Игровые методы коррекции

школьной неуспешности детей

с «когнитивной парциальной недостаточностью»

Термин «парциальность» подчеркивает мозаичность, «парциальность» незрелости отдельных сторон психического развития ребенка. В данном случае ни в коей мере нельзя говорить лишь о задержке развития. Развитие детей этой категории идет ***принципиально иным*** путем, чем развитие детей с истинной ЗПР. Расходясь еще в раннем возрасте, пути развития этих двух групп детей продолжают расходиться на протяжении всего дошкольного детства, а если не принимать серьезных специфических мер помощи, это расхождение продолжится и в младшем школьном возрасте. Эти дети «не догоняют» своих сверстников ни к 9-11 годам, ни даже позднее.

Парциальная недостаточность когнитивного компонента деятельности характеризуется, в первую очередь, выраженной несформированностью пространственных и пространственно-временных представлений. **Далее, по тексту, данный вариант недостаточного развития мы будем обозначать «ПНКК».**

СОДЕРЖАНИЕ:

- Особенности психологического развития детей младшего школьного возраста с парциальной недостаточностью
- Направления коррекционно-развивающей работы
- Принципы работы с детьми с ПНКК
- Основные методы коррекционного обучения
- Зачем ребенку нужна игра?
- Дидактическая игра
- Критерии игровой деятельности
- Роль игры в психическом развитии ребенка
- Формирование произвольности в игре
- Как организовывать игры?
- Организация дидактической игры
- Значение игр для коррекционно-развивающего обучения
  - Игровые методы коррекции дисграфии и недоразвития устной речи
  - Игровые методы развития математических навыков и представлений
  - Пространственные представления, пространственный анализ и синтез
  - Игровые методы развития памяти
  - Методы игровой групповой коррекции поведения и эмоциональной сферы ребенка

Особенности психологического развития детей младшего школьного возраста с парциальной недостаточностью

Общепризнанным является положение, что для детей младшего школьного возраста «ведущая деятельность» – учебная, а для дошкольников – игровая. Термин «ведущая деятельность» не означает , что она единственная . Все виды деятельности (игра, учение, общение, труд и др.) после своего проявления могут конкурировать и сосуществовать друг с другом. **У детей с ПНКК 1–2 классов игровая деятельность является преобладающей.** При ПНКК у детей отмечается:

- Низкий уровень познавательной деятельности в целом;
- Отставание в речевом развитии при сохранности анализаторов необходимых для благоприятного становления речи и др.;
- Сниженная работоспособность к приему и переработке информации;
- Недостаточность всех параметров внимания,

- Слабый уровень сформированности мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщение, абстрагирования, умозаключения (*Например:* недостаточность обобщения проявляется в механическом заучивании правил, формулировок, приемов вычисления без их понимания и применения на практике).
- Недостатки по каждому из параметров понимания: глубина, отчетливость и полнота с учетом самостоятельности выполнения заданий.
- Недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания: непроизвольного, произвольного, кратковременного и долговременного.
- Незрелость мотивации к учебной деятельности;
- Ограниченные фрагментарные знания и представления об окружающем мире;
- Характерные **недостатки когнитивного развития:**
  - низкая познавательная активность, обусловленная патологической инертностью нервных процессов,
  - неустойчивость обобщений вследствие широкой генерализации раздражителей и других факторов;
  - трудности усвоения нового в связи со слабостью замыкательной функции коры головного мозга;
  - узость, фрагментарность восприятия, нарушение его константности.
- **Основные нарушения предпосылок интеллекта:**
  - недостаточность тонкой моторики рук,
  - нарушения артикуляционной и графомоторной координации (нарушение каллиграфии),
  - зрительно-пространственные нарушения, нестойкость графического образа цифр и букв, зеркальность и перестановка их при чтении и написании, трудности ориентации в пределах тетрадного листа,
  - нарушения звуко-буквенного анализа и звуковой структуры слов,
  - трудности усвоения логико-грамматических конструкций языка, ограниченность словарного запаса,
  - нарушения зрительной, слуховой функций,
  - трудности концентрации и распределение внимания , фрагментарность восприятия,
  - неумение анализировать и обобщать материал,
  - неумение мыслить отвлеченно, абстрактными категориями.
- Математика является для них наиболее трудным учебным предметом (отсутствие устойчивых навыков счета, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный, неумение решать задачи), что объясняется тем, что дети обладают рядом нарушений предпосылок интеллекта и как следствие испытывают целый ряд затруднений в процессе обучения математике.

Что такое восприятие…

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия и являются результатом их переработки.

Бедность зрительных представлений, ограниченный игровой опыт, недостаточное ознакомление с предметными действиями, недоразвитие речи лишают ребёнка той необходимой базы, на которой полноценно развивается мышление.

Восприятие само по себе – деятельность, но деятельность психическая, которая направлена на обслуживание практических, игровых, учебных и трудовых действий. Ребёнка необходимо научить рассматривать, вслушиваться, ощупывать, вдыхать запахи, а главное – научить определять отношение воспринимаемых характеристик с сенсорными эталонами.

Направления коррекционно-развивающей работы

Период младшего школьного возраста является наиболее благоприятным для формирования необходимых психических функций и социально значимых качеств личности. Именно в это время закладываются основы будущей учебной деятельности ребёнка, идёт активное развитие его познавательных возможностей. Всё это делает особо важным участие педагога в проведении развивающей работы с детьми.

Цель коррекционной работы - оптимизация интеллектуальной деятельности обучающихся за счет стимуляции психических процессов (внимания, восприятия, памяти), формирования позитивной мотивации

на познавательную деятельность, развития у них навыков межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, раскрытие творческого, нравственного, интеллектуального потенциала.

