**Введение**

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

Позиция понимания целесообразности игры в обучении детей дошкольного возраста, вывела исследователей на проблему разработки дидактической игры А.П. Усова, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, Ф.Н. Блехер, Т.С. Комарова, В.А. Аванесова, А.К. Бондаренко, Л.В. Артёмова, Г.Г. Григорьева. В игре ребёнок не только уточняет и закрепляет свои знания, но и вновь эмоционально переживает знакомые явления и жизненные ситуации. В игре возникает потребность ребёнка воздействовать на окружающий его мир.

Использование дидактической игры в учебно-воспитательном процессе дошкольных учреждений вызвано, прежде всего, тем, что игра является ведущей деятельностью в этом возрасте. Вместе с тем исследований, направленных на изучение проблемы использования дидактических игр в эколого-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста почти нет.

Знания, приобретённые путём непосредственной игры, направляемой педагогом (то есть дидактической игры), помогает сформировать у ребёнка правильное «миропредставление», включающее его в окружающий мир не как хозяина, а как участника естественного процесса его развития. Актуальность исследования.

Актуальность определяется важностью разработки проблем экологического и эстетического воспитания детей дошкольного возраста и необходимостью использования дидактических игр эколого-эстетического содержания в этом процессе.

Экологическое содержание в образовательной системе детских садов и школ включает взаимоотношения человека и общества, взаимоотношения между людьми и окружающей социальной и природной средой.

Установление разумных взаимоотношений человека и окружающей среды во многом зависит от формирования экологической культуры, несущей в себе эстетический аспект. Эта культура должна влиять на все стороны взаимодействия людей друг с другом и природой.

Проблема человека, его отношения к природе, к другому человеку и самому себе во все времена являлась актуальной. В настоящее время в отечественной олигофренопедагогике разрабатываются пути и методы ознакомления умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста с живой природой с помощью дидактических игр. Значение природы как воспитательного фактора раскрывали в своих трудах Е.А. Стребелева, Ю.А. Разенкова, Г.А. Мишина и др. Совершенствуются содержание, методы и приемы обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возраста Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.А. Аксенова, М.Н. Перова, Б.Б. Горскин, Е.Н. Соломина, И.М. Яковлева и др. Разрабатываются современные технологии обучения умственно отсталых детей и подростков с олигофренией в степени имбецильности и идиотии Г.В. Цикото, А.Р. Маллер, А.А. Еремина и др.

Современные исследования показывают, что нет необучаемых детей и даже самых тяжелых можно чему-то научить, используя специфические методы, приемы и средства обучения, организуя «пошаговое» обучение, глубокую дифференциацию и индивидуализацию обучения, обязательное включение родителей в педагогический процесс.

Особое внимание при этом необходимо уделить детям дошкольного возраста, так как именно этот возраст является наиболее благоприятным для формирования осознанного эмоционально-положительного отношения к окружающему миру. Дошкольный возрастной период, по признанию педагогов и психологов - это важный этап в развитии психики ребёнка, в котором закладываются основы для формирования новых психических образований.

Поэтому, экологическое воспитание надо начинать с познания красоты природы. Экологическое воспитание должно нести не только научные знания об окружающем мире, но и быть обязательно эстетически окрашено. Это способствует формированию у детей дошкольного возраста художественно-эстетического восприятия окружающего мира.

Наша задача состояла в том, чтобы, опираясь на эмоционально-положительное отношение к красоте окружающего мира, наделить детей необходимыми научными знаниями о природе, дать основы знаний о единстве и разнообразии природы, постоянных изменениях и развитии, о целесообразности взаимоотношений между живыми существами в природе, помочь ребёнку сформировать целостное представление об окружающем мире и месте в нём человека, показать двустороннюю связь взаимоотношений человека и природы.

Важнейшим средством осуществления этих положений в работе с детьми являются дидактические игры. Использование дидактической игры в учебно-воспитательном процессе дошкольных учреждений вызвано, прежде всего, тем, что игра является ведущей деятельностью в этом возрасте. Вместе с тем исследований, направленных на изучение проблемы использования дидактических игр в экологическом воспитании детей дошкольного возраста почти нет. Знания, приобретённые путём непосредственной игры, направляемой педагогом (то есть дидактической игры), помогает сформировать у ребёнка правильное «миропредставление», включающее его в окружающий мир не как хозяина, а как участника естественного процесса его развития. Актуальность исследования.

Тема «Дидактические игры как средство развития экологических знаний о живой природе у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью» является **актуальной**, так как обострение экологической проблемы в стране диктует необходимость интенсивной просветительской работы по формированию у населения экологического сознания, культуры природопользования. Эта работа начинается в детском саду-первом звене системы непрерывного образования.

Дошкольное детство - начальный этап формирования личности человека, его ценностной ориентации в окружающем мире. В этот период закладывается позитивное отношение к природе, к «рукотворному миру», к себе и к окружающим людям.

Основным содержанием экологического воспитания является формирование у ребенка осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают его, и с которыми он знакомится в дошкольном детстве.

**Объект**: объект экологического воспитания знаний о живой природе у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью посредством дидактических игр.

**Предмет**: :игры как средство развития экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста, влияющих на развитие экологических знаний о живой природе у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

**Цель:** Формирование начальных форм экологической культуры детей дошкольного возраста.

**Задачи:**

1) раскрыть теоретические аспекты проблемы организации и проведения дидактических игр с детьми старшего дошкольного возраста

2) подобрать и апробировать на практике дидактические игры экологического содержания для развития экологических знаний о живой природе детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

**Методы:**

1) анализ специальной литературы

2) наблюдение за детьми

3) беседы с детьми

4) апробация игр

**Практическая значимость**: результаты данного исследования могут оказать помощь педагогам в организации работы по развитию экологических знаний и живой природе у умственно-отсталых дошкольников.

**Глава 1. Теоретические аспекты проблемы организации и проведения дидактических игр с детьми старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью**

**1.1 Понятие о дидактической игре**

Основной формой воздействия на ребенка в специальных дошкольных учреждениях являются организованные занятия, в которых ведущая роль принадлежит взрослым. Занятия проводятся учителем-дефектологом и воспитателями, которые составляют педагогический коллектив группы. Содержание занятий определяется «Программой воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста».

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить и о возрастных особенностях детей, о тех отклонениях в развитии, которые характерны для умственно отсталых. Как правило, умственно отсталые дети инертны, неэмоциональны. Поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого ребенка. Умственно отсталые дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с 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 - основной вид деятельности детей. 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. Следовательно, усвоение программного содержания становится условием достижения игровой цели.

Дидактическая игра - средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводиться на занятиях как учителем-дефектологом (индивидуальных и групповых), так и воспитателем, а также включаться в музыкальные занятия, быть одним из занимательных элементов на прогулке, может представлять собой и особый вид деятельности. 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 умственно отсталых детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Умственно отсталому ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. 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 специального дошкольного учреждения определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры-занятия и дидактические, или автодидактические, игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом. С помощью игр-занятий педагог не только передает определенные знания, формирует представления, но и учит детей играть. Основой для игр детей служат сформулированные представления о построении игрового сюжета, о разнообразных игровых действиях с предметами. Важно, чтобы затем были созданы условия для переноса этих знаний и представлений в самостоятельные, творческие игры, удельный вес которых должен быть в жизни ребенка неизмеримо больше, чем обучение игре. Игры-занятия поэтому относятся к прямому обучению детей с использованием разнообразных игровых приемов.

Дидактическая игра используется при обучении детей математике, родному языку, ознакомлению с природой и окружающим миром, в развитии сенсорной культуры.

Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Воспитатель одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся.

Дидактическая игра, к сожалению, реже используется при обучении детей старшего дошкольного возраста. Если на занятиях расширяются и углубляются знания об окружающем мире, то в дидактической игре (в играх-занятиях, собственно дидактических играх) детям предлагаются задания в виде загадок, предложений, вопросов.

Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность основана на осознанности этого процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, ее правилам и действиям, если эти правила ими усвоены.

Дидактическая игра выступает и как средство всестороннего воспитания личности ребенка. Рассмотрим возможности дидактической игры в воспитании его основных качеств.

**Умственное воспитание.** Содержание дидактических игр формирует у детей правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира, систематизирует и углубляет знания о Родине, Армии, людях разных профессий и национальностей, представление о трудовой деятельности.

Дидактические игры развивают речь детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение правильно выражать свои мысли.

