

начальних класов Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / КГПИ ім. А.М. Горького. – К., 1987 – 163с.

4. Психологічна енциклопедія /Упор. О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Хрестоматія по вниманию / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2001. – 858с.

This article deals with the development of attention in normally developed and mentally retarded younger pupils and the criteria of its properties in the learning process.

Keywords: attention, violations of attention, properties of attention, criteria attention.

Отримано 9.11.2012

УДК 376 – 056.36:371.382

*Е.А. Винникова,
К.А. Пчёлка*

К ВОПРОСУ О МОДИФИКАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

У статті розглядається проблема модифікації дидактичних ігор як умови навчання грі дошкільників з тяжкими множинними порушеннями розвитку, обумовлюються причини необхідної модифікації.

Ключові слова: тяжкі множинні порушення розвитку, ігрова діяльність, дидактичні ігри, модифікація, дошкільники з тяжкими множинними порушеннями.

В данной статье рассматривается проблема модификации дидактических игр как условие обучения игре дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития, обосновываются причины необходимости модификации.

Ключевые слова: тяжёлые множественные нарушения развития, игровая деятельность, дидактические игры, модификация, дошкольники с тяжёлыми множественными нарушениями.

Под эгидой лозунга "не обучаемых детей нет" в настоящее время встаёт

проблема по организации процесса воспитания и обучения детей с тяжёлыми множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития (ТМНР).

В теоретико-экспериментальных и научно-практических исследованиях разрабатывает проблема воспитания и обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями: изучение детей в дошкольном возрасте (Т.А. Басилова); обучение на основе полисенсорного подхода (И.В. Зыгманова); изучение речевого развития (Т. Л. Лещинская, В. В. Скрипниченко); использования музыки как средства помощи при обучении детей с ТМНР (И.С. Константинова); создание системы оказания педагогической помощи и создание адаптивной среды (А. М. Царёв, В.В. Скрипниченко); развитие предметно-практической деятельности (И.Р. Румянцева и т.д.) [1; 3; 4; 6].

Однако практически отсутствуют исследования, посвящённые основным механизмам развития и формирования игровых действий у детей с ТМНР. Это является значительным недостатком, т.к. игровая деятельность - важный этап в развитии психики и становлении личности каждого ребенка. При нормальном развитии игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Это связано с тем, что в ней зарождаются новые, более прогрессивные виды деятельности, расширяется жизненный опыт детей.

У детей с ТМНР к дошкольному возрасту оказываются несформированными даже элементарные игровые действия. Сами они не обнаруживают потребности в игре, не проявляют интереса ни к игрушкам, ни к самому игровому процессу. Поэтому единственно возможным способом овладения игровой деятельностью – их обучение. Игра дошкольников с ТМНР характеризуется процессуальными, манипулятивными, не последовательными действиями, отсутствием интереса к игре и игрушкам, повышенной отвлекаемостью, что сильно препятствует формированию сюжетных игр. Дидактические игры являются начальным вариантом обучения игре детей с ТМНР, так как в них педагог закрепляет уже усвоенные элементарные игровые навыки. Дидактическая игра является своеобразным мостиком между манипулятивными действиями и игровыми, т.е. незаменимым этапом в овладении детьми с ТМНР полноценными игровыми навыками.

Данная категория детей значительно выделяется среди остальных, так как обладает чрезвычайно сложной этиологией, патогенезом, большим количеством возможных комбинаций нарушений. ТМНР можно охарактеризовать как комплексный синдром, обязательной частью которого является умеренная, тяжёлая или глубокая интеллектуальная недостаточность, комбинированная с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательными, эмоционально-волевыми нарушениями, соматическими заболеваниями. Психическое развитие при наличии двух и более нарушений определяется не как сумма различных ограничений и особенностей этих нарушений, а сложная, целостная, принципиально новая структура нарушения [2].

