

**Коррекционно-развивающие ресурсы
игры в работе
с младшими школьниками**

О.А. Степанова

Простота детских игр обманчива, это явление все знают, но не все понимают.

П.Ф. Каптерев

Отношение игры к развитию – это отношение обучения к развитию. Игра – источник развития и создает зоны ближайшего развития.

Л.С. Выготский

Эпоха детства – так называл Д.Б. Эльконин два следующих друг за другом и тесно связанных периода в детском развитии – дошкольный и младший школьный. На их рубеже (в 6–7 лет) у детей не только появляются новые психологические образования и изменяется социальная ситуация развития, но и происходит смена определяющих это развитие видов деятельности – **игровая деятельность уступает ведущее место учебной**. Однако это вовсе не означает, что, переступив порог школы, дети перестают обращаться к играм. **Игры по-прежнему** не теряют для них своей привлекательности и **занимают значительное место** в режиме жизнедеятельности, выступая, во-первых, как форма, в которой наиболее успешно может осваиваться содержание новой деятельности (учения); во-вторых, как эмоциональная опора личности, облегчающая адаптацию к школьным условиям и обеспечивающая психологический комфорт; в-третьих, как элемент творческого самовыражения, проявления самостоятельности и активности школьника в среде сверстников (О.С. Газман, 1985).

Разумеется, определенные – и серьезные – изменения происходят в характере самой игры младших школьников, возрастает значение игр с достижением результата, игра начинает подчиняться



учебной деятельности (Л.С. Выготский, Л.Ф. Обухова, С.А. Шмаков, Д.Б. Эльконин). Вместе с тем она продолжает сохранять те черты, которые принципиально отличают ее от других видов детской деятельности, – добровольность вхождения участников, инициативность, протекание в определенных пространственных и временных рамках, непредсказуемость развития и результата, «творческость», иллюзорность (И.М. Короткова, В.С. Кайдаков, 1985).

Желание учиться и желание играть мирно сосуществуют у детей на протяжении всего младшего школьного возраста. В играх ученики начальной школы так же, как и дошкольники, реализуют не только разнообразные впечатления и знания, но и свои основные духовные потребности. Именно это открывает взрослым широкие возможности для использования мощнейшего потенциала игры в целях оптимизации процесса образования школьников – утверждают Ш.А. Амонашвили (1988), Л.С. Выготский (1966), С.А. Шмаков (1994), Д.Б. Эльконин (1978) и др.

Сегодня в научно-педагогической и методической литературе учителя могут найти много разнообразных и достаточно развернутых рекомендаций по использованию игр в учебно-воспитательной практике. Однако до недавнего времени основной акцент при рассмотрении вопросов о целесообразности и правомерности привнесения игры в педагогический процесс делался только на ее вкладе в обучение и воспитание младших школьников. Вместе с тем происходящие в последние десяти-

тилетия процессы становления системы социально-психолого-педагогической поддержки детства, активное включение развивающих и коррекционных технологий в деятельность образовательных учреждений позволяют предметно обсуждать и изучать еще один аспект, особенно важный при организации работы с детьми, имеющими трудности в учении, поведении и/или общении, – место игры в решении вопросов выявления, предупреждения и преодоления предпосылок и признаков формирования неблагоприятных вариантов детского развития и повышения адаптационных возможностей учащихся начальной школы.

Игра и коррекция недостатков социально-личностного развития младших школьников

Ретроспективный анализ опыта реализации диагностико-коррекционных функций детской игры показывает, что у истоков разработки этой проблемы стоят З. Фрейд и другие представители психоаналитической школы, которые первыми высоко оценили игру как метод познания и метод коррекции развития личности ребенка. Выступая сначала в качестве вспомогательного средства психоаналитической практики, игра постепенно получила статус одного из ее центральных, основных методов.

Тем самым было инициировано выделение игровой терапии как самостоятельного направления в психотерапии. Вопрос использования индивидуальной или групповой форм игротерапии в каждом конкретном случае решается в зависимости от ведущих проблем в социально-личностном развитии ребенка. Так, основными показаниями для проведения групповой игротерапии являются трудности общения, произвольной регуляции поведения и деятельности, социальный инфантилизм, эмоциональные проблемы, страхи (фобические реакции) и др. В тех ситуациях, когда у



детей наблюдаются и несформированность потребности в общении, стрессовое состояние, выраженные проявления детской ревности, ускоренное сексуальное развитие, групповой игротерапии должна предшествовать ее индивидуальная форма, обеспечивающая снятие острой симптоматики и подготовку ребенка к работе в группе*.

Осмысление опыта игротерапии и теории детской игры позволило отечественным психологам рассматривать последнюю как универсальный инструмент оптимизации психического развития детей и деятельность, в контексте которой правомерно ставить и эффективно решать очень широкий круг диагностических и развивающе-коррекционных задач (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

Естественно, что использование в работе с младшими школьниками методов и приемов игротерапии – прерогатива прошедшего соответствующую подготовку специалиста – педагога-психолога, практического психолога, психотерапевта, коррекционного педагога. В то же время **учителю** не только не возбраняется, но и **рекомендуется использовать** в своей педагогической деятельности те **элементы игротерапии**, которые, с одной сторо-

* Карabanова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997.