Реализация коррекционных задач предполагает включение в урок специальных коррекционно-развивающих упражнений для совершенствования высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной сфер, включение заданий с опорой на несколько анализаторов:

- Коррекция отдельных сторон психической деятельности
- Формирование пространственных представлений
- Развитие основных мыслительных операций
- Развитие различных видов мышления
- Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы
- Развитие речи, овладение техникой речи
- Расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря
- Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях
- Совершенствование двигательной сферы и сенсомоторного развития производится через:
  - развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук
  - навыков каллиграфии
  - артикуляционной моторики
  - развитие зрительного анализа и пространственного восприятия элементов букв
  - тонкости и дифференцированности анализа зрительно воспринимаемых объектов.
- создание возможностей для самовыражения, формирование у детей умений и навыков практического владения выразительными движениями – средствами человеческого общения (мимикой, жестами, пантомимикой);
- коррекция нежелательных личностных особенностей, поведения, настроения;
- выработка у детей положительных черт характера, способствующих лучшему взаимопониманию при общении;
- повышение уровня самоконтроля в отношении своего эмоционального состояния в ходе общения, формирование терпимости к мнению собеседника;
- обучение приёмам саморасслабления, снятия психомышечного напряжения;
- помощь ребёнку в осознании своего реального «Я», повышение самооценки, развитие потенциальных возможностей.

Таким образом, конечная цель коррекционного сопровождения – это **интеграция детей с ПНКК в общество**.

Принципы работы с детьми с ПНКК:

- Отношение к детям, к их потребностям уважительное, доброжелательное. Не допускается малейшее пренебрежение их настроением, самочувствием;
- Каждый ребёнок принимается таким, какой он есть, признаётся его ценность, значительность, уникальность;
- Недопустимы ме́нторская позиция, упрёки и порицания за неуспех;
- Занятия проходят в игровой форме, что вызывает у детей живой интерес;
- Успех переживается детьми как радость, этому способствует положительная эмоциональная оценка любого малейшего достижения ребёнка;
- Большое внимание на занятиях уделяется развитию у детей способности к самостоятельной оценке своей работы, так как самооценивание позволяет споко̀йнее относиться к результату своей деятельности и оценки со стороны взрослых;
- У детей создаётся на занятиях чувство безопасности и дозволенности в системе отношений, благодаря чему они могут свободно исследовать и выражать своё «Я», безопасно проявлять свои эмоции и чувства;
- Ценится постепенность коррекционно-развивающего процесса, не предпринимается попыток его ускорить. У каждого ребёнка свой срок и свой час постижения.
- Сложность предлагаемого материала от занятия к занятию возрастает. В то же время в пределах одного занятия игры и задания подобраны так, чтобы сложные чередовались с лёгкими.
- Занятия занимают не более 35 минут, что полностью соответствует возрастным, психологическим и физическим возможностям младшего школьника с ПНКК.
- Отсутствие посторонних зрительных и особенно слуховых раздражителей.

- Смена видов деятельности для поддержания активности ребенка (считается, что на 40 минутном уроке ни одно задание не должно длиться более 10 минут).
- Желательно максимально «персонализировать» задания даже в групповых занятиях.
- Необходимо адекватное дозирование игровых и неигровых (формальных) методов. Игровые методы подготавливают и служат переходом к формальным формам обучения.
- В зависимости от состояния детей и конкретных условий проведения занятий порядок игр и упражнений можно менять.

Основные методы коррекционного обучения:

- Этюды.
- Упражнения (творческого и подражательно-исполнительского характера).
- Игры с правилами: сюжетно-ролевые, словесные, подвижные, музыкальные.
- Творческие игры: сюжетно-ролевые, игры-драматизации.
- Дидактические, развивающие игры (в том числе материалы ЛЕГО (ПАЗЛ))
- Чтение художественных произведений.
- Беседы.
- Мини-конкурсы.
- Моделирование и анализ заданных ситуаций.
- Импровизация.
- Рассказ взрослого и рассказы детей.
- Сочинение историй.
- Дискуссии.
- Свободное и тематическое рисование.
- Аутотренинг (с использованием стихов, записи звуков природы, релаксационной музыки).

Зачем ребенку нужна игра?

Игра возникает в ходе исторического развития общества в результате ***изменения места ребенка в системе общественных отношений***. Чем выше развитие общества, тем больше увеличивается продолжительность детства, то есть дети все позже принимают активное участие в жизни взрослых, и тем сложнее становится период подготовки ребенка к взрослой жизни.

Если в первобытном обществе воспитание не выделено в качестве специальной общественной функции, так как дети очень рано, с 3-5 лет включены в производительный труд взрослых и очень быстро становятся независимыми, то в современном обществе, в связи с усложнением средств труда и производственных отношений, возникает производство специальных предметов для детей — игрушек, помогающих в ходе сюжетно-ролевых игр осваивать социальные функции предметов и овладевать умениями, необходимыми для будущих трудовых действий.

Ребенок «врастает» в мир взрослых через игровую деятельность, которая воспроизводит жизнь общества (Эльконин). При этом многие игрушки направлены не на овладение определенными трудовыми навыками, а на развитие общих способностей, необходимых для различных видов будущей деятельности: ловкости, мелкой моторики, зрительно-моторных координации, точности движений и т. п.

Одним из видов игр с правилами, занимающих большое место в жизни школьников и сохраняющихся у взрослых, являются **спортивные игры**. Для детей они — важный источник моторного развития. Кроме того, они служат для многих детей способом канализации гиперактивности и агрессии, а также нередко средством компенсации неуспешности по другим школьным дисциплинам. Эти игры приобретают особое значение в семье для формирования детско-родительских отношений, а также для тренировки важных составляющих эмоциональной сферы ребенка: умения радоваться успехам другого, адекватной реакции на собственный неуспех, способности к взаимодействию, стремления к достижению и т. д.