В процессе многих игр развитие мышления и речи осуществляется в неразрывной связи.

Дидактические игры развивают сенсорные способности детей. Процессы ощущения и восприятия лежат в основе познания ребенком окружающей среды.

**Экологическое воспитание** Обострение экологической проблемы в стране диктует необходимость интенсивной просветительской работы по формированию у населения экологического сознания, культуры природопользования. Эта работа начинается в детском саду-первом звене системы непрерывного образования.

Дошкольное детство - начальный этап формирования личности человека, его ценностной ориентации в окружающем мире. В этот период закладывается позитивное отношение к природе, к «рукотворному миру», к себе и к окружающим людям.

Основным содержанием экологического воспитания является формирование у ребенка осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают его, и с которыми он знакомится в дошкольном детстве.

Осознанно-правильное отношение детей к природе строится на чувственном ее восприятии, эмоциональном отношении к ней и знании особенностей жизни, роста и развития отдельных живых существ, некоторых биоценозов, знании приспособительных зависимостей существования живых организмов от факторов внешней среды, взаимосвязей внутри природных сообществ. Такие знания в процессе общения ребенка с природой обеспечивают ему понимание конкретных ситуаций в поведении животных, состоянии растений, правильную их оценку и адекватное реагирование. Осознанный характер отношения при этом проявляется в том, что дети могут сами объяснить ситуацию или понять объяснения взрослых, могут самостоятельно или вместе со взрослыми, понимая ситуацию и зная потребности живого существа, выполнить отдельные трудовые действия, направленные на сохранение и улучшение жизни растений и животных.

Процесс становления осознанно-правильного отношения к природе сопровождается определенными формами поведения ребенка, которые могут служить критерием оценки уровня его экологической воспитанности. Это самостоятельные наблюдения, проведение опытов, вопросы, стремление рассказать о переживаниях и впечатлениях, обсуждать их, воплощать в различной деятельности (отражать в игре, создавать изопродукцию, ухаживать за животными и растениями.

**Нравственное воспитание.** У дошкольников формируются нравственные представления о бережном отношении к окружающим их предметам, игрушкам как продуктам труда взрослых, о нормах поведения, о взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, о положительных и отрицательных качествах личности.

**Трудовое воспитание.** Многие дидактические игры формируют у детей уважение к трудящемуся человеку, вызывают интерес к труду взрослых, желание самим трудиться.

**Эстетическое воспитание.** Дидактический материал должен соответствовать гигиеническим и эстетическим требованиям игрушки должны быть разрисованы яркими красками, художественно оформлены, помещены в удобные для хранения коробки и папки. Яркие, красивые дидактические игрушки привлекают внимание детей, вызывают желание играть с ними. Весь материал для дидактических игр хранится в группе в определенном месте, доступном детям для его использования.

**Физическое воспитание.** Игра создает положительный эмоциональный подъем, вызывает хорошее самочувствие и вместе с тем требует определенного напряжения нервной системы. Двигательная активность детей во время игры развивает мозг ребенка.

**Основные виды игр**. В дошкольной педагогике все дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные и словесные игры.

**Игры с предметами**. В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности в решении задач. По мере овладения детьми новыми знаниями о предметной среде задания в играх усложняются: ребята упражняются в определении предмета по какому-либо одному качеству, объединяют предметы по этому признаку (цвету, форме, качеству, назначению и др.), что очень важно для развития отвлеченного, логического мышления.

Игра среди всех других видов деятельности имеет в дошкольном детстве первостепенное значение. Экологическое воспитание детей в детском саду необходимо построить на игровой основе - с большим включением в педагогический процесс разных видов игр. В свободное время старшим дошкольникам можно предложить настольно-печатные, словесно-дидактические игры. Замечательно, если дети обучены самостоятельно в них играть, тогда они легко тренируются в применении своих знаний, развивают интеллектуальные способности.

Самостоятельная игра детей - это отражение их отношения к тем явлениям и событиям, которые в ней изображаются. Она очень ценна и показательна.

В целом, нужно сказать, что чем чаще и интереснее воспитатель включает игру в занятия и другие формы обучения и воспитания дошкольников, тем чаще и разнообразнее будет самостоятельная игра детей.

**Настольно-печатные игры.** Настольно-печатные игры - интересное занятие для детей. Они разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино. Различны и развивающие задачи, которые решаются при их использовании.

**Подбор картинок по парам.** Самое простое задание в такой игре - нахождение среди разных картинок двух совершенно одинаковых.

Подбор картинок по общему признаку (классификация). Здесь требуется некоторое обобщение, установление связи между предметами.

Запоминание состава, количества и расположения картинок. Игровыми дидактическими задачами этого вида игр является также закрепление у детей знаний о количественном и порядковом счете, о пространственном расположении картинок на столе (справа, слева, вверху, внизу, сбоку, впереди и др.), умение рассказать связно о тех изменениях, которые произошли с картинками, о их содержании.

Составление разрезных картинок и кубиков. Задача этого вида игр - учить детей логическому мышлению, развивать у них умение из отдельных частей составлять целый предмет

Описание, рассказ о картинке с показом действий, движений. В таких играх воспитатель ставит обучающую задачу: развивать не только речь детей, но и воображение, творчество.

**Словесные игры.** Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания в новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи; описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам; находят алогизмы в суждениях и др.

**Структура дидактической игры.** Независимо от вида дидактическая игра имеет определенную структуру, отличающую ее от других видов игр и упражнений.

Игра, используемая для обучения, должна содержать прежде всего обучающую, дидактическую, задачу. Играя, дети решают эту задачу в занимательной форме, которая достигается определенными игровыми действиями. «Игровые действия составляют основу дидактической игры - без них невозможна сама игра. Они являются как бы рисунком сюжета игры».

Обязательным компонентом игры являются и ее правила, благодаря которым педагог в ходе игры управляет поведением детей, воспитательно-образовательным процессом.

Таким образом, обязательными структурными элементами дидактической игры являются: обучающая и воспитывающая задача, игровые действия и правила.

Однако в практике работы детских садов не всегда точно дифференцируются эти понятия: иногда правила выступают одновременно и как действия, что затрудняет правильное использование игры воспитателем.

**Дидактическая задача**. Для выбора дидактической игры необходимо знать уровень подготовленности воспитанников, так как в играх они должны оперировать уже имеющимися званиями и представлениями. Иначе говоря, определяя дидактическую задачу, надо, прежде всего иметь в виду, какие знания, представления детей (о природе, об окружающих предметах, о социальных явлениях) должны усваиваться, закрепляться детьми, какие - умственные операции в связи с этим должны развиваться, какие качества личности детей можно формировать средствами данной игры (скажем, честность, скромность, наблюдательность, настойчивость в достижении поставленной цели, активность, самостоятельность и др.). Например, в хорошо известной всем воспитателям игре «Магазин овощей» дидактическую задачу можно сформулировать так: «Закрепить знание детей об овощах, их свойствах, назначении; развивать связную речь, умение определять существенные признаки предметов; воспитывать наблюдательность, вежливость, активность».

Такая дидактическая задача, поставленная перед детьми в игре, поможет воспитателю организовать игру: подобрать игрушки, разные по назначению, по материалу, внешнему виду; дать образец описания игрушки, вежливого обращения к продавцу и т.д.

В каждой дидактической игре своя обучающая задача, что отличает одну игру от другой. При определении дидактической задачи следует избегать повторений в ее содержании, трафаретных фраз («воспитывать внимание, память, мышление» и др.). Как правило, эти задачи решаются в каждой игре, но в одних играх надо больше внимания уделять, например, развитию памяти, в других - внимания, в третьих - мышления. Воспитатель заранее должен это хорошо знать и соответственно определять дидактическую задачу. Так, игру «Что изменилось?» использовать для упражнений в запоминании, «Магазин овощей» - для развития мышления и речи, «Отгадай, что задумали» - наблюдательности, внимания.

Игровые правила. Основная цель правил игры - организовать действия, поведение детей. Правила могут запрещать, разрешать, предписывать что-то детям в игре, делать игру занимательной, напряженной. «Чем правила жестче, тем игра становится напряженнее, острее... факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления, связанное же с этим правило, мне кажется, ведет к развитию действий ребенка, на основе которых вообще становится возможным то разделение игры и труда, с которым мы встречаемся в школьном возрасте как с основным фактом» (Л. С. Выготский).