ны, просты по технике, а с другой – действенны с точки зрения воспитания у младших школьников адекватных поведенческих установок и самооценки, нормализации их отношений между собой и совершенствования коммуникативных навыков, снятия эмоционального напряжения и т.п.*

Игра и коррекция недостатков в познавательной деятельности младших школьников

Обозначенные выше подходы к использованию игры в диагностико-коррекционной работе дают основные ориентиры о ее неопределимой роли в преодолении у детей проблем внутриличностного и межличностного характера. В то же время **для педагога начальной школы игра может стать одним из инструментов активизации познавательных способностей учащихся**, воспитания у них устойчивого интереса и потребности в интеллектуальной деятельности, совершенствования школьнозначимых психических и психофизиологических функций, успешности обучения в целом.

С этих позиций, например, рассматриваются детские игры в работах талантливейшего русского педагога П.Ф. Каптерева. Особое внимание учителей он обращает на значение игр в деле воспитания таких качеств и свойств личности школьников, как внимание, наблюдательность, сообразительность, находчивость, творчество, в развитии органов чувств, в совершенствовании мышления и логических операций (анализа, синтеза, индукции, дедукции и др.). Подчеркивая важность использования игры в педагогическом процессе, П.Ф. Каптерев писал: «Детей, отстающих в

своем развитии от других по разным причинам ...тугих на развитие, медленных в соображениях ...не совсем хорошо понимающих всякого рода отвлеченности, таких детей много... Такие дети в школе без игр вместо того, чтобы развиваться, будут тупеть, прозябать, проводить время в ничегонеделании. Если учитель будет настолько искусен, что занятия по учению до некоторой степени свяжет с играми, если он ухитрится смягчить таким детям резкость перехода от свободной энергичной игры, требующей непременно участия телесной деятельности, к отвлеченному, связанному с неподвижностью, с сидением учению, то он получит в свои руки ключ к раскрытию способностей таких детей, он может руководить их развитием и оказать существенно важные, неопределимые услуги, которые отразятся самым благотворным образом на всей их последующей жизни» (1999, с. 210).

Рассматривая вклад игры в познавательное развитие детей, современные ученые – педагоги и психологи – считают, что игра является не только и не столько способом получения новых знаний, сколько «механизмом перевода знаний с уровня поверхностного ознакомления на уровень обобщения опыта ребенка»**. В этом контексте игра становится «генератором» процесса психолого-педагогической коррекции трудностей в познавательной деятельности детей (Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова и др.). При условии правильной методической инструментальной подготовки она является тем средством воздействия, которое пробуждает у учеников усилие мысли, легко и свободно стимулирует их к познанию

* Воронаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников. – М., 1993; Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1986; Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1996; Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. – М., 1993; Фопель К. Как научить детей сотрудничать. – М., 1998; Хухлаева О.В. Лесенка радости. – М., 1998; Чистякова М.И. Психогимнастика. – М., 1995.

** Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997, № 3, с. 85.

мира. С.А. Шмаков (1994) считает, что само название используемых с этой целью игр – «**интеллектуальные**», «**умственные**», «**обучающие**», «**дидактические**» – звучит обнадеживающе и подчеркивает их обращенность в первую очередь к развитию ума и активизации познавательных способностей детей. Такие игры могут быть построены как на учебном, так и неучебном материале и включены педагогом в **структуру любого урока** по любому предмету, а также в **режим работы групп продленного дня**. Большинство этих игр основано на состязательности («Кто самый наблюдательный?.. Кто больше знает?.. Кто точнее назовет?») и может проводиться в виде индивидуального или группового первенства учеников*.

Большим потенциалом в плане воспитания у детей интеллектуальной активности, любознательности, широких познавательных мотивов располагают и так называемые **досуговые интеллектуальные игры**. К ним относятся «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «Поле чудес», «Счастливый случай» и другие аналоги телевизионных игровых программ; «Защита проектов», «Турнир знатоков», «Конкурс смекалистых», игры-путешествия «В страну сказок», «В царство Берендея» и др. Их развивающий, педагогический эффект заключается также в моделировании жизненных ситуаций борьбы и соревнования, в создании условий для взаимодействия и взаимопомощи, сплочения участников игры (общность, которая возникает во время игры, тяготеет к сохранению даже после ее окончания), выявления их личностных качеств, в возможности фантазирования и импровизации и, наконец, в возможности получения детьми удоволь-

ствия от расширения своего кругозора, умения воспользоваться своими знаниями и обогатиться знаниями других, востребованности тех положительных качеств, которые в обыденной жизни не находят применения**.