Каждый вид игры, являясь ведущим на определенной стадии дошкольного развития, **не исчезает впоследствии**, **а развивается** внутри другого вида игры. При этом в разном возрасте мотив одного и того же вида игры может быть различным. Например, в широко известной игре в прятки, старшие дети руководствуются, прежде всего, мотивом выполнения правил игры, а для младших ведущим является мотив общения с взрослым, что заставляет его кричать «Я здесь», когда взрослый делает вид, что не может его найти.

Выявлены также **гендерные различия в предпочтении разных видов игры**: девочек больше привлекают ролевые игры, а мальчиков — режиссерские и игры с правилами (Кравцов, 2001).

Дидактическая игра

Особо выделим ***дидактические игры,*** решающие различные учебно-развивающие задачи и включающие игровой опыт детей в учебную ситуацию. Они могут быть и ролевыми, и играми с правилами. Именно дидактические игры самым тесным образом связаны с учебно-воспитательным процессом, прежде всего в начальной школе.

Дидактическая игра — это вид деятельности, занимаясь которым, дети учатся. Кроме того, она представляет собой самостоятельную деятельность, которой охотно занимаются дети. Она может быть индивидуальной или групповой. Дидактические игры могут быть использованы для индивидуальной игры, в которой ребенок соревнуется со своим прошлым результатом в игре.

Дидактические игры преимущественно относятся к виду «игр с правилами». **Учебная задача в дидактической игре не ставится прямым образом** перед детьми, поэтому обычно говорится о непроизвольном усвоении учебного материала.

Двойственный характер дидактической игры — учебная направленность и игровая форма — повышает интерес ребенка, стимулирует и повышает эффективность овладения конкретным учебным материалом.

Дидактические игры отличаются от дидактических упражнений наличием обязательных элементов: *игрового замысла, дидактической задачи, игрового действия и правил.*

- ***Игровой замысел*** и ***игровое действие*** делают дидактическую игру привлекательным, желанным и эмоциональным видом деятельности. *Игровой замысел* бывает выражен в самом названии игры и в *игровой задаче,* путем решения которой дети начинают понимать практическое применение полученных ими знаний. Игровой замысел определяет характер *игрового действия,* а игровое действие дает возможность детям учиться в тот момент, когда они играют.
- ***Правила*** помогают направлять игровой процесс. Они регулируют поведение детей и их взаимоотношения между собой. Результаты игры всегда бывают очевидными, конкретными и наглядными. Соблюдение правил обязывает детей самостоятельно выполнять игровые действия, и вместе с этим у них вырабатывается критерий для оценки поведения своих партнеров по игре и своего собственного.

Работа над дидактической задачей требует активизации всей психической деятельности ребенка. **Развиваются** познавательные процессы, мышление, память, воображение. Совершенствуется умственная деятельность, включающая в себя проведение различных операций в их единстве. **Внимание** учащегося становится более целенаправленным, устойчивым, и появляется умение правильно его распределять.

В зависимости от используемых материалов дидактические игры делятся на:

- ***предметные*** *игры* (лото, домино и др.),
- ***предметно-словесные***
- только ***словесные,*** ставящие задачу и позволяющие ее решать только в вербальном плане.

Критерии игровой деятельности

При обучении детей практически общепризнанной сейчас является необходимость применения игровых методов в учебной деятельности. Но далеко неоднозначным является понимание того, что же считать игрой.

Пример: Одна немолодая школьная учительница начальных классов говорит:
— Я теперь применяю на уроках игровые методы.
— И как же Вы это делаете?
— Раньше я показывала детям карточку с буквой и говорила: «Это, дети, буква Б», а теперь эту карточку я вкладываю в лапы мишки и говорю за него: «Это, дети, буква Б»...

Что же считать критерием, конституирующим игровую деятельность?

1. Воображаемый мир, создаваемый в игре, опосредует социальные отношения партнеров по игре и становится объектом их взаимодействия, и, затем моделью реального мира, а образы воображения, построенные в игре, становятся орудиями освоения действительности.
2. Сильное эмоциональное отреагирование на игру, и, прежде всего, получение удовольствия от нее.
3. Д. Б. Эльконин отмечал еще одну особенность игры: сколь бы эмоционально не входил ребенок в роль взрослого, он все равно осознает себя ребенком. «Он смотрит на себя через роль, которую он на

себя взял, т. е. через взрослого человека, эмоционально сопоставляет себя со взрослым и обнаруживает, что он еще не взрослый». Отсюда возникает новый мотив — **стать взрослым**, осуществлять общественно оцениваемую и значимую деятельность, например, учебную. Желание поступить в школу для ребенка есть путь к взрослости.

Роль игры в психическом развитии ребенка

Смысл игры по Л. С. Выготскому - в развитии и упражнении всех способностей и задатков ребенка. Игра учит, формирует, изменяет, воспитывает. Игра ведет за собой развитие и создает зону ближайшего развития ребенка.

Игровой сюжет, предъявление учебных или любых других задач в игровой форме, прежде всего, служат для *привлечения ребенка к деятельности, создания у него положительной мотивации, снятия страхов*, в том числе страхов перед учебными занятиями, новой обстановкой и людьми, *облегчают принятие ребенком учебной* (коррекционно-развивающей деятельности) и обеспечивают оптимальные условия ее реализации.

Игра стимулирует *исследовательское поведение,* направленное на поиск и приобретение новой информации.

Стимулируется *развитие познавательных способностей,* наблюдательности, сообразительности и любознательности.

Создавая воображаемые ситуации, ребенок имеет возможность двигаться по *пространству и времени* — следовательно, развиваются пространственно-временные функции.