Среди детей с ТМНР можно выделить определённые категории,

например: дети с интеллектуальной недостаточностью и тяжёлыми формами церебрального паралича с сенсорными нарушениями; дети с интеллектуальной недостаточностью и недостаточностью зрения; дети с интеллектуальной недостаточностью и недостаточностью слуха; дети с интеллектуальной недостаточностью и аутизмом, детской шизофренией; дети с тяжёлой степенью интеллектуальной недостаточности; дети с глубокой степенью интеллектуальной недостаточности. Данные варианты представляют собой наиболее классические сочетания нарушений, но приведённые примеры нельзя считать константными. Какое-либо деление является условным, так как на практике все нарушения могут переплетаться в разнообразных сочетаниях и каждое из них может обладать различной степенью выраженности.

Эльза Хейссерман выделила две большие группы детей с ТМНР. К *первой группе* автор относит детей, у которых адекватная реакция на педагога и ситуацию, в которой осуществляется работа с ребёнком. Во *вторую группу* относятся дети, которые не могут адекватно реагировать на педагога и ситуацию, в которой осуществляется работа с ребёнком [4].

Сложность и вариативность дефекта приводят к тому, что у педагогов возникают трудности в процессе оптимальной организации обучения с детьми с ТМНР. Игра является специфическим видом детской деятельности, для того, чтобы добиться желаемых результатов в обучении, требуется высокий уровень подготовки. В первую очередь педагог нуждается в программе, на которую можно опираться для выстраивания системы занятий с детьми. Кроме этого, важным является подбор самой игры, она должна быть пригодной для проведения с данным конкретным ребёнком.

На наш взгляд, существующие дидактические игры нуждаются в модификации, для того, чтобы их можно было предъявлять таким детям.

Модификация □ (лат. *modificatio* □ *установление меры*, от лат. *modus* □ *мера, вид, образ, преходящее свойство* и лат. *facio* □ *делать*), преобразование, усовершенствование, видоизменение предмета или явления с приобретением новых свойств, но не затрагивающие его сущности.

Модификация вызвана затруднениями и сложностями, возникающими у детей в процессе игры, малыш не справляется с игрой, предъявляемой в обычной форме. Модификация приближает задание к уровню конкретного ребёнка и облегчает его понимание. В модификации нуждается как игровой материал, инструкция, так и сама игровая процедура. Необходимо разработать методику обучению игре детей с ТМНР, т.к. методика, предназначенная для нормально развивающегося ребёнка, не предусматривает моментов, без которых успешное обучение малыша с ТМНР будет невозможно (например, пропедевтический этап перед проведением игры, большая повторяемость в её процессе и т.д.).

По нашему мнению, главной задачей модификации дидактических игр является создание доступной, понятной и посильной для ребёнка с ТМНР игры, которая будет способствовать его развитию. Педагогу следует

определить степень поражения каждой нарушенной функции, выделить ведущий дефект, оказывающий наибольшее влияние на развитие ребенка, после этого модифицировать игру.

Модификация игр проводится в соответствии с одним из главных её принципов – снижением уровня требований. Если ребёнок не может выполнить задание в предъявляемом варианте, педагог упрощает и снижает требования до тех пор, пока не окажется на уровне доступном ребёнку. В некоторых случаях, когда ребёнок справляется с поставленной задачей сразу, можно попробовать повысить уровень требований - на основе той же игры попытаться сформировать у ребёнка более сложные игровые навыки. Например, при построении башни из кубиков, малышам следует предлагать одинаковые, идентичные по размеру и цвету кубики, не более 2 – 3 штук. Если ребёнок успешно выполняет задания, то в качестве усложнения можно предложить ребёнку использовать большее количество кубиков (4 – 5 штук) или добавить кубики разного цвета.

Система предъявления материала должна быть доступна для ребёнка с любым видом нарушения (педагог обеспечивает возможность предъявления дидактического материала в независимости от положения ребёнка (сидя, лёжа, смотрит только вверх или вниз)).

