

Лауткина С.В., Приц Ю.Ю.

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОБЛЕМАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Интеллектуальная недостаточность – стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер [5].

Поступающие в специальные дошкольные учреждения, дети с интеллектуальной недостаточностью, как правило, однообразно манипулируют игрушками независимо от их функционального назначения, совсем не умеют играть. Так ребенок совершенно одинаково может длительно стучать кубиком, уткой, машинкой. У него нет стремления к тактильному обследованию предметов, он самостоятельно не овладевает осязающими и обводящими движениями. Получив задание опознать предмет на ощупь, ребенок неподвижно держит его в руке, не производя никаких движений [1].

По данным Н.Д. Соколовой у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью 7 минут является средней продолжительностью игр. В целом, по различным данным, оно значительно меньше, чем у нормальных детей и варьируется от 2-3 минут до 80. Игра данной категории детей состоит из варьирования небольшого числа игровых действий. Дети снова и снова возвращаются к ранее проигранному [8].

Для детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается низкий уровень игровой активности, они предпочитают более простые правила, их игры характерны для более младшего возраста. Действия с определенными предметами остаются на уровне манипуляции, в подавляющем большинстве случаев неспецифических. Интерес детей к предметам, в частности к игрушкам, оказывается кратковременным. После пяти лет в игре с игрушками у детей с интеллектуальной недостаточностью все большее место занимают процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. Без специального обучения ведущей деятельностью ребенка с нарушениями интеллекта к концу дошкольного возраста оказывается не игровая, а предметная. Дети не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. У них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей.

Для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характерны игровые действия, не имеющие какого-либо содержания, отражающие реальную жизнь. Эти дети часто играют одни. В отдельных случаях они объединяются по 2-3 человека. Такое объединение бывает кратковремен-

ным. У детей тут же возникает конфликт и они начинают отнимать друг у друга игрушку.

В работах Е.А. Набойкиной отмечаются специфические особенности игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Так, их игру характеризует искажение всех структурных компонентов: игровые действия, игровое употребление предметов, реальные отношения между играющими и роль, отражающую определённую социальную позицию [7].

На протяжении длительного времени дошкольники с интеллектуальной недостаточностью не проявляют интереса к игре и игрушкам, действуют безразлично, пассивно подчиняясь требованиям взрослого. Благодаря обучению интерес к игре возникает, но оказывается весьма кратковременным, нестойким. Обычно он поддерживается внешним видом игрушки, а не возможностью действовать в соответствии с замыслом; этот интерес быстро исчерпывается. У некоторых детей старшего дошкольного возраста наблюдается избирательный интерес к игрушкам, появляются любимые игрушки. Однако у многих интерес по-прежнему остается недифференцированным, разлитым и неустойчивым. Случайные раздражители отвлекают внимание детей от игры и приводят к ее разрушению [4].

Для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характерными особенностями игры является присутствие большого числа манипуляций, бедность игровых действий. Дети с интеллектуальной недостаточностью, играя, отдают предпочтение использованию игрушек, которые являются реальной копией предметов окружающей действительности. К началу школьного возраста игровые действия носят развернутый характер, весьма реально отражают подлинные действия людей, они излишне детализированы. В играх не наблюдается замещения символическим жестом или отдельные действия словом. Функция замещения спонтанно не формируется [8].

Неадекватное использование игрушек отличает таких детей от нормальных: дети засовывают матрешку в плиту, кладут солдатиков в кастрюлю, ставят стол на кровать и т.д. Действия детей с нарушениями интеллекта с игрушками отличаются спецификой игровой символики, отсутствием изобразительности. Типичные для игр нормально развивающихся дошкольников действия «попарошку», «как будто» не наблюдаются в играх у детей с интеллектуальной недостаточностью. Они, как показывают наблюдения, никогда не перевоплощаются в знакомых им персонажей, не действуют в условиях воображаемой ситуации.

К концу шестого (седьмого) года жизни у детей данной категории достигает лишь самого начального, предметного уровня. Вместе с тем, подлинно ролевая игра как ведущая деятельность предполагает не только предметное, но и позиционное замещение, а также ситуативное. В связи с

этим можно говорить о несформированности у детей с интеллектуальной недостаточностью целостного механизма ролевой игры и о том, что игра не достигает уровня ведущей деятельности, не является для них «школой социальных отношений».