В ситуации игры формируется *более сложная организация движений,* воспроизводятся и совершенствуются новые движения. Игра (особенно коллективная) успешно способствует преодолению двигательной расторможенности у невротичных детей.

Игра переводит *мышление* ребенка на новую, более высокую ступень «децентрированного» мышления. В ней формируется способность к абстрактному мышлению, обобщению и категоризации благодаря тому, что игровые действия ребенка абстрагируются от конкретной предметной ситуации и приобретают свернутый, обобщенный характер. От развернутых действий к умственным действиям, их оречевлению и умозаключениям — таков путь формирования абстрактного мышления в игре.

Ролевая игра развивает *произвольное внимание и произвольную память* через стремление понять и наилучшим образом воспроизвести внутреннее содержание роли и все правила ее выполнения. Эти познавательные способности имеют первостепенное значение для успешного обучения в школе.

Через игровую позицию (роль) формируется *личная позиция*, возможность увидеть себя с позиции другого, стремление занять другую позицию, мотивация к достижениям.

«Перестав быть ведущей деятельностью, тот или иной вид игры превращается в форму организации жизни и деятельности ребенка. В этом качестве игра имеет уже другое значение, другое место в жизни детей, вносит другой вклад в их психическое развитие. В этом и только в этом качестве игра может стать средством обучения, средством, используемым для организации и обеспечения воспитательно-образовательного процесса, средством, применяемым в психокоррекционной педагогике и т. д.» (Кравцов, 2001).

На любом этапе развития, в любой своей форме игра способствует интеллектуальному, эмоциональному и нравственному развитию ребенка.

Формирование произвольности в игре

Под **произвольным поведением** понимается «поведение, осуществляющееся в соответствии с образцом (независимо от того, дан ли он в форме действий другого человека или в форме уже выделившегося правила) и контролируемого путем сопоставления с этим образцом как эталоном».

Игра способствует осознанию себя как субъекта действия, формирует понимание свободы и запретов, дифференциацию своей воли и чужой.

Инициативность как способность действовать, исходя из своих собственных побуждений, — важнейшая составляющая произвольного поведения.

Второй его составляющей является ***осмысление ситуации*** игрового действия («хочу» и «надо»).

Важным фактором становления произвольного контроля и регуляции является ***желание заслужить одобрение взрослого***.

По мнению А. С. Спиваковской (1981), формированию контроля за своим поведением способствует игра с неоформленными предметами, так как ребенок самостоятельно планирует и контролирует все возможные превращения.

Но особая роль в развитии произвольного поведения принадлежит сюжетно-ролевой игре и игре с правилами. Роль взрослого, которую берет на себя ребенок, регулирует действия с предметами и отношения с другими детьми в соответствии с их ролями. Приняв на себя определенную роль, ребенок руководствуется ее правилами и подчиняет свое импульсивное поведение выполнению этих правил (обязательств). Всякая роль — это не только заданный способ действия, но и торможение некоторых желательных для ребенка в данный момент импульсивных действий, потому что они запрещены правилами игры. В ходе таких игр у детей начинает проявляться волевое сдерживающее начало.

Произвольный контроль поведения постепенно замещается автоматизированными формами контроля. Внешние правила становятся внутренними представлениями того, как следует себя вести в определенной ситуации. Начало школьного обучения предъявляет повышенные требования к уровню сформированности произвольной регуляции деятельности. Игровая деятельность лучше всего способствует ее формированию.

Как организовывать игры?

1) В игре должна быть обеспечена **двухпозиционность**: **сочетание ситуативной (воображаемой) и надситуативной (смысловой) позиции**. Иначе это будет не игра, а действия по правилам.

2) Важно **переключать внимание детей с процессуальной стороны игры на эмоциональное отождествление с тем или иным героем**, персонажем, партнером, другом. «...Чтобы быть врачом, надо не столько делать укол или выслушивать пациента, сколько почувствовать себя врачом, который заботится о других, хочет помочь слабым и т. п.».

3) Первостепенное значение здесь приобретает **момент соревнования, выигрыша/проигрыша, награды**. При этом нельзя приучать детей к постоянному успеху в игре через системы уступок, «поддавки» в игре, которые необходимы на начальном этапе формирования мотивации в игре, но становятся вредными при их чрезмерном использовании. Для «слабого», конкурентно неспособного ребенка предпочтительна индивидуальная игра и соревнование с самим собой. В любом случае ему необходимо одобрение, поощрение, положительный опыт успеха для сохранения веры в свои силы и возможности. Следует, по возможности, избегать штрафных очков и других видов порицания.

4) Очень плавно градуировать сложность заданий, чтобы ребенок мог легко, без чувства тревоги переходить к следующему этапу в игре.

Важным условием эффективного применения игровых коррекционно-развивающих игр является, во-первых, **соответствие каждой игры возрасту и уровню психического развития** ребенка, определяемом в ходе комплексного нейропсихологического обследования при поступлении ребенка на коррекционно-развивающее обучение, а во-вторых, **дозированность и последовательное сокращение помощи педагога**, ведущего игру, переход от внешнего контроля со стороны взрослого и других детей, участвующих в игре, к самоконтролю.

