

Мамонько О.В., Дамарад Н.А. Особенности игровой деятельности детей с тяжелыми множественными нарушениями/ О.В. Мамонько, Н.А. Дамарад/ «Специальное образование: профессиональный дебют»// материалы VI респуб. науч.-практ. конф. «Специальное образование: профессиональный дебют». – БГПУ. – Научное электронное издание локального распространения. – 2015.

**Особенности игровой деятельности детей
с тяжелыми множественными нарушениями
БГПУ (г. Минск)**

В связи с тем, что на современном этапе в Республике Беларусь большое внимание уделяется вопросам обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями (ТМН), возник ряд вопросов касающихся особенностей появления и дальнейшего развития игровой деятельности у дошкольников этой категории.

Таким образом, актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью педагогической помощи в возникновении и развитии игры детям с тяжелыми множественными нарушениями.

Формирование и развитие игровой деятельности у детей с ТМН, в свою очередь, ведет к повышению эффективности коррекционно-воспитательной работы.

Основное средство формирования игровой деятельности у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями – обучение. Это обусловлено тем, что самостоятельно, только в процессе общения с окружающими ребенок не может овладеть теми знаниями и умениями, которые необходимы для полноценной игры [3, с. 20 – 28].

В младенческом и раннем возрасте у детей с тяжелыми множественными нарушениями наблюдается крайне низкая двигательная и познавательная активность. Это задерживает как двигательное и эмоциональное, так и их умственное развитие. В связи с этим лишь к концу

первого – началу второго года жизни у таких детей возникает эмоциональное общение со взрослыми, которое является предпосылкой сотрудничества, необходимого для овладения предметной деятельностью.

Низкий уровень развития зрительного восприятия, двигательной и зрительно – двигательной координации существенным образом сдерживает процесс овладения ребенком предметными действиями. Поэтому к трем годам предметная деятельность детей с тяжелыми множественными нарушениями оказывается несформированной.

У младших дошкольников, не включенных в коррекционную работу в раннем возрасте, предметные действия остаются на уровне манипуляций.

Практически у всех младших дошкольников предметные и предметно-игровые действия сосуществуют с неадекватными действиями, с одними предметами и игрушками ребенок действует правильно, умело, другими – нецеленаправленно манипулирует. Это связано, вероятно, с тем, что опыта действий с последними у него нет. Часто можно наблюдать также «застывание» на одном способе выполнения действия, а также склонность к стереотипиям и персеверациям [2].

Речевое сопровождение предметных и предметно-игровых действий очень бедно и не способствует овладению детьми названными видами действий.

Большинство детей с ТМН обнаруживают слабо выраженный и неустойчивый интерес к игрушкам, что является показателем общей низкой познавательной активности. Как правило, у таких детей нет любимых игрушек, и они начинают выполнять игровые действия с теми, которые в данный момент попадают в поле их зрения или которые привлекают их внешним видом, а не возможностью воплотить в жизнь конкретный замысел, как это имеет место у нормально развивающихся детей второго – третьего года жизни. Поэтому интерес является кратковременным, неустойчивым и ребенок быстро бросает игрушку [2].

У значительной части дошкольников с ТМН наряду с манипуляциями встречаются и процессуальные действия, состоящие в том, что ребенок непрерывно повторяет одно и то же сочетание действий (например, снимает одежду с куклы и снова надевает ее; создает и разрушает постройку из кубиков: достает из шкафа, ставит на место посуду и др.). Это свидетельствует об отсутствии замысла игры. Выполняемые действия бедны, стереотипны, формальны и не имеют изобразительного характера. Они не сопровождаются речью и какими-либо эмоциональными реакциями, выполняются механически [2].

Вплоть до пяти-шестилетнего возраста у дошкольников с ТМН остается несформированным целевой компонент игры. Их действия не имеют осмысленного и целенаправленного характера, отсутствует конкретная, значимая для них цель.

Потребность в игре возникает лишь под влиянием обучения и особенно ярко проявляется на седьмом-восьмом годах жизни, когда дети овладевают разнообразными знаниями об окружающей действительности, деятельности людей и их взаимоотношениях, приобретают игровой опыт.

В этом возрасте у многих детей появляется избирательный интерес к игрушкам, появляются любимые игрушки, с которыми они предпочитают играть. Однако у части детей этот интерес продолжает оставаться недифференцированным. Вместе с тем, когда им предлагается набор игрушек, в который входят и знакомые, и новые, больший интерес они проявляют к новым, хотя не всегда адекватно с ними действуют. Момент рассматривания игрушки можно отметить только у отдельных детей.

Вне специально организованного обучения, к концу дошкольного возраста игровые действия достигают лишь уровня процессуальных действий, которые не дают возможности реализовать какой-либо сюжет.

В процессе обучения дети овладевают разнообразными игровыми действиями и разными вариантами их цепочек, на которых строится логика развития сюжета в игре. Однако этот план в каждой последующей игре

особых изменений не претерпевает. Дети выполняют одни и те же действия в строго в заученной последовательности. Поэтому можно сказать, что эти игры шаблоны, стереотипны [2].

Вплоть до начала школьного возраста игровые действия детей с тяжелыми множественными нарушениями носят развернутый характер. Они излишне детализированы, очень точно повторяют подлинные действия людей. В их играх не наблюдается, как это имеет место у нормально развивающихся сверстников, замещения отдельных действий в цепочке словом или символическим жестом [1].

Старшие дошкольники, даже после продолжительного обучения, не обнаруживают длительного увлечения, поглощения игрой. Самостоятельная игра, как правило, длится не более 20 минут и является неинтенсивной.

Несмотря на определенное своеобразие и бедность игры детей с тяжелыми множественными нарушениями к старшему дошкольному возрасту практически все получают удовольствие от игры, прежде всего, от выполнения действий с игрушками.

Таким образом, изученные нами исследования позволяют сделать вывод о том, что формирование игровой деятельности у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями возможно только в процессе специально организованной коррекционно-воспитательной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учеб. -метод. пособие / Л.Б.Баряева, А.Зарин. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во " СОЮЗ", 2001. – 414 с.
2. Винникова Е. А. Педагогическая диагностика отобразительной игры у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е.А.Винникова, А. В. Гальская // Специальная адукацыя. – 2012. – №5. – С. 30-34.
3. Винникова, Е.А. Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Е.А.Винникова // Специальная адукацыя. – 2011. – №2. – С. 20-28.