Соблюдение правил в игре требует от детей определенных усилий воли, умения обращаться со сверстниками, преодолевать отрицательные эмоции, проявляющиеся из-за неудачного результата. Важно, определяя правила игры, ставить детей в такие условия, при которых они получали бы радость от выполнения задания.

Используя дидактическую игру в воспитательно-образовательном процессе, через ее правила и действия у детей формируют корректность, доброжелательность, выдержку.

**Игровые действия.** Дидактическая игра отличается от игровых упражнений тем, что выполнение в ней игровых правил направляется, контролируется игровыми действиями.

Развитие игровых действий зависит от выдумки воспитателя. Иногда и дети, готовясь к игре, вносят свои предложения: «Давайте мы спрячем, а кто-нибудь будет искать!», «Давайте я считалочкой выберу водящего!», «Помните, когда мы играли «Горячо - холодно!», как интересно было!».

Так любая игра становится дидактической, если имеются ее основные компоненты: дидактическая задача, правила, игровые действия.

При отборе дидактических игр прежде всего преследуются коррекционные цели и учитывали особенности развития умственно отсталых детей раннего и дошкольного возраста.

Ранний и дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего. В этом периоде у детей происходит становление всех видов восприятия - зрительного, тактильно-двигательного, слухового, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Для этого используются такие игры по экологическому воспитанию как: «По грибы», «Кто где живет», «Ловись рыбка», «Помоги животным», «Покорми животных», «Куда пойдешь, что найдешь», «С какого дерева листок», «Лишний предмет», «Грибы, овощи, фрукты».

Основная задача педагога состоит в том, чтобы сформировать у умственно отсталых детей раннего и дошкольного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении задания, а на этой основе создать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке. В этом ведущая коррекционная задача при воспитании умственно отсталых детей данного возраста.

Важное условие результативного использования дидактических игр в обучении - это соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

Дидактические игры могут быть включены в любой раздел программы и служить как для развития познавательной деятельности, так и для формирования собственной игры, поведения в коллективе (умения действовать сообща, наблюдать за действиями товарища, умения ждать, стремиться к совместной цели, соотносить свои действия с действиями товарищей).

**1.2 Психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых детей**

Внимание к проблемам умственной отсталости вызвано тем, что количество людей с этим видом аномалий не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей.

В нашей стране учебно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми осуществляется в специальных дошкольных и школьных учреждениях системы образования и здравоохранения. Дети с глубоким поражением центральной нервной системы находятся в детских домах социальной защиты, где с ними тоже ведется учебно-воспитательная работа по специальной программе.

Для того чтобы весь педагогический процесс был более эффективным, необходимо правильное комплектование специальных учреждений. Поэтому встает задача максимально точной дифференциальной диагностики. Но прежде чем решать эту задачу, важно знать, каких детей следует считать умственно отсталыми, в чем своеобразие их познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения.

У умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем. Их опыт крайне беден. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранны, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т.п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п.

Отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и неслыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия.

Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить.

Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом умственно отсталые начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета.

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Как показывают исследования (В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, И.М. Соловьев, Н.М. Стадненко, Ж-И. Шиф и др.), все эти операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто - по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства

Отличительной чертой мышления умственно отсталых является некритичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Это особенно ярко проявляется у психически больных детей, у детей с поражением лобных отделов головного мозга и у имбецилов. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у умственно отсталых имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У умственно отсталых позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у умственно отсталых выражено не так ярко, как у дошкольников с нормальным интеллектом. Опосредствованная смысловая память у умственно отсталых слабо развита.

Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У умственно отсталых чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

Для того чтобы обучение детей протекало успешней и носило творческий характер, необходимо достаточно развитое воображение. У умственно отсталых оно отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у умственно отсталых отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами.

У умственно отсталых детей более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона (И.Л. Баскакова). Это связано с тем, что умственно отсталые дети при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности.

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей. Отмечаются недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами и т.п. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых умственно отсталых эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния - эйфория, дисфория, апатия).

Необходимо учитывать и состояние волевой сферы умственно отсталых. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость - отличительные качества их волевых процессов. Как отмечают исследователи, умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки. Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство.

Все эти особенности психических процессов умственно отсталых детей влияют на характер протекания их деятельности. Психология деятельности глубоко изучена дефектологами Г.М. Дульневым, Б.И. Пинским и др. Отмечая несформированность навыков учебной деятельности, следует прежде всего отметить недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности. Умственно отсталые приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием. Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности («лишь бы сделать»). Умственно отсталые не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а потому не могут правильно оценить ее решение. Некритичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей.

Таковы наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов умственно отсталых.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности умственно отсталых. Психологи (А.Д. Виноградова, Н.Л. Коломенский, Ж.И. Намазбаева и др.) указывают, что, в отличие от сверстников с нормальным интеллектом, умственно отсталых характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми.

Все отмеченные особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные).

По данным специалистов (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова и др.), у умственно отсталых страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

Речь продолжает интенсивно развиваться на протяжении всего дошкольного возраста. Идет накопление словаря. Количество слов в словаре ребенка в норме непрерывно увеличивается, и темп их прироста в дошкольном возрасте остается очень высоким. Наряду с количественным идет также качественное изменение словаря: в него включаются все части речи, с каждым годом изменяется значение слова, его смысловая нагрузка.

Уровень развития речи, помимо логической ее стороны, определяется семантической стороной, т.е. смысловой нагрузкой слова и грамматическим строем языка, в котором воплощаются логические связи и отношения, а также ролью, которую речь может играть в общении, в понимании и в деятельности человека, т.е. ее функциями.

В младшем дошкольном возрасте слово у ребенка часто оказывается недостаточно обобщенным, ситуативным или, наоборот, генерализованным, а в ряде случаев понимание его ребенком может быть вовсе неверным.

В речи у детей часто встречаются замены, подстановки знакомых слов на место незнакомых. Такая речь не может служить надежной опорой для передачи ребенку новых знаний. Отсюда и утверждение А.В. Запорожца о том, что в дошкольном возрасте появляется возможность усвоения знаний на основе объяснений, но не изолированно, а только с опорой на четкие наглядные представления. Лишь к старшему дошкольному возрасту слово начинает само по себе, в пределах определенного содержания, служить источником знаний, передачи общественного опыта.

Не менее важно и овладение грамматическим строем речи. Как можно понять какое-либо высказывание, не учитывая род, падеж, число, время, наклонение? Всеми этими формами ребенок постепенно овладевает на протяжении дошкольного детства. Кроме того, дошкольный возраст - возраст овладения построением предложения. «Словарный запас представляет лишь строительный материал, который только при сочетании слов в предложении по законам грамматики родного языка может служить целями общения и познания действительности».

Речь играет в жизни ребенка различные функции: передачи общественного опыта, общения, регуляции деятельности. Все эти функции формируются на протяжении дошкольного возраста. Все они тесно связаны между собой.

В младшем дошкольном возрасте направляющую и организующую роль выполняет речь взрослого, она привлекает внимание ребенка, направляет его на деятельность, в более простых случаях определяет цель деятельности. Но включение словесной инструкции не всегда помогает ребенку в усвоении и осуществлении какой-либо деятельности. Ребенку необходимы и другие средства передачи знаний и организации деятельности: показ действий, совместные действия взрослого и ребенка.

В среднем дошкольном возрасте картина начинает меняться - слово может более адекватно направлять деятельность ребенка и передавать ему знания, но словесное инструктирование, передача опыта в словесной форме еще нуждаются в чувственной опоре. Во всяком случае, слово не дает никакого преимущества наглядным способам передачи опыта.

В старшем дошкольном возрасте положение меняется кардинально: включение слова не только ускоряется, облегчает процесс усвоения новых знаний, овладения новой деятельностью, но и качественно меняет его. Овладение деятельностью и знаниями оказывается более обобщенным, прочным, полученные с помощью словесной инструкции умения легче переносятся на новую ситуацию, новый объект.

В дошкольном возрасте претерпевает большие изменения и роль собственной речи ребенка в регуляции его деятельности. Из сопровождающей она превращается сначала в фиксирующую, а затем в планирующую. Разница между сопровождающей и фиксирующей речью заключается в том, что первая как бы следует за действием ребенка, дублирует его, ничего, в сущности, не выделяя и не изменяя, а вторая - фиксирует существенные этапы деятельности, дает ребенку возможность осмыслить их, выделить задачу (цель), трудности (остановки в трудных местах), результат.

