Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №10»

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СООБЩЕНИЕ (ДОКЛАД)**

"Роль дидактических игр для детей с ОВЗ в начальной школе"

**Автор:** Овечкина Людмила Ивановна

учитель начальных классов

г. Зима, 2024

Оглавление

[Введение 3](#_Toc8117505)

[Роль дидактической игры в коррекционно](#_Toc8117506)[- воспитательном процессе 4](#_Toc8117507)

[Заключение 13](#_Toc8117508)

[Библиографический список 14](#_Toc8117509)

# 

# Введение

Перед педагогическим коллективом школьных образовательных учреждений компенсирующего вида стоит задача подготовить своих воспитанников к самостоятельной жизни. А для этого необходима достаточно полная коррекция и развитие компенсаторных механизмов у детей, максимальное приближение всего психического развития к нормальному состоянию.

Решающую роль в предупреждении нарушений умственного развития играет максимально ранняя коррекционно-воспитательная работа, позволяющая предотвратить вторичные отклонения в развитии ребенка.

В связи с особенностями развития проблемные дети особенно нуждаются в целенаправленном обучении. Учёные, исследующие особенности развития детей с отклонениями в развитии, в первую очередь отмечают у них отсутствие интереса к окружающему. Поэтому для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играют способы воздействия, направленные на активизацию их познавательной деятельности.

Значительное место в процессе обучения и воспитания занимают дидактические игры, которым и посвящён данный доклад.

Данный доклад будет интересен учителям-дефектологам, воспитателям, школьных образовательных учреждений компенсирующего вида, а также родителям, имеющих детей с проблемами в развитии.

# 

# Роль дидактической игры в коррекционно- воспитательном процессе

Основной формой воздействия на ребенка в школьных образовательных учреждениях компенсирующего вида являются организованные занятия, в которых ведущая роль принадлежит взрослым. Занятия проводятся учителем-дефектологом. Содержание занятий определяется программой.

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить о возрастных особенностях детей, об отклонениях в развитии, характерных для той или иной категории проблемных детей. Необходимо применять такие методические приемы, которые привлекают внимание, заинтересовывают каждого ребенка. Проблемные дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с учебными предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры.

Дидактическая игра - одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра – всё ещё основной вид деятельности для детей с отклонениями в развитии. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая - игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок, не усвоив программного материала, не смог достичь игровой цели. Например, в игре *«Что катится, что не катится»* обучающая цель состоит в том, чтобы научить детей различать предметы по форме (куб и шар, обращая их внимание на свойства предметов. Перед детьми ставится только игровая задача - докатить предмет до определенной черты, показав при этом свою ловкость.

Добиться цели может лишь тот ребенок, который научится различать куб и шар, поймет, что до черты докатится только шар. Следовательно, усвоение программного содержания становится условием достижения игровой цели.

При поступлении в школьные учреждения дети с отклонениями в развитии с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, не владеют способами усвоения общественного опыта. Если нормально развивающиеся школьники уже прекрасно действуют по подражанию, по образцу и по элементарной словесной инструкции, то проблемные дети должны научиться этому.

Они часто не выделяют ведущую руку, движения их рук бывают неловкими, несогласованными. Дети порой не в состоянии одновременно действовать двумя руками. Например, такой ребенок не может держать одной рукой основание пирамидки, а другой нанизывать колечко на стержень, или держать предмет в одной руке, а другой подхватить какой-либо предмет и т. п.

В младшем школьном возрасте у детей происходит становление всех видов восприятия - зрительного, тактильно-двигательного, слухового, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Чувственный опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. Ребенок, познавая мир, совершает поисковые способы ориентировки, т. е. метод проб и ошибок, который в дальнейшем сменяется перцептивными способами - примериванием и зрительной ориентировкой. Метод проб как поисковый способ основан на том, что ребенок фиксирует правильные действия и отбрасывает ошибочные варианты. Метод проб является практической ориентировкой, однако, он подготавливает ребенка к ориентировке, происходящей во внутреннем плане, т. е. перцептивной ориентировке.

У проблемных детей чувственное познание без специального коррекционного воздействия развивается медленно. Оно не достигает того уровня, когда может стать основой деятельности. Выполняя то или иное задание, ребенок не может ориентироваться в его условиях, не знает, на какие свойства и отношения предметов нужно опереться, а потому он не в состоянии достичь положительного результата. Развитию восприятия и представлений препятствует то, что дети с отклонениями в развитии не овладевают поисковыми способами ориентировки. Они действуют либо совсем не учитывая свойств предметов, пытаясь достигнуть результата силой, либо привычным, усвоенным в обучении способом, который относят только к данной, знакомой игрушке или привычной бытовой ситуации, и не переносят знания и опыт на новый предмет и даже на сходную ситуацию. Поэтому один и тот же ребенок действует, как правило, хаотически или силой с новыми объектами и в других ситуациях не может сразу перейти к зрительному соотнесению на незнакомом материале. Но так же как и перебор вариантов нельзя отнести к методу проб, так и зрительное соотнесение, выполняемое ребенком, в большинстве случаев не является подлинно зрительным соотнесением, так как при этом ребенок не может выделить существенный для данного действия признак.