В педагогической литературе, посвящённой дидактической игре, чаще всего встречаются игры, предназначенные для проведения групповых занятий. Внимание детей с ТМНР является крайне неустойчивым, они не могут долго и качественно концентрировать его на одном предмете. Любые побочные звуки, объекты, движения служат отвлекающим фактором. В связи с этим, детям требуется постоянное внимание со стороны педагога для организации процесса обучения и активизации самого ребёнка, так как сам он это сделать не в состоянии. Групповые же игры предусматривают наличие большого количества детей в одном, относительно небольшом помещении, что ведёт к снижению индивидуальной помощи для каждого ребёнка. В таком случае никакой материал ребёнком усвоен не будет. Поэтому применение групповой формы работы с данной категорией детей невозможно, игра организуется в индивидуальной, иногда подгрупповой форме (в более старшем возрасте 2 – 3 ребенка, но при наличии у них игрового опыта).

Перегрузка информацией, действиями и огромным количеством этапов делает многие игры непригодными для применения их относительно детей с ТМНР. Педагогу следует структурировать содержание дидактической игры, то есть избавиться от сложных многоэтапных действий и длинных фраз, которые могут быть непонятны ребёнку, могут смутить, испугать или сбить его с толку. Обилие заданий в играх не способствуют поддержанию заинтересованности ребёнка, поэтому при переработке игры следует соблюдать соотношение занимательного и обучающего момента. При модификации следует избегать перенасыщения дидактической игры однообразными действиями, нужно постоянно увлекать ребёнка. В тоже время не следует забывать, что данные дети имеют очень неустойчивый

емоциональный фон, поэтому так же не желательно перенасыщать игру яркими эмоциями, так как это может привести к эмоциональной неадекватности детей. Вместе с этим обязательно нужно переработать инструкцию, предъявляемую ребёнку. Инструкция, предназначенная нормально развивающимся детям, часто представляет собой сообщение правил и всей необходимой информации в одном абзаце, который распространяется на всю игру. Данный вариант не пригоден для игр с детьми с ТМНР. При предъявлении инструкции следует избегать длинных, незнакомых слов. Предложения должны быть простыми, лаконичными, в них должно быть чётко сказано, что требуется от ребёнка. Наиболее оптимальным вариантом будет разработка коротких "команд" педагога относительно каждого отдельного подэтапа игры.

Часто из-за однообразия инструкций даваемых педагогами в различных заданиях, они перестают вызывать какую-либо реакцию ребёнка. Поэтому можно изменять форму обращения: с "Дай мне....", "Посмотри на....", "Видишь вот....", на "А Саша видит колокольчик?.....", "Саша, не сможешь мне найти жёлтый шарик?" (обращение по имени), "Посмотри, что у меня есть? Не мишка ли это?". При упоминании об обращении к ребёнку, следует заметить, что речь должна быть ласковой и эмоциональной. При работе с детьми положительные эмоции чрезвычайно важны. Ребёнку во время игры необходимо чувствовать искреннюю симпатию и заинтересованность педагога к нему.

Важным моментом в успешной модификации дидактической игры для ребёнка с ТМНР является правило поэтапного построения игры. Детям данной категории очень сложно улавливать и удерживать в памяти длинные сложные схемы действий, которые часто встречаются в дидактических играх. Следует разбить дидактическую игру на маленькие, логически завершённые отрезки в порядке возрастания сложности. При овладении ребёнком первого этапа, педагог переходит к следующему. Если ребёнок не усваивает следующий предложенный ему этап, педагог возвращается к предыдущему, более простому. Например, на первом этапе педагог предлагает обследовать дидактическую игрушку, предназначенную для игры; на следующем – катать шарик в ладошках (для установления качеств шара – круглый, катится); на третьем этапе ребёнок должен прокатить шарик по столу. Если у него получается, можно переходить к следующему этапу, если же нет, следует вернуться назад и ещё раз прокатить шарик в ладонях, делая усиленный акцент на то, что он круглый и катится.