Организация дидактической игры

- **Учащиеся знакомятся с каждой новой дидактической игрой под руководством преподавателя** следующим образом: преподаватель говорит (или читает), как называется игра.
- Затем **он знакомит детей с предметами (материалами**), с которыми им придется иметь дело во время игры. Этот момент имеет важное психологическое значение, поскольку он должен создать у детей соответствующий психологический настрой, который поможет им внимательно выслушать правила игры. Они должны быть сформулированы кратко, точно и ясно. Преподаватель сам решает, есть ли необходимость давать учащимся более полное объяснение игры в сочетании с показом части (или всего целиком) игрового действия.
- Следует **приветствовать, если дети участвуют в обсуждении правил игры или предлагают их модификации**, не забывать хвалить детей за все то новое, что они придумали.
- Потом начинается игра. **Учитель контролирует, чтобы соблюдались правила**. Он может участвовать в игре в качестве ведущего или же в качестве простого участника на общих основаниях.
- Игра **оценивается в соответствии с полученными результатами и с тем, как соблюдались правила игры** ее участниками. *Поощрения* всегда должны преобладать над порицаниями и запретами.
- **Игра не должна быть слишком длительной**, чтобы *не вызывать пресыщения и утомления* ребенка.

- **Сидячие игры необходимо чередовать с паузами**, заполненными активными двигательными упражнениями.
- Повышенно **нервозных и робких детей не следует сразу активно включать в групповую игру**: если дать ему сначала возможность просто посидеть и понаблюдать за другими, опытный педагог скоро заметит, что малыш готов включиться в игру.
- Дети, приходящие на коррекционные занятия, как правило, имеют низкие нейродинамические показатели психической активности, которые могут проявляться и в игре. Если их понукать, торопить, это не только не ускоряет игру, но может ее и разрушить.
- Игровые **задания должны несколько опережать достигнутый ребенком уровень**, ориентируясь на *зону его ближайшего развития.*
- ***Число участников*** дидактической игры может колебаться от одного ребенка (соревнующегося со своим предыдущим результатом) до многочисленной группы. Численность игроков не определяет качества и эффективности игры. «В группе из двух человек игра может достигать высокого уровня развития, а в более многочисленной группе стоять на более низком уровне. Есть все основания предполагать, что уже при переходе к игре вдвоем при наличии ролей, воссоздающих определенную систему социальных отношений, происходит качественное изменение в ходе развития игры, а дальнейший рост количества играющих совместно не представляет особого значения» (Эльконин).
- **Если дидактическая игра носит коллективный характер, то вопрос, связанный с ее оценкой, решается при участии всех игроков**.
- **Преподаватель развивает умения учащихся к самоорганизации**:
  - объединяет их для проведения игры,
  - учит правильно распределять имеющиеся для игры предметы,
  - выбирать руководителя, когда это необходимо,
  - подчиняться правилам игры.
- Преподаватель должен **поощрять умение учащихся самим организовывать проведение дидактических игр, их желание придумать** свою, оригинальную игру.
- Играя с детьми, педагог (родитель) должен **чередовать более простые и более сложные задания** с тем, чтобы давать отдых ребенку и поддерживать стойкую мотивацию к участию в игре через *переживание удовлетворения от победы* в предыдущей игре. Иногда полезно предупредить ребенка о том, что сейчас будет более сложная игра, с тем, чтобы тренировать его способность концентрировать собственные усилия. Важно, чтобы дидактические игры не превращались бы в принуждение, тренинг. Их эффективность, прежде всего, зависит от мотивационной включенности ребенка в игру, удовольствия от нее.
- **Формирование способности к усвоению нового знания, возможности охотно и целенаправленно его усваивать** важнее в коррекционно-развивающем обучении, чем само знание нового правила или умение его применять. Эта способность поможет ребенку в школе не механически заучивать предлагаемую в школе информацию, а сознательно ее усваивать, включая в ранее сформированные в игре понятия и умения.
- Ведущее значение в организации игровой деятельности принадлежит ***личности педагога*** (психолога, родителя), проводящего игру. **Им необходимо «развивать в себе способность услышать ребенка».** «Непринужденность, терпение, такт — это основные требования к поведению взрослых, взявших на себя дело руководства детской игрой.
  - Не стесняйтесь подыграть ребенку.
  - Не прерывайте резко игру, не забывайте, что дети не способны к быстрому переключению. Если ваш выход из игры необходим, обыграйте и это. *Ну, скажем, ваш магазин закрылся на обед или доктора вызвали навестить больного.* Играя с ребенком, проявите вашу взрослую фантазию».
- В сотворчестве детей и педагогов (родителей) **желательно, чтобы ребенок выступал в качестве главного организатора игры, а взрослый — в качестве ее активного участника**.
- *«Правильно руководить игрой — значит воздействовать на игру в интересах полноценного психического развития ребенка.* Но при этом необходимо **понимать логику и закономерности развития самой игры**. Иначе по незнанию мы можем подкрепить некоторые нежелательные формы поведения или неосторожным вмешательством разрушить намечающиеся позитивные моменты».
- **Учитывать индивидуальные особенности ребенка**. Поэтому большое внимание должно быть уделено дифференциации материала, процедуры и заданий в игровой деятельности по возрасту игроков и уровню их знаний и представлений по изучаемым разделам и областям. От возраста детей зависит не

только степень когнитивного развития, но и уровень общения ребенка, и соответственно характер нарушений поведения в случае недосформированности этого уровня.

Эффективность игры напрямую зависит от ее привлекательности, интереса для детей и ее эмоциональной насыщенности. Игра — это партнёрство, основанное на готовности играть.

Значение игр для коррекционно-развивающего обучения

Коррекционно-развивающие занятия необходимы школьникам, не успевающим в школе как из-за отставания в развитии отдельных психических функций. Для этой группы детей характерно негативное отношение к обучению, страх неуспеха, неуверенность в своих силах, часто снижение самооценки.

В играх-соревнованиях *ведущим мотивом деятельности ребенка* становится желание победить в соревновании, проявить себя в нем с наилучшей стороны. Внимание ребенка отвлекается от отрабатываемых в игровой форме когнитивных и моторных навыков, переводит их на *непроизвольный уровень,* снимает напряжение и страх не понять объясняемое, что способствует увеличению общей активности ребенка, мобилизации его потенциальных возможностей и дает *ощущение легкости усвоения, то* есть, в конечном счете, формирует, по Выготскому, единство аффекта и интеллекта.