Основная коррекционная задача педагога в том, чтобы сформировать у проблемных детей младшего школьного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении задания. На этой основе необходимо создать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке. Примеривание в этом случае представляет собой промежуточный способ между пробами и зрительным соотнесением. Так, проталкивая геометрические формы в прорези коробки, ребенок не перебирает все отверстия в поисках той, в которую нужно опустить треугольную фигуру, а подносит ее к сходной -полукругу; при сближении он сразу видит отличия и переносит фигуру к треугольной прорези. Примеривание производится и тогда, когда ребенок точно определяет нужную прорезь, но не может правильно развернуть фигуру, начинает ее поворачивать, пытаясь найти нужное положение.

Игры и упражнения, в которых проблемный ребенок действует путем проб и примеривания, развивают у него внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти свойства в практических ситуациях. В дальнейшем это совершенствует зрительное восприятие.

Целостное восприятие предмета, являясь важным условием правильной ориентировки ребенка в окружающем предметном мире, лежит в основе многих видов деятельности - предметной, игровой, трудовой, изобразительной. По-настоящему оно складывается только тогда, когда дети уже воспринимают окружающее не приблизительно, глобально, а видят в предмете форму, величину, выделяют существенные части предмета, необходимые для действия с ними. Поэтому не следует путать целостное восприятие предмета с его узнаванием, так как узнавание предмета лишь первый шаг к его полноценному восприятию. Кроме того, они способны создать в рисунке, лепке изображение предметов. У детей с отклонениями в развитии формирование целостного образа задерживается, и без специального коррекционного воздействия оно фактически не происходит до конца дошкольного возраста. Это в свою очередь влияет на возникновение действий по самообслуживанию, предметно-игровых действий, которые развиваются поздно и дефектно. В этот период проблемные дети не способны создать предметный рисунок.

Игры оказывают большое влияние на формирование целостного восприятия. Условно игры можно распределить на два этапа развития целостного восприятия: первый - узнавание, при котором дети испытывают трудности; второй - создание полноценного образа, учитывающего все свойства предметов *(форму, цвет, величину, наличие и соотношение частей и др.)*.

Для того чтобы психическое развитие ребенка проходило полноценно, мало научить его правильно воспринимать окружающий мир. Необходимо закрепить полученные образы восприятия, сформировать на их основе представления. Этого можно добиться, заставляя ребенка 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. Например, когда мы говорим: «Стоит девочка. У девочки круглое лицо, голубые глаза, светлые волосы. На девочке синее платье и синий бант» - то сразу же можем мысленно увидеть эту девочку, так как знаем, что обозначают слова *«девочка»*, *«стоит»*, *«светлые»*, *«круглое»*, *«синее»*. Дети с отклонениями в развитии не могут этого сделать, так как в большинстве случаев им хорошо знакомы и могут вызвать соответствующий зрительный образ только те слова, которые обозначают предметы: *«девочка»*, *«платье»*, *«бант»*, реже - *«лицо»*, *«волосы»*, *«глаза»*. Слова же, обозначающие части предмета, его действие и качества, не вызывают у них зрительного образа. Хотя именно эти слова являются своеобразными мерками-*«эталонами»*, которые следует соединять с образами восприятия. Это и составляет важную часть коррекционной работы с проблемными детьми школьного возраста.

Для правильного и своевременного включения речи в процесс общения необходимо, чтобы на первых этапах ознакомления с предметом, его качеством и свойством научить ребенка выделять эти свойства из других предметов, узнавать и воспринимать их, а уж потом давать слово. Поэтому мы предлагаем ребенку выбрать по образцу один из двух предметов и говорим ему: *«Дай такой»* - и показываем шар-образец, но не говорим: *«Дай шар»*, что заставляет его гораздо внимательнее смотреть на образец. Теперь педагог будет более уверен в том, что слово *«шар»* окажется точно отнесенным к предмету, который оно обозначает. Здесь надо не упустить возможность дать нужное слово в форме, закрепляющей результат действий самого ребенка: *«Верно, я показала шар и ты дал мне шар. Это шар»*. Слово-название дается как итог выполнения инструкции, что развивает у детей восприятие, речь, ее смысловую сторону. 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 ребенка. Именно это и происходит в играх *«Лото с называнием»*, *«Чего не стало»* и т. п.