В связи с этим **желательно, чтобы каждый учитель имел свою собственную «энциклопедию познавательных детских игр»**, которые он мог бы предложить своим ученикам в зависимости от их индивидуально-типологических особенностей, склонностей и интересов, этапа коррекционно-развивающей работы, и постоянно ее пополнял. Не лишним будет и создание в классе **игротеки** индивидуальных и командных (групповых) **интеллектуально-развивающих игр**, к которой дети могли бы самостоятельно и свободно обращаться в любое время.

В качестве действенного средства, оказывающего положительное влияние на совершенствование таких значимых для учебной деятельности процессов, как мышление, память, восприятие, внимание, на развитие функций пространственной ориентации, зрительно-моторных координаций и др., заслуживают внимания **компьютерные игры**. Они могут быть с успехом использованы в коррекционно-развивающей практике, важно только помнить о необходимости соблюдения режима работы детей на компьютере и строго его придерживаться.

Игра и оздоровительная работа с младшими школьниками

Несмотря на «разнообразную полезность», «приятность и легкость», которую вносят в коррекционно-развивающий процесс интеллектуальные игры, следует все же предостеречь учителя от чрезмерного увлечения ими. Умственным нагрузкам во время

* Барташников А.А., Барташникова И.А. Учись мыслить. – Харьков, 1998; Букатов В.М. Педагогические тайнства дидактических игр. – М., 1997; Газман О.С., Харитонова Н.Е. В школу с игрой. – М., 1991; Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения. – Ярославль, 1997; Степанова О.А. Игровая школа мышления // Начальная школа: плюс-минус. 2000, №10, с. 3–12; Чутко Н.Я. Чтобы не дремали мысли. – М., 1996.

** Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга. – М., 1998.

этих игр нередко сопутствуют длительное статическое напряжение, малая подвижность учеников, а поэтому они обязательно должны быть дозированы и рационально встроены в режим жизнедеятельности школьников, перемежаясь с периодами их преимущественно физической нагрузки и высокой двигательной активности.

К сожалению, в современной школе вопросы оптимального чередования умственных и физических нагрузок учащихся пока далеки от своего решения. М.М. Безруких, С.П. Ефимова (1994) утверждают: необходимого для нормального роста и физического развития объема двигательных нагрузок ученики начальной школы сегодня недополучают на 50%. А ведь снижение двигательной активности ухудшает состояние всего детского организма и неизменно приводит к нервно-психической и общей соматической ослабленности, к высокой утомляемости и снижению работоспособности в учебном процессе, к многочисленным хроническим заболеваниям.

В этой ситуации на помощь учителю вновь может прийти детская игра, раскрывая тем самым еще одну грань и важную функцию – **лечебно-оздоровительную**. Использование хорошо всем знакомых подвижных, спортивных или специальных оздоровительных игр* должно стать неотъемлемой составляющей программы коррекционно-развивающей деятельности учителя, способствуя тем самым физическому развитию и укреплению здоровья учащихся, адаптации их к физическим нагрузкам, восстановлению после интеллектуальной работы, совершенствованию нервно-психической регуляции и др.

Физический и психический компоненты в играх этой группы тесно связаны. Так, в подвижных и спортивных играх дети не только реализуют потребность в активных движениях, расходуют накопившуюся энергию и со-

вершенствуют основные двигательные навыки, но и учатся инициативности, самостоятельности, настойчивости – с одной стороны, а с другой – умению владеть собой и считаться с коллективом, согласовывать свои действия с действиями других игроков. Такие игры являются хорошей тренировкой в быстром – в зависимости от изменяющихся обстоятельств, но в согласии с определенным планом – переключении внимания и развитии его гибкости. Специальные оздоровительные игры наряду с укреплением различных групп мышц, тренировкой вестибулярного аппарата, профилактикой нарушений зрения и осанки снимают утомление, вызванное интенсивными интеллектуальными нагрузками, и создают у игроков состояние психологического комфорта. Особенно ярко этот эффект проявляется в том случае, если игры сопровождаются музыкой – «живой» или в записи.

Таким образом, анализ коррекционно-развивающего потенциала детских игр приводит к выводу об их значимости в решении задач профилактики и преодоления неблагополучий в социальном, познавательном и/или физическом развитии младших школьников. **Правильно подобранную, уместно и умело проведенную педагогом игру следует считать таким же важным и необходимым элементом образовательной работы, как и урок.** Следовательно, она должна присутствовать в режиме дня начальной школы в той мере, в какой это необходимо для гармонизации сочетания умственных, физических и эмоциональных нагрузок, эффективной коррекции и стимулирования всех сторон детского развития.

Ольга Алексеевна Степанова – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО МО.

* Алямовская В.Г. Профилактика психоэмоционального напряжения детей средствами физического воспитания. – Н. Новгород, 1998; Дегтярев Ю.В., Литвинов В.Г. и др. Игры – обучение, тренинг, досуг. – М., 1998 и др.