В игре ребенок может растормозиться и полностью проявить себя. «**Эмоциональное вовлечение** ребенка в процесс социального взаимодействия является предпосылкой когнитивного развития ребенка».

В игровой ситуации ребенок, «проигрывая» свои аккумулированные чувства напряжения, неуверенности, страхов, агрессивности и т. п., выносит их на поверхность, материализует, осознает их и научается контролировать. В результате ребенок становится эмоционально более зрелым и стабильным и преодолеваются его трудности поведения.

Важным преимуществом игровых методов является также ***полимодальность воздействия**:* практически все игры дают возможность развивать (тренировать) разные когнитивные функции и способности: вербальную и зрительную память, зрительные образы и представления, словарь, общие знания и др.

Некоторые игры эффективно способствуют развитию **тонкой моторики, координации и ловкости** движений, межполушарного взаимодействия в двигательной и зрительной сферах.

Игра широко использует не только вербальные, но и невербальные средства игровой деятельности, что обеспечивает для ребенка, в том числе и для ребенка с речевыми проблемами (задержкой речевого развития, недоразвитием речевых функций, заиканием, алалией и др.), возможность эффективного ***общения*** **со сверстниками**. Это, в свою очередь, реализует положительное воздействие общения на когнитивное функционирование и интеллектуальное развитие ребенка, ибо, как известно, общение оказывает существенное влияние на развитие всех психических процессов и состояний: улучшается усвоение и воспроизведение информации, повышается активность и дивергентность мышления, ибо, как принято говорить, общение будит мысль, формируются более емкие и оригинальные обобщения, развивается эмоциональная сфера и т. д.

Развитие коммуникативных навыков и повышение самооценки оказывается поэтому важным фактором преодоления школьной дизадаптации, то есть неспособности полноценно (в меру своих способностей и развития и не в ущерб своему физическому и психическому здоровью) отвечать требованиям, предъявляемым к ребенку массовой школой.

Игровая коррекция может проводиться в группе или с одним ребенком, соревнующимся с собственными результатами, полученными ранее. Преимущество группы заключается в том, что группа представляет собой своеобразный островок мира, в котором ребенок с помощью педагога и других членов группы может проанализировать собственное поведение и опробовать его новые формы и средства.

Коррекционно-развивающий эффект игровой деятельности обеспечивается, в первую очередь, ее двухплановостью, единством ситуативной и надситуативной позиции, органическими переходами от одного плана к другому. Чрезмерное увлечение детей процессом игры (ситуативной позицией) фактически разрушает игровую деятельность и сводит на нет ее роль в психическом развитии, в результате чего такие дети часто оказываются неготовыми к школе.

Игровые методы коррекции дисграфии и недоразвития устной речи

Одной из наиболее частых причин школьной неуспешности является отставание по русскому языку: бедность словаря, большое количество ошибок на письме, замедленное чтение и т. д. В письме могут отражаться дефекты развития речи ребенка, бедность словаря, трудности языкового анализа, речевого внимания и памяти, несформированность механизмов, отвечающих за состояние «фона» двигательной активности —

тонус мышц, поддержание позы, координацию движений, несформированность пространственных представлений, межполушарного взаимодействия и др.

Игра активно включает ребенка в процесс овладения не правилами, а практикой употребления русских грамматических и орфографических норм, что формирует чувство языка.

«Надо разговаривать с Ребенком, рассказывать ему интересные истории, сочинять вместе с ним сказки, истории, стихи, загадки, писать ему коротенькие письма от имени сказочных героев, произносить вслух интересные слова, спрашивать, что он слышит в том или ином слове. И Ребенок полюбит язык, поймет глубинный смысл звуков, слов и фраз, научится играть со словами, станет сочинять, и САМ начнет открывать огромный мир звучащего русского слова».

Полимодальность воздействия игр (развитие произвольного внимания и контроля, когнитивных функций, и, прежде всего, восприятия, внимания и памяти, улучшение мелкой моторики рук, формирование глобального чтения и др.) позитивно влияет на преодоление разных механизмов недоразвития устной и письменной речи. Момент соревнования усиливает интерес к работе с речевым материалом и активность ребенка в совместной деятельности. Кроме того, внимание всех детей приковано к возможным ошибкам партнера (понижающим его шансы выигрыша в игре), что формирует собственный контроль в речевых операциях — важнейшее условие преодоления дисграфии.

Многие описанные ниже игры могут быть применены для детей разного возраста при условии отбора соответствующего каждой возрастной группе языкового материала.

Обучающие игры по русскому языку можно разделить условно на игры, **развивающие речь** (словарь, навыки составления фраз), и игры, **развивающие грамотность на письме**.

Игровые методы развития математических навыков и представлений

Счетные операции и процесс решения задач имеют очень сложное психологическое строение и требуют взаимодействия всех трех функциональных блоков мозга и большого числа психических функций и процессов. Наибольшее значение для успешности выполнения математических действий имеют:

- ***пространственный и квазипространственный фактор***, т. е. пространственный анализ и синтез абстрактных компонентов структуры числа и операций с ними, осознание разрядности чисел, положения геометрической фигуры в пространстве;
- развитие ***абстрактного логического мышления*** (понятий больше-меньше, целое-частное, корень и т. п., возможности составить программу решения задачи);
- сформированность и устойчивость ***зрительных представлений*** геометрических фигур (треугольник, квадрат, угол и др.);
- сохранность ***речевых функций***, позволяющая правильно прочесть и понять условие задачи;
- сформированная ***серийная организация деятельности***, лежащая в основе серийного счета и разворачивания последовательности операций при решении задачи;
- достаточный уровень сформированности ***произвольной регуляции и целенаправленности деятельности***, позволяющий адекватно проанализировать условия задачи, выделить существенные и несущественные признаки, наметить основную и промежуточные цели (выбор решения в проблемном поле и интеграция информации в схему задачи) и сличить результат с исходными условиями задачи.