При модификации дидактической игры важно уделить внимание предлагаемому игровому материалу. Часто он не подходит для работы с детьми с ТМНР. Для игр следует подбирать игрушки яркие, радующие глаз своей формой, цветом, хорошо окрашенные, и вместе с тем, простые, удобные для захватывания, безопасные. Следует избегать незнакомых и сказочных игрушек. Для детей с ТМНР намного понятнее укладывать спать мишку, зайку или куклу, чем дракончика, попугайчика или фею. Поэтому при модификации игр следует опираться на опыт детей, приближать

условия и правила к знакомым для них бытовым ситуациям.

Специфика множественности нарушений у таких детей диктует практическую невозможность выработки однозначной методики проведения диадических игр. Использование стандартных методических приёмов является недоступным. В тоже время просто переработанной и модифицированной дидактической игры недостаточно для успешного её проведения.

При выборе темы следует учитывать чрезвычайно замедленный темп обучения детей. Необходимо подбирать несколько сходных игр на одну тему, чтобы убедиться в овладении ребёнком приемами, представленными в данной игре (проводить игру несколько раз, но с использованием разного дидактического материала - если ребёнок учиться катать машины, то лучше использовать грузовик, автобус, коляску, тележку).

В начале каждой дидактической игры проводимой с ребёнком с ТМНР следует знакомить малыша с игровым материалом, с которым ему предстоит работать. Наилучшим вариантом для ребёнка данной категории является тщательное, поэтапное сенсомоторное обследование игрушек. В этом малышу потребуется помощь педагога.

У всех детей с ТМНР разный уровень самостоятельности, поэтому в процессе игры педагогу придётся использовать различные способы взаимодействия с ребёнком (сопряжённо, по подражанию, по образцу, по словесной инструкции). Педагогу нужно приспособиться к ребёнку, т.е. при невозможности ребёнка чётко следовать требованиям, педагог должен от ступеньки к ступеньке снижать их пока не будет найден возможный для ребёнка способ взаимодействия со взрослым. Например, в выбранной педагогом игре, после предварительного показа, ребёнку предлагается самостоятельно соединить две половинки шара. Если с этим возникают трудности, то педагог переходит к действиям по подражанию и параллельно с ребёнком, выполняет задание с данной дидактической игрушкой. Если даже по подражанию малышу не удаётся правильно собрать шар, педагогу следует перейти к сопряжённым действиям и собрать шар руками малыша. В данном случае сопряжённые действия будут являться оптимальной формой взаимодействия с взрослым.

Педагог постепенно переходит от простейших форм взаимодействия к более сложным. Например, при обучении ребёнка обследованию предмета используются действия "рука в руку" с малышом. Со временем педагогу следует постепенно ослаблять силу захвата руки ребёнка, незаметно давая ему возможность научиться самостоятельно обследовать предмет.

С некоторыми категориями детей вариант совместных действий будет невозможен (например, с ранним детским аутизмом). В таком случае наиболее удачным вариантом будет привлечение родителей к участию в дидактической игре. С одной стороны, присутствие родителей успокаивает ребёнка, позволяет ему расслабиться и раскрепоститься; с другой – удобно привлекать родителей к процессу самой игры, так как это даёт больше свободы в действиях педагогу. Малыша можно усадить к маме на колени, попросить помочь в обследовании предметов, в привлечении внимания

ребёнка к тому или другому объекту или предмету и т.д. Иногда родителям детей, которые совершенно не хотят идти на контакт с педагогом, приходится работать посредником между специалистом и малышом. Кроме того, это полезно для самих родителей, так как они получают непосредственный опыт проведения игры и смогут качественно заниматься с ребёнком дома.

Важным этапом является поиск и определение оптимальной формы реакции ребёнка в процессе игры. Иногда малышу, в силу определённых ограничений (например, двойная гемиплегия), трудно выполнить то задание, которое просит педагог. Ребёнок не может ответить педагогу, дотянуться до игрушки – данные формы реакции являются неприемлемыми. В таких случаях следует найти способ, который будет доступен и педагогу, и ребёнку. Им может стать даже целенаправленный взгляд ребенка, обращённый в нужную сторону. Например, при проведении дидактической игры по узнаванию куба и шара, ребёнок на вопрос педагога "Где куб?" посмотрит и зафиксирует взгляд на верном предмете, это можно будет истолковать как оптимальную для обеих сторон форму реакции. Важно подобрать её так, чтобы ребёнку, переходя от игры к игре, не приходилось искать новую форму.

