и зрительного восприятия. Восприятие предмета также начинается с узнавания, а завершается формированием представлений. Здесь также необходимо овладение способами ориентировки и овладение мерками, сенсорными эталонами, что невозможно без закрепления опыта ребенка в слове. Как и при формировании зрительного восприятия, слово должно опираться на собственный чувственный опыт ребенка, фиксировать и обобщать его, а не предварять.

Тактильно-двигательное восприятие имеет свою специфику, и поэтому в играх появляются новые задачи и условия. Если зрительное восприятие обычно происходит без помощи других органов чувств (осязания, слуха), то тактильно-двигательное восприятие у человека с нормальным зрением, как правило, в чистом виде не встречается, а происходит одновременно со зрительным и вербальным сопровождением. В играх приходится специально создавать условия для того, чтобы выделить тактильно-двигательное восприятие: закрыть глаза, поставить ширму, использовать «чудесный мешочек».

Тактильно-двигательное восприятие осуществляется разными способами: путем ощупывания объекта, обведения его по контуру. При этом возникают разные образы: в процессе ощупывания — объемный, который может быть воспроизведен в лепке; при обведении — контурный, плоскостной, он воспроизводится в рисунке, аппликации. В дидактических играх дети должны сначала узнавать и воспринимать целостные объемные предметы, а затем их контуры, т. е. сначала их

учат ощупыванию, а затем обведению по контуру.

У ребенка с интеллектуальной недостаточностью нет стремления к тактильному обследованию предметов, он самостоятельно не овладевает ощупывающими и обводящими движениями. Получив задание опознать предмет на ощупь, ребенок неподвижно держит его в руке, не производя никаких движений, и, естественно, не может выделить форму, величину, расположение частей, что препятствует развитию зрительно-двигательной координации. Игры на развитие тактильно-двигательного восприятия помогают устранению указанных трудностей.

Правильное соединение слова с тем, что оно обозначает, не только закрепляет в сознании ребенка образ предмета, образное представление о нем, но и дает возможность вызвать данный предмет, свойство или отношение в памяти. Именно это происходит в играх «Лото с названием», «Чего не стало?». Слово, вызывающее в памяти ребенка нужное представление, может стать в дальнейшем основой понимания рассказов, сказок, словесных инструкций независимо от ситуации, а позднее — и самостоятельного чтения книг.

Известно, что такое свойство как цвет, воспринимается зрительно через сопоставление, сравнение. Полезными будут игры следующего типа.

Игра «Помоги кукле Кате собрать букеты»

Игра проводится подгруппами, в каждой не более 6 детей. К детям приходит кукла Катя с большой охапкой цветов, спрашивает, красивые ли они, и просит помочь разделить их на букеты, чтобы подарить друзьям. Кукла достает цветок и говорит, что один букет хочет сделать вот такой (например, синий). По ее просьбе выходит один ребенок и выбирает из большого букета синие цветы. Затем кукла выбирает оранжевый цветок, и

другой ребенок подбирает оранжевые цветы. У куклы Кати остаются только красные цветы. «У меня все цветы одинаковые, красные», — говорит кукла Катя. Педагог обращает внимание детей, что у всех теперь букеты с одинаковыми цветами: в одном — синие, в другом — оранжевые. Все букеты красивые. Кукла Катя благодарит детей, забирает букеты и уходит.

По мере освоения игры выбор цвета осуществляется не из трех наименований, а из шести. В игре могут участвовать все дети.

В игре необходимо ориентироваться на цвет как значимый признак. На начальном этапе обучения важно знакомить детей с названиями цветов, не требуя повторения слов.

Успешному проведению дидактических игр способствует умелое педагогическое руководство ими. Для ребенка с особенностями психофизического развития эмоциональная сторона организации игры — важное условие. Взрослый своим поведением, эмоциональным настроением должен вызывать у ребенка положительное отношение к игре.

Необходима доброжелательность взрослого, благодаря которой и появляется сотрудничество, обеспечивающее желание ребенка действовать вместе со взрослым и добиваться положительного результата.

Роль взрослого в дидактической игре двойственна: с одной стороны, он руководит познавательным процессом, организует обучение детей, а с другой — выполняет роль участника игры, партнера, направляет каждого ребенка на выполнение игровых действий, а при необходимости демонстрирует образец поведения в игре. Участвуя в игре, взрослый одновременно следит за выполнением правил.

Важное условие результативного использования дидактических игр в формировании чувственной основы — это соблюдение определенных принципов в их подборе: наглядности, доступности, системности. В первую оче-

редь проводятся игры по практической ориентировке, в дальнейшем — игры, где дети должны опираться на приобретенный чувственный опыт и опыт, обобщенный в слове, умение оперировать образами-представлениями, вызванными этим словом.

Создание такой чувственной основы готовит ребенка к обучению подлинно продуктивному виду деятельности — изобразительной. На занятиях по этому виду деятельности педагог, например, последовательно учит детей способам вычленения плоской формы (контура) предмета и объемной, использует зрительно-двигательное моделирование формы.

Формированию чувственной основы содействует умелая организация педагогом практической деятельности детей. Обведение, ощупывание, выделение граней впоследствии используется детьми в качестве вспомогательных приемов при восприятии предметов новой или сложной формы, образуются представления о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений. Постепенно круг представлений расширяется, а некоторые из них начинают играть роль образцов, с которыми сравниваются свойства новых предметов в процессе их восприятия. Это позволяет ребенку постепенно начать оперировать сенсорными эталонами.

1. Венгер А. А., Венгер Л. А. Перцептивное обобщение у умственно отсталых дошкольников // Дефектология. — 1973. — № 5.
2. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Книга для воспитателя дет. сада / Под ред. Л. А. Венгера. — М.: Просвещение, 1988. — 144 с.
3. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Сост.: Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. — М.: Просвещение, 1989. — 127 с.
4. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя. — М.: БУК-МАСТЕР, 1993. — 191 с.

ПРИМЕРНЫЕ КОМПЛЕКСЫ ЛОГОРИТМИЧЕСКОЙ ЗАРЯДКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (4—6 лет)

М. В. Смолянка,
учитель-дефектолог детского сада № 424 г. Минска

Логоритмическую зарядку мы проводим в музыкальном зале совместно с музыкальным руководителем Ниной Сергеевной Таран по 10 минут 2—3 раза в неделю. Материал подбираем согласно темам по развитию речи. Отдельные игры и упражнения включаем в занятия. Логоритмические игры и упражнения способствуют развитию у детей чувства ритма, умения согласовывать свои действия с текстом, помогают эмоциональному развитию, закреплению словаря, воспитанию чувств, развитию мелкой и общей моторики, мимики. Воспитатели используют эти игры и упражнения на своих занятиях, на прогулках с детьми, а сами дети — в свободное время в своих играх.