Этот далеко не полный перечень показывает, насколько труден для ребенка процесс усвоения математических дисциплин в школе и насколько различными и сложными могут быть механизмы неуспешности по ним.

Отставание по арифметике уже в младшей школе формирует у ребенка устойчивый страх перед всеми математическими дисциплинами, снижение самооценки, неуверенность в своих возможностях что-то понять в таких сложных областях, что еще более усугубляет отставание по математике.

Игровые методы, переводящие учебный процесс на непроизвольный уровень, подключающие эффекты соревнования, взаимодействия, полимодального воздействия на ребенка, разных форм опосредствования, позволяют ребенку добиться успеха в игровой ситуации, осознать себя (нередко впервые) победителем, умным, ловким, знающим, что оказывается ни с чем несравнимым толчком к дальнейшему развитию математических навыков и умений и повышению успеваемости в школе.

В современной методической системе обучения математике наметился перенос акцентов с увеличения объема информации, предназначенной для усвоения учащимися, на формирование у школьников *общелогических мыслительных умений*, так как интеллект человека в первую очередь определяется не суммой накопленных им знаний, а высоким уровнем логического мышления.

В связи с этим, уже при работе с детьми младшего школьного возраста, педагог ставит задачу научить детей анализировать, сравнивать и обобщать информацию, полученную в результате взаимодействия с объектами и явлениями не только действительности, но и абстрактного мира.

Игра является очень действенным и эффективным методом для достижения поставленной цели и для развития логического мышления ребенка, позволяющим ему не только преодолеть отставание по математике, но и создающим предпосылки для успешности в овладении целым комплексом школьных дисциплин и в интеллектуальной деятельности в целом.

При применении каждой игры необходимо учитывать возрастные особенности детей и их интеллектуальные способности. Игры, развивающие пространственные представления и образы геометрических фигур и математических символов, используются при работе с детьми младшего школьного возраста и даже с дошкольниками. Арифметические и алгебраические игры предназначены, в основном, для подростков, но в упрощенном варианте могут быть применены и для младших школьников.

Большинство описанных ниже игровых методик являются авторскими, либо модификацией игр, описанных другими авторами (Чилингирова, Спиридонова, 1993; Гарнер, 1995; Тонких и др., 1997; Бочарова и др., 1999).

Пространственные представления, пространственный анализ и синтез

Пространственная ориентировка включает в себя представления о размерах, форме предметов, способность различать расположение предметов в пространстве, понимание различных пространственных отношений и умение производить пространственный анализ и синтез.

В реальной практике школы выдвигаются высокие требования к уровню развития у младших школьников пространственных представлений и действий. В начальной школе уже широко используются различные графические модели, символические опоры, которые требуют пространственного анализа.

Часто у первоклассников из-за несформированности пространственной ориентировки происходят грубые нарушения правил оформления и ведения записей в тетрадях, множество трудностей встречается и при усвоении математических и лингвистических понятий.

У детей с ОВЗ в связи особенностями их развития могут быть нарушения пространственной ориентировки и без коррекционных занятий нарушения у этой категории категории не устранятся.

Пространственная организация мира представлена человеку в трех основных составляющих:

1. ***реальное пространство*** *окружающей среды,*
2. *аналогичные ему* ***представления о пространстве во внутреннем плане***
3. так называемое ***квазипространство****,* которому нет аналогов в реальном мире. Речь идет об упорядоченности в системах знаков и символов, выработанных человечеством для обобщения представлений о мире с возможностью передачи их другим людям. Примерами квазипространства могут быть:

- *нотная запись;*
- *представления о времени;*
- *логико-грамматические конструкции (например: «собака хозяина» или «хозяин собаки», «брат отца» или «отец брата»);*
- *предлоги и союзы, отражающие сложные отношения между предметами, явлениями и качествами.*

Освоение пространственных характеристик среды осуществляется на основе представлений о схеме собственного тела, двигательной активности в реальном, жизненном, заданном пространстве. Ребенок начинает понимать, что означает быстрее, вверху, рядом только после того, как это поймет его тело, то есть вследствие превращения телесно-гностического пространства в зрительно-гностическое.

В возрасте 3–6 лет у ребенка формируются телесная схема и пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов по отношению к собственному телу, то есть для ребенка становится возможным нахождение того или иного предмета, представление о дальности нахождения предметов и т. п. Результатом этого этапа становится целостная картина мира в восприятии ребенком пространственных взаимо-

отношений между объектами и собственным телом. Далее он уже может оперировать пространственными отношениями во внутреннем плане и учиться переносить это понимание обратно во внешний мир (в виде грамматических конструкций, рисования различных схем, планов, чертежей).

Математика (геометрия и алгебра) основана на установлении соотношений между предметами и явлениями, их последовательности, то есть на их пространственных взаимосвязях. Здесь происходит ориентировка на пространстве листа, понимание разрядного строения числа (17 и 71 различаются только «местом» входящих в их состав цифр), отношений сравнения (больше-меньше, ближе-дальше, раньше-позже), вектора направления счетных операций (сложение-вычитание), положения геометрической фигуры в пространстве, понимание дробей, условий задачи, временных категорий.

Очень часто при понимании общего смысла задачи ребенок заходит в тупик перед грамматической формулировкой отдельных входящих в ее состав условий (например «на столько-то больше» и «во столько-то раз больше»). Здесь-то и обнаруживается незрелость квазипространственного понимания. Ребенок может знать все правила и алгоритмы решения, но не понимать условий задач на нахождение веса, скорости, расстояний, части от целого.