Рассматривая ролевое поведение детей с нарушением развития, исследователи особо подчеркивают трудности принятия роли. К старшему дошкольному возрасту, благодаря направленному обучению, дети с интеллектуальной недостаточностью пробуют развернуть ролевое поведение. Они обозначают роль словом и выполняют ряд предметных действий, которые часто не соответствуют ей. Как правило, даже в возрасте, переходном от дошкольного к школьному, им не удается погрузиться в роль и устойчиво действовать в ней до конца игры. Некоторые берут на себя роли, но оказываются не в состоянии удержать их до завершения игры, соскальзывают на предметные действия или прекращают игру. Принятие роли чаще всего происходит под руководством педагога, который не только помогает детям вспомнить последовательность разворачивания сюжета и основные действия, совершаемые персонажами, участвующими в ней, но и принимает участие в игре. Лишь при таких условиях большинство детей с интеллектуальной недостаточностью разворачивают свое ролевое поведение [4].

У дошкольников данной категории исполненно складывается система взаимодействия со сверстником, обнаруживается неумение строить взаимоотношения детей друг с другом, дефицит в средствах общения. Снижение потребности в общении со сверстником приводит к чрезвычайно малому речевому сопровождению игры [7].

Характерным для детей с интеллектуальной недостаточностью является выполнение игровых действий без сопровождения речи. Крайне редки случаи, когда эти дети сопровождают игры речью. В процессе игры они не сообщают о своих намерениях, не планируют игры, не разговаривают с игрушками и не выступают от их лица. Без специального обучения игре речь не становится органической частью их игровой деятельности и не осуществляет по отношению к ней функции планирования и регулирования. Как правило, они действуют молча, иногда буквально повторяют слова и жесты взрослого, подражают его мимике и интонации. Ее появление отмечается только к четырем-пяти годам. Поэтому слово на протяжении дошкольного возраста выступает лишь как сигнал к действию и не регулирует его выполнения. Без специального обучения словесная регуляция детей может наблюдаться лишь в форме речевого сопровождения – самой начальной, элементарной форме. Дети оказываются способны только сопровождать собственные действия речью, словесно фиксируя готовый результат.

Ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности приводит к тому, что вплоть до конца пребывания в детском саду у дошкольников с нарушением интеллекта формируется недостаточный объем знаний о жизни, деятельности и отношениях людей. В результате этого сюжеты детских игр являются весьма бедными, не отражают собственного познавательного, эмоционального и личностного опыта. Как правило, они появляются только к концу дошкольного возраста, но некоторые дети так и не поднимаются до уровня сюжетной игры. Они разворачивают короткие цепочки игровых действий, которые также отличаются своеобразием.

Сложным для таких детей оказывается последовательное выполнение игровых действий, поэтому они длительное время допускают нарушения их порядка в цепочке, от чего страдает логика игровых действий. Играя, дети воспроизводят отдельные игровые действия и их цепочки в том виде, в каком они предлагались в процессе обучения. Поэтому игровые действия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отличаются стереотипностью, шаблонностью.

При специально организованном коррекционно-педагогическом воздействии существенно меняется картина: игра детей с интеллектуальной недостаточностью продвигается в своем развитии, при этом остаются недоразвитыми ее сложные формы, которые связаны с построением ролевого поведения. Не происходит полноценного психологического «взросления», подготавливающего к смене ведущей деятельности, замене игровых мотивов учебными [3].

Таким образом, коррекционно-воспитательная работа должна обеспечить мотивационный план игры, пригодность социальных представлений детей, необходимых для принятия и выполнения роли, способность к замещению на всех уровнях, определенный уровень развития партнерских отношений, доступные детям способы игрового взаимодействия со сверстником, технику создания игрового образа, достаточную словесную регуляцию игрового поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

К тому моменту, когда игровая деятельность должна окончательно сформироваться и перестать быть ведущей, уступив свои позиции учебной деятельности, она у детей с интеллектуальной недостаточностью остается на крайне низком уровне. Становится очевидным, что ребенок, мало играющий, а тем более не играющий, теряет в своем личностном развитии, что особенно ярко прослеживается на примере детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью.

1. *Былино М.В.* Использование игровых приемов в формировании чувственной основы у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью

стью // Дефектология. 2004. №5. С. 39-44.

2. *Екжанова Е.А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. М.: Просвещение, 2003. 272 с.

3. *Катаева А.А.* Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 224 с.: ил.

4. *Лауткина С.В.* Основы коррекционной педагогики. Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. 211 с.

5. *Лебединский В.В.* Психология аномального развития: Хрестоматия в 2 т. Т. 2 / В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская. М.: МГУ, 2002. 744 с.

6. *Набойкина Е.Л.* Игра как средство эмоционального развития // Дефектология. 2006. №2. С. 28-29.

7. *Соколова Н.Д.* Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников. // Дошкольное воспитание аномальных детей / под. ред. Л.П. Носковой, Н.Д. Соколовой, О.П. Гаврилушкиной и др. М.: Просвещение, 1993. 224 с.