Планирующая речь появляется позднее. Она является высшей формой словесной регуляции действий.

Таким образом, к концу дошкольного возраста регулирующую роль в отношении деятельности ребенка в норме может играть как речь взрослого, так и собственная речь. Речь активно включается в усвоение знаний, в сенсорное развитие, в развитие мышления, в нравственное, эстетическое воспитание ребенка, в формирование его деятельности и личности.

У детей с нарушениями интеллекта развитие речи существенно отличается от того, которое описано выше. Отставание в развитии речи начинается у них с младенчества и продолжает накапливаться в раннем детстве. Соответственно, к переходу дошкольного возраста у них нет готовности к ее усвоению. Не сформированы такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, интерес к окружающему, развитие эмоционально-волевой сферы, в частности эмоционального общения со взрослыми, не сформирован фонематический слух, не развит артикуляционный аппарат.

Многие дети с нарушениями интеллекта не начинают говорить не только к началу дошкольного возраста, но и к 4-5 годам.

С точки зрения развития речи дети с нарушениями интеллекта представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности - с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений.

Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает связная речь. Одной из характерных особенностей оказывается при этом стойкое нарушение согласования числительных с существительными.

Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов, и то не во всех случаях. Есть слова, которые ребенок с нарушениями интеллекта может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у детей с нарушениями интеллекта длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у этих детей много меньше, чем у детей в норме того же возраста.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия приводят к тому, что речь взрослого либо часто совсем не понимается ребенком с нарушениями интеллекта, либо понимается неточно и даже искаженно.

В то же время слово взрослого может играть в организации деятельности ребенка с ограниченными возможностями существенную роль. Оно может собрать его внимание, направить на деятельность, даже поставить перед ним несложную задачу. При этом нужно помнить, что не следует пользоваться изолированной словесной инструкцией, ее необходимо сочетать с показом, образцом, совместными действиями взрослого и ребенка на протяжении всего дошкольного возраста.

Без специального обучения у детей с нарушениями интеллекта не развивается возможность регулировать деятельность с помощью собственной речи: наблюдается в отдельных случаях сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и планирующая. Сопровождающая речь часто производит впечатление неотнесенной, в ряде случаев наблюдается эхолаличная речь.

Речь у детей с нарушениями интеллекта настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными; амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов отличают детей с нарушениями интеллекта от безречевых детей и от детей с другими нарушениями (с нарушениями слуха, с моторной алалией). В результате к школьному возрасту необученные дети с нарушениями интеллекта приходят с существенным речевым недоразвитием.

Маленький ребенок познает все долго - при многократном повторении одних и тех же явлений и событий в течение учебного года, в течение 3-4-летнего пребывания в детском саду. Постоянно живущие в доступной близости растения и животные позволяют воспитателю правильно организовать два вида взаимодействия детей с ними. Во-первых, общение как специфический вид деятельности, при котором зарождаются чувства ребенка (сочувствие, сопереживание, любовь, восприимчивость к красоте и хрупкости жизни). Во-вторых, познание явлений и закономерностей жизни природы через конкретные примеры растений и животных детского сада. Главный закон природы - экологический: взаимосвязь любого живого организма (бактерии, растения, животного, человека) со средой обитания и морфофункциональная приспособленность к ней. Поэтому правильная организация зоны природы предполагает понимание работниками дошкольных учреждений двух моментов: экологического подхода к жизни растений и животных и специфики методики экологического воспитания детей.

Экология как биологическая наука рассматривает связь живых организмов со средой их обитания. При этом одно направление - аутэкология - изучает особенности жизни отдельно взятого организма (конкретного растения, животного) и зависимость его существования от среды обитания. Другое направление - синэкология - изучает сообщество живых организмов: их совместное проживание на определенной территории, взаимодействие друг с другом, иначе говоря, изучает особенности экосистемы. Оба направления дают возможность отобрать элементы знаний, которые в адаптированном виде могут быть усвоены детьми дошкольного возраста. Эти знания составят содержательный стержень экологического воспитания в детском саду.

Говоря о специфике методики экологического воспитания дошкольников, следует отметить, что характерной чертой ее является непосредственный контакт ребенка с объектами природы, живое общение с растениями и животными, наблюдение и практическая деятельность по уходу за ними, осмысление увиденного в процессе обсуждения. Опосредованное познание природы (через книги, слайды, сказки, картины, беседы и т.д.) имеет второстепенное значение: его задача - расширить и дополнить те впечатления, которые ребенок получает от непосредственного контакта с объектами природы. Существует еще антропоцентрическое направление, которое признает ведущую роль человека в системе «человек-природа».

Становится ясной та роль, которая отводится в экологическом воспитании созданию зоны природы, - рядом с ребенком должны быть сами объекты природы, проживающие в нормальных (с экологической точки зрения) условиях. Эти условия находятся в полном соответствии с потребностями и эволюционно сложившейся приспособленностью живых организмов, что наглядно демонстрируется особенностями их строения и функционирования (поведения).

Экологически правильное содержание комнатных растений - это соответствующие их индивидуальным потребностям размещение в пространстве помещения с учетом степени освещенности места; полив в необходимых количествах; подбор земли нужного состава и подкормка удобрениями в определенные моменты жизни.

Экологически правильное содержание животных - это создание для них индивидуальных условий, максимально копирующих естественную среду их обитания: отведение достаточно большого пространства (наземного, воздушного, почвенного, водного), оснащение помещения (вольеры, аквариума, террариума) соответствующей атрибутикой из природного материала, создание необходимого температурного режима, подборка нужных кормов. Такие условия - наиболее гуманный способ содержания животных, что важно с точки зрения нравственного воспитания детей. В этих условиях животные активны, поэтому можно организовать наблюдения за разными сферами их жизни: питанием, гнездостроением, передвижением, выращиванием потомства и др. Дети могут проследить такие интересные приспособительные особенности животных, как маскировочная окраска, запасание кормов, забота о потомстве и др.

Четкое соблюдение экологического подхода к оборудованию зоны природы в детских садах позволит детям увидеть:

- неразрывную и самую общую связь живого организма с внешней средой;

* морфофункциональную приспособленность к определенным элементам среды обитания;
* появление нового организма, его рост, развитие и условия, обеспечивающие эти процессы;
* специфику живого организма (растительного, животного), его отличие от предмета;
* многообразие живых организмов и разные способы взаимодействия со средой.

Продуманная организация и оборудование зоны природы должны также обеспечить возможность осуществлять экологическое воспитание детей соответствующими методами:

* проводить многоразовые наблюдения объектов природы;
* фиксировать наблюдаемые явления доступными для детей способами;
* обсуждать увиденное;
* осуществлять различные виды деятельности: уход за обитателями зоны природы, общение с ними, моделирование явлений природы;
* отражать впечатления природы в разных формах художественной и игровой деятельности.

Итак, экологически правильные организация и оборудование зоны природы - это первое и чрезвычайно важное условие для успешной работы по экологическому воспитанию детей в детском саду: оно позволяет проводить содержательную работу по формированию начал экологической культуры детей и взрослых.

**1.3 Методика проведения дидактических игр с детьми старшего дошкольного возраста с умственно отсталыми детьми**

Дошкольное детство - начальный этап становления человеческой личности. В этот период закладываются основы личностной культуры. Главная цель экологического воспитания - формирование начал экологической культуры: правильного отношения ребенка к природе, его окружающей, к себе и людям как к части природы, к вещам и материалам природного происхождения, которыми он пользуется. Такое отношение строится на элементарных знаниях экологического характера.

Экологические знания - это сведения о взаимосвязи конкретных растений и животных со средой обитания, об их приспособленности к ней. Эти знания помогают ребенку осмыслить, что рядом с ним находятся живые существа, к которым относится и человек, т.е. он сам. Человеку также нужны хорошие условия, чтобы он себя нормально чувствовал, был здоров. К знаниям экологического характера относятся и элементарные сведения об использовании людьми природных богатств, об охране природы.

Знания не самоцель в экологическом воспитании, но они необходимое условие выработки такого отношения к окружающему миру, которое носит эмоционально-действенный характер и выражается в форме познавательного интереса, гуманистических и эстетических переживаний, практической готовности созидать вокруг себя, бережно обращаться с вещами не только потому, что это чей-то труд, но еще и потому, что затрачены материалы, взятые из природы.