При проведении дидактической игры также не следует забывать, что дети с ТМНР не могут поддерживать интерес к игре, поэтому инициатива должна исходить от взрослого. У таких малышей повышена утомляемость и очень не устойчивый интерес, особенно к игрушкам, поэтому при организации игры следует учитывать, что на протяжении игры придётся неоднократно менять виды деятельности или применять способы активизации детей. Это следует учитывать и при установлении последовательности заданий для ребёнка. При проведении игры со звучащими игрушками на первые занятия следует выбирать громкие, звонкие предметы. На последующие – более тихие и мелодичные. Это связано с процессом восприятия звуковых раздражителей: вначале наиболее эффективно применять сильные, далее – более слабые звуки. Быстрая психическая истощаемость сказывается и на длительности занятия по обучению дидактической игре, оно не должно превышать 10 – 20 минут. При определении продолжительности игры следует принимать во внимание возраст и психофизическое состояние ребёнка.

Речь – запаздывающий в развитии процесс, поэтому в ходе игры педагогу чрезвычайно важно оречевлять все действия. Педагог должен проговаривать каждое своё движение, каждый жест. На первых порах с такими детьми в процессе игры лучше использовать жесты и мимику и свести речевое сопровождение к минимуму, не требуя от детей каких либо речевых реакций. Постепенно следует добавлять речь в игру, приучать малыша к ней. Предложения следует строить простые и понятные.

В играх, в которых нужно составлять башни и пирамиды из нескольких объектов, обследовать, сравнивать, закрывать крышками, перекладывать какие-то предметы, следует начинать с небольшого количества (1 – 2), постепенно увеличивая количество предметов (2 – 3). Более 4 – 5 объектов

для ребёнка с ТМНР в дошкольном возрасте брать не рекомендуется.

В этой статье мы попытались раскрыть основные направления работы по модификации дидактических игр, но на настоящем этапе данная тема находится только на стадии разработки и нуждается в дальнейших практических и теоретических исследованиях.

Список использованных источников

1. Басилова, Т.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие. / под ред. Е. А. Стребелевой. — М., 2001. — С. 278–299.
2. Винникова, Е.А. Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условиях ЦКРОиР / Е.А. Винникова / Спеццьяльная адукацыя. - 2011. - №2. – С.20 -28.
3. Зыгманова, И.В. К проблеме обучения детей с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями на основе полисенсорного подхода / И.В. Зыгманова // Полисенсорный подход в обучении детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в условиях ЦКРОиР и создание коррекционно-развивающей среды / составители Г.В. Бирич, Е.С. Воробьёва. – Гродно: Гродненский ГОИПК и ПРР и СО, 2006. – с. 19 – 23.
4. Румянцева, И.Р. Особенности обучения предметно-практической деятельности детей с тяжёлыми множественными нарушениями / И.Р. Румянцева // Полисенсорный подход в обучении детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в условиях ЦКРОиР и создание коррекционно-развивающей среды / составители Г.В. Бирич, Е.С. Воробьёва. – Гродно: Гродненский ГОИПК и ПРР и СО, 2006. – с. 12 – 15.
5. Хейссерман, Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка/ Э.Хейссерман. – М.: Просвещение. – 1964. – 403 с.
6. Царёв, А.М. Система педагогической помощи лицам с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: автореф. диссер. на соис. уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.03 / А.М. Царёв; Росс. гос. пед. ун-т. им. А.И. Герцена. – Санк-Петербург, 2005. – 19 с.

In this article the problem of modification of didactic games as conditions of training preschoolers having multiple, complicated developmental disabilities is considered also reasons for necessary modification are substantiated.

Keywords: multiple, complicated developmental disabilities, play activity, didactic games, modification, preschoolers having multiple, complicated developmental disabilities.

Отримано 8.11.2012