Уже в самом восприятии имеются элементы, обеспечивающие развитие логического мышления. Так, первой формой обобщения у ребенка является перенос одного свойства предмета на другие. Но этот перенос происходит только в том случае, если ребенок этот процесс осуществляет самостоятельно, без подсказки. В дальнейшем на основе восприятия возникают переходные, от восприятия к мышлению, формы оперирования образами в уме, которые мы наблюдаем при складывании разрезной картинки или при необходимости сделать целое из частей: собрать сборно-разборную игрушку, нарисовать целый предмет, глядя на разбросанные в беспорядке части; при составлении сериационного ряда, когда предметы располагаются в соответствии с закономерным возрастанием или убыванием какого-либо свойства (ряд предметов, выстроенных по длине, ширине, высоте звуков - звуко- высотный ряд и др.); при группировке предметов по заданному признаку, т. е. первая форма классификации. Такая группировка возникает постепенно: сначала подбирается один предмет к образцу (выбор по образцу, затем несколько предметов к одному и тому же образцу. Это и есть группировка. На данном этапе происходит формирование первых форм анализа. Ребенок учится самостоятельно выделять тот признак, то свойство, которое является существенным при выполнении нужной задачи. Так, перед ним стоит несколько игрушек, а в качестве образцов поставлены машинка и кукла, он должен догадаться сам (без словесной инструкции, что к одному образцу надо подобрать все машинки, а к другому - кукол, клоуна, матрешку, т. е. классифицировать игрушки. Если же в качестве образцов даны красная и синяя карточки, игрушки надо распределять по-другому: к красной карточке положить красную машинку, куклу в красном платье, клоуна в красном комбинезоне и колпачке, а к синей карточке - синюю машину, куклу в синем платье, клоуна в синей одежде. Здесь перед ребенком стоит задача отвлечься от классификации объектов, от их назначения и всех внешних признаков, выбрать один общий - цвет. В том случае, когда педагог говорит: *«Положи сюда все красные, а сюда все синие предметы»*, то ребенок уже не решает мыслительную задачу - выделение признака, объединяющего предметы, а выполняет задание на восприятие - подобрать предметы по цвету.

Очень важным оказывается влияние восприятия на решение словесных задач типа загадок. Без сформированного представления дети действуют с опорой только на привычный заученный материал, на память, а не на мышление, т. е. фактически не решают предложенной мыслительной задачи.

Таким образом, путь от восприятия к мышлению оказывает влияние на ход развития наглядно-образного и элементов логического мышления.

У детей с нормальным развитием наглядно-действенное мышление возникает очень рано, в конце первого - начале второго года жизни, и совершенствуется в течение всей его жизни, участвуя во всей практической деятельности. Наглядно-действенное мышление лежит в основе так называемого *«технического»* мышления, обеспечивает овладение профессиональными навыками и умениями. Одновременно оно лежит в основе творческого подхода к решению всех проблемных задач, помогает человеку ориентироваться в любой незнакомой ситуации.

В то же время его развитие невозможно без усвоения и обобщения полученного опыта. На базе этого у детей появляется возможность решать задачи такого же типа в наглядно-образном, а затем и в логическом плане.

У детей с отклонениями в развитии наглядно-действенное мышление без коррекционного воздействия развивается очень медленно. Они слабо обобщают общественный опыт, плохо ориентируются в условиях практической задачи, а проблемные задачи вообще не в состоянии решить.

Благодаря дидактическим играм можно так организовать деятельность ребенка, что она будет способствовать формированию у него умения решать не только доступные практические, но и несложные проблемные задачи.

Однако, тактильно-двигательное восприятие имеет и свою специфику, 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, сопровождается зрительным и в чистом изолированном виде встречается редко. В играх приходится специально создавать условия, чтобы выделить тактильно-двигательное восприятие: закрыть глаза, поставить ширму, использовать *«чудесный мешочек»* и др.

Не меньшее значение имеет и проведение дидактических игр, способствующих развитию слухового восприятия, которое помогает ребенку ориентироваться в окружающем его пространстве, создает возможность действовать по звуковому сигналу, различать многие важные объекты и т. п.

Другая сторона слухового восприятия непосредственно связана с развитием речи, так называемого *«речевого»* слуха. Трудности здесь связаны в первую очередь *(при условии сохранности тонального слуха)* с состоянием фонематического слуха, со способностью ребенка различать и воспринимать фонемы родного языка, с усвоением системы фонем, которая тоже служит сенсорным эталоном и без чего невозможно овладеть фонетической стороной речи.

У детей с отклонениями в развитии нарушения фонематического слуха бывают столь велики, что их часто принимают за слабослышащих или им ошибочно приписывают алалию *(моторную или даже сенсорную)*. Поэтому игры на развитие слухового восприятия имеют для них чрезвычайное значение.

# Заключение

Дидактическая игра - средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводится на индивидуальных и групповых занятиях учителем-дефектологом.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для проблемных детей, у которых опыт действий с предметами значительно беден, не зафиксирован и не обобщён.

Ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуются многократные повторения. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

# Библиографический список

1. Арсеньева М. В., Бородулина Ю. Ю. Игры в логопедической работе с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи: Учебно-методическое пособие. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2016. — 56 с
2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в начальных классах. — М.: Просвещение, 1991.
3. Бумаженко. Н. И. Управление образованием лиц с ограниченными возможностями: практическое пособие. — Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2012.