Формы и методы работы с детьми разнообразны: это циклы наблюдений за растениями и животными в уголке природы и на участке, ведение различных календарей, занятия (простые и комплексные), целевые прогулки, экскурсии, игровые обучающие ситуации с использованием игрушек и литературных персонажей.

Дидактическая игра является средством обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводиться на занятиях как учителем-дефектологом (индивидуальных и групповых), так и воспитателем, может быть одним из занимательных элементов на прогулке, может представлять собой и особый вид деятельности. 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 умственно отсталых детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Умственно отсталому ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Посредством дидактических игр познавательные возможности умственно-отсталых детей претерпевают положительные изменения, и дети становятся способными усваивать мыслительный материал.

Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов (память, внимание, мышление, речь) и др.;

установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы;

определение наиболее удобного времени проведения дидактической игры (в процессе организованного обучения на занятиях или в свободное от занятий и других режимных процессов время);

выбор места для игры, где дети могут спокойно играть, не мешая другим. Такое место, как правило, отводят в групповой комнате или на участке;

определение количества играющих (вся группа, небольшие подгруппы, индивидуально);

подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры (игрушки, разные предметы, картинки, природный материал);

подготовка к игре самого воспитателя: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой;

подготовка к игре детей: обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи.

Проведение дидактических игр включает:

дидактическая задача: ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);

игровые правила: объяснение хода и правил игры. При этом воспитатель обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);

игровые действия: показ игровых действий, в процессе которого воспитатель учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату (например, кто-то' из ребят подсматривает, когда надо закрыть глаза);

ход игры: определение роли воспитателя в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра. Мера непосредственного участия воспитателя в игре определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью дидактической задачи, игровых правил. Участвуя в игре, педагог направляет действия играющих (советом, вопросом, напоминанием);

итог: подведение итогов игры - это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об ее эффективности, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят. При подведении итогов воспитатель подчеркивает, что путь к победе возможен только через преодоление трудностей, внимание и дисциплинированность.

В конце игры педагог спрашивает у детей, понравилась ли им игра, и обещает, что в следующий раз можно играть в новую игру, она будет также интересной. Дети обычно с нетерпением ждут этого дня.

Анализ проведенной игры направлен на выявление приемов ее подготовки и проведения: какие приемы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Это поможет совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры, избежать впоследствии ошибок. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей и, значит, правильно организовать индивидуальную работу с ними. Самокритичный анализ использования игры в соответствии с поставленной целью помогает варьировать игру, обогащать ее новым материалом в последующей работе.

Рассмотрим подробнее некоторые приемы и методы руководства дидактическими играми.

Игра становится методом обучения и принимает форму дидактической, если в ней четко определены дидактическая задача, игровые правила и действия. В такой игре воспитатель знакомит детей с правилами, игровыми действиями, учит, как их надо выполнять. Дети оперируют имеющимися знаниями, которые в ходе игры усваиваются, систематизируются, обобщаются.

С помощью дидактической игры ребенок может приобретать и новые знания: общаясь с воспитателем, со своими сверстниками, в процессе наблюдения за играющими, их высказываниями, действиями, выступая в роли болельщика, ребенок получает много новой для себя информации. И это очень важно для его развития. Дети малоактивные, неуверенные в себе, менее подготовленные, как правило, вначале берут на себя роли болельщиков, при этом они учатся у своих товарищей, как надо играть, чтобы выполнить игровую задачу, стать победителем.

Прежде чем начать игру, необходимо вызвать у детей интерес к ней, желание играть. Это достигается различными приемами: использованием загадок, считалочек, сюрпризов, интригующего вопроса, сговора на игру, напоминания об игре, в которую дети охотно играли раньше. Воспитатель должен так направлять игру, чтобы незаметно для себя не сбиваться на другую форму обучения - на занятия. Секрет успешной организации игры заключается в том, что воспитатель, обучая детей, сохраняет вместе с тем игру как деятельность, которая радует детей, сближает их, укрепляет их дружбу. Дети постепенно начинают понимать, что их поведение в игре может быть иным, чем на занятии. Здесь они могут бурно реагировать на различные действия играющих: хлопать в ладоши, подбадривать, сопереживать, шутить. Воспитатель способствует тому, чтобы игровое настроение сохранялось у детей на протяжении всей игры, чтобы они были увлечены игровой задачей.

Большое значение имеет темп игры, заданный воспитателем. Развитие темпа игры имеет определенную динамику. В самом начале дети как бы «разыгрываются», усваивают содержание игровых действий, правила игры и ход ее. В этот период темп игры, естественно, более замедленный. В ходе игры, когда дети увлечены ею, темп нарастает. К концу эмоциональный настрой несколько снижается и темп игры снова замедляется.

Педагог, знающий особенности развития игры, не допускает излишней медлительности и преждевременного ускорения. Объяснение правил, рассказ воспитателя о содержании игры предельно кратки и четки, но понятны детям. Такой же ясности, краткости требует воспитатель и от детей: «Скажи коротко, но чтобы тебя все поняли». Поэтому в дидактических играх целесообразно использовать пословицы, поговорки, загадки, которые отличаются выразительностью и краткостью.

Воспитатель с самого начала и до конца игры активно вмешивается в ее ход: отмечает удачные решения, находки ребят, поддерживает шутку, подбадривает застенчивых, вселяет в них уверенность в своих силах.

Если игра с элементами соревнования (кто быстрее выполнит задание, кто правильно, без ошибки решит задачу, кто больше назовет предметов и др.), то при подведении итогов необходимо быть особенно внимательным и объективным. Чтобы избежать ошибок, воспитатель использует фишки, с помощью которых оцениваются правильные решения. Наличие большего числа фишек у одного из играющих позволяет определить его как победителя.

В некоторых играх за неправильное решение задачи играющий должен внести фант, т.е. любую вещь, которая в конце отыгрывается. Разыгрывание фантов - интересная игра, в которой дети получают самые разнообразные задания: имитировать звуки животных, перевоплощаться, выполнять смешные действия, требующие выдумки. Игра в разыгрывание фантов вызывает общее веселье, создает у ребят бодрое настроение. Игра не терпит принуждения, скуки.

В дидактических играх создаются такие условия, в которых умственно отсталый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный, действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для умственно отсталых детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Дети узнают, что новое растение можно вырастить из семени, что от одного семени можно получить много семян; получают представление о стадиях роста и развития растений, о том, что птицы размножаются. Птенцы растут и становятся взрослыми: могут самостоятельно находить корм, строить гнездо, откладывать яйца и выращивать потомство.

Дети узнают, что у зверей, родятся живые детеныши и мать заботиться о них. Детеныши растут, выходят из гнезда, играют, мать учит их отыскивать корм, по-прежнему охраняет и защищает. Довольно быстро малыши вырастают, становятся взрослыми, могут сами добывать корм, защищаться от врагов, выводить потомство. Человек заботится о детенышах домашних животных. Дети радуются их играм и забавам, наблюдают за ними, с удовольствием слушают рассказы о них.

Особая роль дидактических игр по экологии в обучающем процессе детей с интеллектуальной недостаточностью определяется тем, что игра делает сам процесс обучения мыслительным представлением, эмоциональным и действенным.

В процессе ознакомления с природой у детей формируются представления о живом и неживом мире, о взаимосвязи и взаимозависимости объектов и явлений природы. Особое внимание обращается на зависимость жизни и деятельности человека от природных условий в постоянно меняющейся природной среде. Детей учат видеть и понимать реальные причинные зависимости.

Представления о развитии живой природы оказывают существенное влияние на формирование у ребенка предпосылок материалистического мировоззрения, диалектической направленности мышления. Знания о живой природе, по мнению М.Н. Скаткина, ценны диалектичностью, которая отражает процессы развития живых существ, их одновременной изменчивости и тождественности.

Рассматривая в философском аспекте проблемы изменения в объектах живой природы, К.Э. Фабри и С.Н. Николаева подробно анализируют работу В.И. Столярова, где процесс изменения представляется как особая категория. Познание его закономерностей имеет существенное значение для истории развития природных и общественных явлений, для управления ими.

В.И. Столяров подчеркивал, что в этом процессе особое значение имеет единство противоположных начал: изменчивость объекта неразрывно связана с его относительной устойчивостью, тождественностью относительно самого себя. Изменяющийся предмет некоторое время сохраняет свои основные закономерности, элементы структуры связи, т.е. все свои наиболее существенные стороны.

Изменение предполагает также единство двух противоположных начал: прерывности и непрерывности.