Игровые методы развития памяти

Память — важнейшая форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта.

Память обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков, умений и их последующего использования.

Л. С. Выготский считал, что память в раннем детском возрасте — одна из центральных психических функций, в зависимости от которых и строятся все остальные функции. Мышление ребенка раннего возраста во многом определяется его памятью. Развитие памяти идет, главным образом, по линии опосредованного запоминания. Ребенок, запоминающий с помощью вспомогательного средства, строит операции в ином плане, чем ребенок, запоминающий непосредственно, потому что от ребенка, употребляющего знаки и вспомогательные операции, требуется не столько механическая память, сколько умение создать новые связи, новую структуру, т. е. логическая память, богатое воображение, развитое мышление.

В школе ребёнок встаёт перед необходимостью запоминать произвольно. Сначала доминирует механическое запоминание, постепенно переходя к смысловому. Затем смысловая память приобретает опосредованный, логический характер. Коррекционные упражнения построены по тому же принципу.

Сам факт записи информации заключается в ее переводе в образную форму. Абстрактный образ запомнить сложнее, поэтому необходимо после тренировки использования для запоминания наглядных образов научить ребенка преобразовывать образную информацию в конкретную зрительную форму. Такое зрительное представление (визуализация) какой-либо информации состоит в мысленном создании картины-иллюстрации. Поэтому лучше начинать коррекцию нарушений памяти с игровых методов, органически включающих воображаемую ситуацию, которые легче проводить в диадах или мини-группах, постепенно усложняя деятельность ребенка и по способам опосредования, и по объему материала. Поскольку сформированность зрительной памяти у большинства детей лучше, чем вербальной, начинать лучше с игр, направленных на развитие зрительной памяти, чтобы ее затем можно было бы использовать в качестве опоры для улучшения слухоречевой памяти.

Методы игровой групповой коррекции поведения и эмоциональной сферы ребенка

Все методы можно разделить на:

- игровые методы телесно-ориентированной терапии,
- танцевальные методы,
- психодраммы,
- ролевые игры.

Чем младше ребенок, тем больше степеней свободы и легкости имеет его тело. Изначально почти всю информацию об окружающем ребенок получает через телесные ощущения, поэтому на разных участках тела имеются зоны, «запоминающие» на всю жизнь положительные и отрицательные отпечатки общения с миром. Не зря считается, что память тела — самая крепкая. В результате переживаний и эмоциональных проблем образуются телесные зажимы, напряжения, а порой и психосоматические проявления.

Чем меньше мышечных зажимов и отрицательных отметин на теле человека, тем здоровее, свободнее и благополучнее он себя ощущает. Именно поэтому необходимо уделить большое внимание этому аспекту коррекции. Особенно хорошо для этого подходят игры направленные на развитие сензитивности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе оказывают благотворное влияние на формирование и развитие психических функций и способностей ребенка. Игру при этом необходимо воспринимать одновременно как *средство* преодоления школьных проблем и как *самоценную деятельность,* способствующую когнитивному и личностному росту ребенка.

Кроме собственно игр, **в коррекционную работу необходимо включать *игровые моменты*:** например, игрушка, стоящая на столе, за которым проводится нейропсихологическое обследование ребенка, «назначается» его помощником, что снимает страх перед обследованием. Или, упражнения двигательной коррекции становятся интереснее и легче для малыша, если он не просто ползет к заданной точке, а везет туда на спине игрушку.

Причины трудностей обучения в школе очень разнообразны, поэтому и ***игровые методы должны быть строго дифференцированы и индивидуализированы,*** т. е. соответствовать механизмам проблем обучения и поведения в школе, выявляемым при комплексном нейропсихологическом обследовании, а также полу, возрасту и индивидуальным особенностям личности ребенка.

Поэтому первостепенное значение приобретают творческий подход и доброжелательное внимание, понимающее и принимающее отношение к ребенку психолога (педагога, родителя), проводящего игровую коррекцию. Он должен всегда помнить, что ***обучение (в том числе и коррекционное) есть процесс созидательный, а не исправительный***. Ведущая роль в организации игровой деятельности принадлежит взрослому, но эффективной она становится только в условиях *полноценного партнерства* с ребенком.

У ребенка с печальным и травмирующим опытом неуспеха в школе необходимо *сформировать и закрепить переживание успеха,* уверенность в собственных силах и возможностях. Именно поэтому основным лозунгом нашей деятельности является: «УЧИТЬСЯ ЛЕГКО».

Материалы и источники:

Глозман Ж.М. (ред.) Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе, Москва 2006

Якиманская И.С. Технология личностно – ориентированного образования в современной школе. М.: Сентябрь, 2000.

Жарова Л.В. Учить самостоятельности. М.: Просвещение, 1993.

Перминова Л.М. Конструирование учебного плана в современной школе. Методическое пособие – Спб: изд. ИОВ РАО 1997.

Поиски современных подходов к обучению // Професс. 1993. ионал.

Журнал “Начальная школа” № 5 . 1998.

Останкова Ю.В. Система коррекционно-развивающих занятий. Волгоград . Изд.Учитель. 2007.

Плешаков Е.П. Коррекционно-развивающие задания. Волгоград. Изд. Учитель.2006.

Тарасова О.В. Развитие мышления младших школьников с ЗПР. 2007

https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2013/01/31/zanyatiya-s-detmi-s-zpr

http://открытыйурок.рф/статьи/594867/

https://infourok.ru/material.html?mid=99468

С уважением,

Кадышева Инесса Ивановна,

педагог-психолог Калининского ПМПК г.Челябинска