Рассматривать процесс изменения следует с точки зрения его протекания во времени: какие при этом ему присущи состояния, какова генетическая связь с другими объектами.

В.И. Столяров отмечает, что в познании изменения существенную роль играет длительность его совершения. Изучать происходящий процесс трудно и тогда, когда временные промежутки или слишком малы (доли секунды), или слишком велики (годы, столетия и более). Но в любом случае самым главным является необходимость выделить и четко зафиксировать различные изменения, выяснить их связи друг с другом.

Все это можно увидеть, если сочетать наблюдение с теоретическим мышлением, что позволяет отразить весь процесс развития в целом. Наблюдение дает представление о характере преобразования и о временной последовательности явлений, которые затем осмысливаются, дополняются не поддающимися наблюдению компонентами изменения.

Познать происходящие изменения помогает сопоставление, которое позволяет выявить устойчивые и изменяющиеся признаки объекта.

Общие закономерности философской категории изменения относятся и к развитию живых организмов. Но тем не менее им свойственны специфические формы проявления развития, которые определяются жизнедеятельностью организмов.

Важной стороной рассматриваемой проблемы является психологическая готовность дошкольников к усвоению знаний, отражающих особенности развития живых организмов.

Восприятие детьми дошкольного возраста изменений и преобразований предметов способствует становлению различных форм мышления. Для этого необходимо, чтобы ознакомление детей с меняющимися объектами живой природы проходило в процессе последовательного и систематического наблюдения. Отрывочное наблюдение за растущими объектами приводит к образованию разрозненных представлений и не способствует познанию самого процесса развития.

Здесь следует раскрыть понятие «система динамических представлений». Это особый тип представления, суть которого заключается в том, что он является не просто суммой ряда конкретных представлений о видоизменениях объекта, а взаимосвязанной совокупностью образов, раскрывающих последовательную смену состояний предмета. К.Э. Фабри и С.Н. Николаева считают, что динамическое представление не может образоваться сразу, особенно при длительно протекающих изменениях. Это итог, отражающий одновременно и тождество меняющегося предмета, и тенденцию его преобразования. Особенность данного типа представления состоит также и в том, что оно воплощает в себе пространственно-временное единство всего процесса изменения.

Ранее было доказано, что дошкольники способны осваивать такие категории, как пространство и время. Но иногда ориентировка в окружающем возможна только с помощью единых пространственно-временных представлений. Это напрямую относится к росту и развитию живых существ.

Ознакомление с меняющимися и развивающимися объектами живой природы имеет существенное значение не только для интеллектуального, но и перцептивного развития дошкольника.

Важным остается вопрос о том, чем обеспечивается формирование у детей динамических представлений. Опираясь на исследования Н.Н. Поддьякова, К.Э. Фабри, С.Н. Николаевой, это можно представить в виде следующих тезисов.

Для развития динамических представлений необходим достаточно высокий уровень восприятия, направленного на выявление и отражение разнообразных свойств и качеств развивающихся объектов. Восприятие рассматривается как познавательный процесс, который ориентирует ребенка в поиске признаков, воздействующих на его анализаторы, способствует присвоению общественно выработанных эталонов.

В процессе формирования динамических представлений главным является умение детей рассматривать изменяющийся предмет или явление, выделять многообразие его свойств и особенностей: размер, форму, окраску, пропорции отдельных предметов, новообразований.

За определенный временной промежуток у интенсивно растущего организма заметно меняется облик: увеличивается размер, появляются новообразования (дополнительные ветви, листья, цветы у растений; перья, шерсть, рога - у молодняка ряда птиц и млекопитающих), изменяются форма, окраска некоторых органов, Каждому живому существу характерны свои морфологические изменения; они являются показателями его функционального развития и состояния, позволяют определить действие окружающее среды на организм.

Используя природный мир для совершенствования восприятия у детей, необходимо учитывать огромное многообразие форм, красок, звуков, признаков, размеров и других качеств, присущих объектам и явлениям природы. Для выделения этих признаков необходимо иметь достаточно развитое анализирующее восприятие.

Необходим также высокий уровень сформированности наглядно-образного мышления, так как выявление степени и характера изменений в объекте и формирование обобщенного представления о нем требуют сопоставления образов этого объекта, полученных в разное время.

Развитие наглядно-образного мышления дошкольника обеспечивается комплексом средств:

а) использование обобщенной схемы анализа, позволяющей последовательно определять свойства объекта в целом и его основных частей (такая схема анализа полезна при ознакомлении детей с растущим организмом);

б) использование операторных эталонов - представления о траектории движения объекта или о схеме предстоящих действий. Формирование разнообразных операторных эталонов позволяет детям мысленно производить различные манипуляции с объектом, предвидеть последовательный ход его изменений. Ознакомление с изменениями, происходящими в процессе роста и развития растений и животных, формирование операторных эталонов имеют решающее значение для образного отражения этой области действительности. Специфика таких операторных эталонов вытекает из закономерности изменений;

в) использование моделей и схем, позволяющих обнаружить скрытые связи и свойства объекта. С их помощью ребенок может открыть последовательный ход существенных изменений развивающегося объекта, подойти к обобщению некоторых явлений развития живых существ.

На протяжении дошкольного возраста у детей появляется способность понимать, что рост и развитие живых существ проходят плавно и постепенно. Однако полнота этих представлений на каждом возрастном этапе различна.

Старшие дошкольники способны понимать, как вновь появившееся живое существо (для детей всегда близким и наглядным примером является рождение, рост и развитие домашних животных: котят, хомяков, птичек и др.) достигает взрослого состояния, улавливают повторяемость процесса и цикличность жизненных актов. Таким образом, в дошкольном возрасте складывается тенденция к образованию динамических представлений, отражающих последовательность преобразования живого организма по мере его роста и развития.

При отсутствии целенаправленного обучения у ребенка формируются представления о росте и развитии по аналогии с собой. Свои собственные впечатления о том, когда он был маленьким, как подрастал, как о нем заботились взрослые, он переносит на процесс развития животных, на поведение самки и самца по отношению к детенышу. В рассуждениях детей много антропоморфизма, на животных переносятся чисто человеческие поведенческие проявления.

Результаты исследований показывают, что в стихийном опыте у дошкольников не формируются полные, четкие представления о развитии. У большинства детей преобладают статичность образов, стремление к описанию не всего процесса, а отдельных, наиболее запоминающихся стадий развития, когда дети фиксируют контрастные признаки внешнего вида или поведения.

Для образования у дошкольников полноценных динамических представлений о росте и развитии животных и растений необходимо целенаправленное обучение с использованием различных методов и средств, активизирующих познавательную активность ребенка и предоставляющих возможность осознания сложных биологических закономерностей процесса роста и развития (изменения морфо-функциональных характеристик во времени).

Чтобы раскрыть педагогические условия, необходимые для формирования у детей представлений о росте и развитии живых организмов, о факторах, влияющих на эти процессы, следует остановиться на организации природной среды в дошкольных учреждениях. Прежде всего надо показать возможность уголка природы и участка как лаборатории для изучения живых организмов (в том числе их роста и развития), уточнить, на каких представителях животного и растительного мира лучше всего формировать динамические представления.

Основу таких представлений должны составлять знания о закономерностях развития живых существ, о необходимых факторах, обеспечивающих этот процесс, о взаимосвязи организма со средой.

Далее следует выделить эффективные средства и методы обучения дошкольников.

С.Н. Николаева, Т.Н. Дружинина, Т.В. Христовская, Л.С. Игнаткина доказывают, что представления о росте и развитии успешно формируются в процессе систематических наблюдений. А это означает, что в дошкольных учреждениях должны быть созданы условия для выращивания растений и животных. Только в этом случае появляется возможность сочетать целенаправленное наблюдение с практической деятельностью детей по уходу за развивающимися организмами. Проведение цикла кратковременных наблюдений позволяет ребенку увидеть изменения в привычном, знакомом.

Развитие животных и растений, несмотря на наличие общих проявлений, во многом различно.

Так, наблюдая развитие животных, надо обращать внимание ребенка на внешний вид взрослой особи перед рождением потомства (если такие изменения очевидны), на внешний вид только что родившегося животного и его изменения по мере взросления. Особый интерес для дошкольников представляет поведение взрослого животного и детеныша (особенности игры). Надо выделить роль человека в создании условий для развития.

Наблюдения за развитием растений включают: проращивание семян или подготовку растения к вегетативному размножению, наблюдения за ростом и появлением новых органов (листьев, цветков, плодов), создание специальных условий, необходимых для развития (обеспечение дифференцированных потребностей во влаге, свете, тепле, почве).

Используя прием сравнения, дети учатся выделять в воспринимаемом объекте те свойства и качества, которые претерпели изменения (иногда даже малозаметные). Это в свою очередь требует достаточно тонкого анализа, устойчивого произвольного внимания, познавательного интереса.

Наблюдение предполагает обследование предмета с помощью органов чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус). Необходимо также обращаться к личному опыту ребенка, добиваться от него эстетических переживаний, проявления глубоких, искренних чувств (удивление, восторг, обеспокоенность и т.д.).

Исследователи считают важным и использование опосредованных методов, которые позволяют фиксировать этапы развития, ставить перед детьми задачи, стимулирующие дальнейшие поиски закономерностей развития. С этой целью используются картины, игрушки, модели, схемы, рисунки, заполнение календарей. Наблюдения сопровождаются также введением игровых приемов, чтением художественных произведений, использованием пословиц, загадок, народных примет.

Обобщение накопленного опыта осуществляется в беседах (как на занятиях, так и в повседневной жизни). Они позволяют уточнить знания детей, выявить, насколько осознанно воспринимают дошкольники процесс развития живого организма, и наметить пути дальнейшего формирования их представлений.

Интересен опыт Т.В. Христовской. Она ставила перед детьми задачу прогнозировать будущие изменения в развитии растений. Ребенок должен был выразить свои предположения в речи, сделать зарисовку. Рисунками в календаре отражалось состояние растения, которое наблюдали, а также изменения, которые в нем будут происходить. В последующем наблюдении дети могли сравнить рисунки и убедиться, насколько оправдывается их прогноз. Это позволяло выявлять ошибки предвидения и более точно определять ход развития растения.

Автор установил, что прогнозирование в рисунках лучше проводить в начальные периоды развития (на этапе прорастания семени, роста молодого растения). Обильное нарастание зеленной массы усложняет создание прогнозирующих рисунков.

Ознакомление с ростом и развитием растений можно осуществлять в зимне-весенний период, выращивая в помещении детского сада различные культуры из семян и луковиц, используя для этого огород на окне.

Результаты исследований показали, что при организованном, целенаправленном, систематическом обучении дети усваивают знания о закономерных изменениях в природе. Эти знания становятся важным фактором их умственного воспитания. Формируются отчетливые представления о закономерности изменений природных объектов, о протяженности этих процессов во времени, о том, что рост и развитие связаны с морфо-функциональными и поведенческими изменениями. Дети понимают специфическую взаимосвязь растущего, развивающегося живого существа и факторов внешней среды, обеспечивающих его выживание.

Формирование динамических представлений при правильно организованном обучении способствует совершенствованию аналитико-синтетической деятельности детей, развивает наблюдательность, умение прогнозировать процесс.

Проведенная работа позволила выявить условия, при которых достигается наибольший эффект в умственном воспитании дошкольников при ознакомлении с изменениями в природе. Это регулярные (с определенными интервалами) наблюдения с фиксацией результатов в календаре; периодические обсуждения итогов наблюдений, ретроспективные и перспективные вопросы, позволяющие строить цепочку последовательных событий.

Особо следует сказать о воспитывающем влиянии знаний об изменениях в природе. Дети, понимая состояние развивающихся организмов, видят необходимость обеспечения их соответствующими условиями жизни. Это побуждает детей бережно относиться к растениям и животным, ухаживать за обитателями уголка природы. Необходимость постоянно проявлять внимание к растущим организмам развивает у детей устойчивый интерес и симпатию, способствует формированию этических оценок объектов природы

**Глава 2. Использование дидактических игр, экологического содержания с умственно-отсталыми детьми**

**2.1 Характеристика детей участвующих в исследование**

В эксперименте приняло участие 10 детей 6-7 лет. Группа была разделена на две подгруппы (слабая и сильная) по пять человек в каждой. Обследование проводилось в МДОУ компенсирующего вида №1123, находящегося по адресу г. Москва, ул. Молостовых, д.1, корпус 6, в котором обучаются дети с диагнозами: грубая задержка психического развития, обусловленная болезнью Дауна, синдром РЭД, аутического поведения, фенилкетонурией, олигофрении в степени дебильности, последствии раннего органического поражения ЦНС сложного генеза с грубой задержкой психического и речевого развития.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребенка, дата рождения, возраст | Диагноз | Характеристика ребенка |
| Олег 11.03.2001  7 лет 2 мес. | Диагноз ДЦП; левосторонний гемисиндром. Косоглазие. Микроцефалия. | В своем развитии ребенок соответствует следующим показателям. Предметно игровая деятельность. Интерес к игрушкам кратковременный. Совершает с игрушками игровые действия отобразительного характера с помощью взрослого. Самостоятельно играть не может. Игрушки использует не по назначению. Продолжительность игры 3-5 мин. С детьми в игровые отношения не вступает.  Социальное развитие. Выделяет из окружения своих родителей. Понимает элементарные бытовые инструкции. Общается с помощью мимики и жестов, кричит, издает отдельные звуки. Не общается со сверстниками.  Трудовые навыки. Навыками самообслуживания не владеет. В группе порядок не поддерживает. Одевается с помощью взрослого.  Ознакомление с окружающим. Ребенок слабо ориентируется на собственном теле. Не сформированы представления о предметах быта. Не знает домашних животных и не озвучивает их.  Продуктивные виды деятельности. Предпосылки и элементарные изобразительно операционально-технические умения к изодеятельности не сформированы и отсутствует интерес к ней. Координация обеих рук и ног развита слабо. Форму не выделяет. |
| Арина  19.07.2001  6 лет 10 мес | Острый ламигофарингит. | Предметно-игровая деятельность развита. Интерес к игрушкам долговременный. Продолжительность игры 10-15 мин. Вступает в игровые отношения с детьми. Владеет эмоционально-личностным общением с помощью речи. Понимает бытовые инструкции. Сформированы представления о себе. Выделяет из окружающих своих родственников. Идет на контакт со знакомыми людьми. Навыками самообслуживания владеет. Поддерживает порядок в группе. Бережно относится к своей одежде. Навыками ознакомления с окружающим владеет. Ребенок эмоционален. Навыки продуктивной деятельности сформированы. |
| Данил  19.07.2001  6 лет 10 мес | Последствия раннего органического поражения ЦНС сложного генеза | Предметно-игровая деятельность ребенка развита, но интерес к игрушкам не долгий, соблюдает инструкции в игре и свои действия сопровождает речью. Может играть с детьми и самостоятельно. У ребенка развито общение и навыки самообслуживания. Сформированы представления о себе, о семье, о доме. Не всегда проявляет эмоциональной отзывчивости. |
| Илья  15.04.2001  7 лет 1 мес. | Пупочная грыжа, плоскостопие. Последствия раннего органического поражения головного мозга с задержкой психического и речевого развития. | Предметно-игровая деятельность развита, но интерес к игрушкам не долгий, следует инструкциям в игре. Совершает собственные игровые действия, использует игрушки с их функциональным значением. Вступает в игровые отношения с детьми. Общается с помощью мимики и жестов. Понимает бытовые инструкции. Из окружения выделяет родителей. Легко идет на контакт со взрослыми. Сформированы навыки самообслуживания. Сформированы представления о себе, простейшие родственные отношения между людьми, а также представления о предметах быта и макросоциальном окружении. Ребенок эмоционален. |
| Элиза  30.06.2001  6 лет 11 мес | Острый пиелонефрит, анемия 2 стадии. | Использует игрушки правильно с функциональным назначением и сопровождает свои действия речью. В процессе игры понимает обращенную к ней речь. Эмоционально отзывчива, способна к подражанию. Понимает и выполняет элементарные бытовые инструкции Вступает со сверстниками в эмоциональные, деловые, познавательные формы общения. Самостоятельно владеет бытовыми навыками. Помогает убираться в группе, выполняет задания по словесной инструкции, с удовольствием помогает ухаживать за комнатными растениями. Сформулированы представления о себе, своем теле, о предметах быта, необходимых в жизни человека.  Элиза эмоционально отзывчива, сформировано положительное отношение к ИЗО, а также необходимые операционально-технические умения. Мелкая моторика развита в достаточной мере. С помощью взрослого старается давать простой словесный отчет о выполненных действиях. |
| Азамат  22.07.2001  6 лет 11 мес | Болезнь Дауна, ВПС-ООО; гипотоксия мышц. | Мальчик проявляет кратковременный интерес к игрушкам и не поддерживает игру ни со взрослыми, ни с детьми. Общается с помощью мимики и жестов, издает отдельные звуки. Недоразвито эмоциональное и коммуникативное поведение, выделяет из окружающих своих родных, на инструкции не реагирует и не понимает их. Навыками самообслуживания не владеет. Представления не сформированы о себе и о ближайшем социальном окружении, не ориентируется на собственном теле. Эмоциональной отзывчивости не проявляет, навыки по продуктивным видам деятельности отсутствуют. Мелкая моторика развита слабо. |
| Руслан  16.01.2001  7 лет 4 мес | Резидуальная энцефалопатия, пирамидно-мозжичковая недостаточность, ДЖВП, функциональная кардиопатия, деформация грудной клетки. Болезнь Дауна. | Мальчик проявляет кратковременный интерес к игрушкам и не поддерживает игру ни со взрослыми, ни с детьми. Общается с помощью мимики и жестов, издает отдельные звуки. Недоразвито эмоциональное и коммуникативное поведение, выделяет из окружающих своих родных, на инструкции не реагирует и не понимает их. Навыками самообслуживания владеет. Представления не сформированы о себе и о ближайшем социальном окружении, не ориентируется на собственном теле. Эмоциональной отзывчивости не проявляет, навыки по продуктивным видам деятельности отсутствуют. Мелкая моторика развита. Владеет необходимыми операционно-техническими умениями. |
| Эдик  30.06.2001  6 лет 11 мес | анимоторная гидроцефалия. Состояние после шунтирования слева. | Использует правильно с функциональным назначением игрушку и совершает с игрушками игровые действия отобразительного характера. Снижена эмоциональная отзывчивость. Недоразвитие эмоционального и коммуникативного поведения, предметных действий и речи. Не всегда идет на контакт со знакомыми взрослыми. В процессе самообслуживания элементарные трудовые действия сформированы. Имеет частично представления о частях собственного тела. Ребенок эмоционален. Навыки изодеятельности сформированы частично, моторика развита слабо. |
| Ирина  28.11.2002  6 лет 6 мес | Резидуальная энцефалопатия, инфекция мочевыводящих путей (в необострении) отставание в физическом развитии. | Предметно-игровая деятельность развита. Интерес к игрушкам долговременный. Продолжительность игры 10-15 мин. Вступает в игровые отношения с детьми. Владеет эмоционально-личностным общением с помощью речи. Понимает бытовые инструкции. Сформированы представления о себе. Выделяет из окружающих своих родственников. Идет на контакт со знакомыми людьми. Навыками самообслуживания владеет. Поддерживает порядок в группе. Бережно относится к своей одежде. Навыками ознакомления с окружающим владеет. Ребенок эмоционален. Навыки продуктивной деятельности сформированы. |
| Лиза  16.02.2001  7 лет 3 мес | Умственная отсталость в степени дебильности сложного генеза (патология беременности и родов, недоношенность) | Игровая деятельность долговременная в течении 15 мин., во время игры соблюдает правила. Общается с помощью речи, понимает и выполняет бытовые инструкции, показывает и называет части тела. Идет на контакт со взрослыми, выделяет родственников. Навыками самообслуживания владеет. Имеет представление о себе и о семье. Умеет ухаживать за растениями. Навыки изодеятельности сформированы, общая и мелкая моторика развита. |

Для более комплексного исследования проблемы экологического воспитания дошкольников, в работе были применены следующие методы исследования: анализ специальной литературы, наблюдение за детьми, беседы с детьми, апробация игр.

Основными способами изучения и обобщения передового опыта экологического воспитания дошкольников в нашем исследовании явились: анализ литературных источников, изучение современных программ экологического воспитания дошкольников, изучение документов планирования занятий с дошкольниками, педагогические наблюдения.

**2.2 Анализ работы по экологическому воспитанию Диагностика экологического воспитания (задачи) дети 6-7 лет**

МДОУ компенсирующего вида №1123 работает по программе Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2006. – 272 с.

Программа «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта» отражает современное понимание процесса воспитания и обучения детей данной категории. Оно основывается на закономерностях развития в дошкольном детстве, являющемся уникальным и неповторимым этапом в жизни ребенка. В этот период закладывается основа для личностного становления ребенка, развития его способностей и возможностей, воспитания самостоятельности и дальнейшей социализации.

Программа предназначена для проведения коррекционно-педагогической работы с детьми в возрасте от 3 до 7 (8) лет, имеющими умственную отсталость легкой формы (IQ в пределах 50-69). По МКБ-9 (Международной классификации причин болезней и смертей в детском возрасте) такие нарушения интеллекта определялись как олигофрения в степени дебильности. Вместе с тем апробация программы показала, что дети с умственной отсталостью в умеренной форме (IQ в пределах 35-49) при ранней и целенаправленной коррекционно-педагогической работе овладевают основным содержанием предложенного программного материала, что создает условия для раскрытия имеющихся у них потенциальных возможностей развития.

В программе представлено инновационное содержание и современные психолого-педагогические технологии обучения детей, базирующиеся на личностно ориентированном подходе к ребенку и его близким.

Содержание программного материала учитывает общие принципы воспитания и обучения, принятые в дошкольной педагогике: научность, системность, доступность, концентричность изложения материала, повторяемость, единство требований к построению системы воспитания и Обучения детей-дошкольников. При разработке программы авторами учитывались современные тенденции дошкольного образования, нашедшие отражение в комплексных программах «Истоки» (Л.А. Парамонова, Т.И. Алиева, А.Н. Давидчук и др.), «Радуга» (научный руководитель Т.Н. Доронова), «Развитие» (Л.А. Ветер, О.М. Дьяченко, Н.С. Баренцева и др.), «Детство» (В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др.).

**Ознакомление с окружающим.** Основная задача ознакомления с окружающим состоит в том, чтобы сформировать у детей целостное восприятие и представление о различных предметах и явлениях окружающей действительности. Ознакомление с окружающим обеспечивает существенные сдвиги в умственном развитии детей лишь в том случае, когда дети получают не отдельные знания о предмете или явлении, а определенную целостную систему знаний, отражающую существенные связи и зависимости в той или иной области.

Ознакомление с окружающим обогащает чувственный опыт ребенка - учит его быть внимательным к тому, что его окружает: смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать. Обогащение чувственного опыта неразрывно связано с развитием чувственного познания - ощущений, восприятия, представлений. Формируя адекватные представления об окружающем, мы создаем чувственную основу для слова и подготавливаем ребенка к восприятию словесных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен).

Занятия по ознакомлению с окружающим включают в себя ознакомление с явлениями социальной жизни; ознакомление с предметным миром, созданным человеком; ознакомление с явлениями живой и неживой природы. Во время занятий детей знакомят с определенным типом свойств, связей и отношений, специфическим для каждого из четырех основных направлений коррекционно-педагогической работы, выделенных в программе: «Человек», «Предметный мир», «Неживая природа», «Живая природа».

В процессе ознакомления с природой у детей формируются представления о живом и неживом мире, о взаимосвязи и взаимозависимости объектов и явлений природы. Особое внимание обращается на зависимость жизни и деятельности человека от природных условий в постоянно меняющейся природной среде. Детей учат видеть и понимать реальные причинные зависимости. При этом большое внимание уделяется экологическому воспитанию детей.

В ходе коррекционно-развивающего обучения с детьми проводят занятия по направлениям «Ознакомление с окружающим и развитие речи», «Социальное развитие и ознакомление с окружающим». Эти занятия носят интегрированный характер по тем задачам, которые на них решаются, по уровню постановки целей и методическому оснащению. Однако при планировании таких занятий должны быть четко определены специфические задачи по каждому направлению. Например, при рассмотрении темы «Фрукты. Яблоко» целью ознакомления с этим объектом является расширение и уточнение чувственного опыта детей (дети должны ощутить, что яблоко круглое, сладкое, красное или зеленое, гладкое). Дети должны осуществить выбор яблока среди группы фруктов; зафиксировать в слове воспринятые свойства объекта.

**Задачи обучения и воспитания.**

Продолжать расширять у детей представления о свойствах и качествах предметов и явлений, объектах живой и неживой природы.

Пополнять представления детей вновь изучаемыми категориями свойств и признаков.

Формировать у детей представления о вариативности выделяемых признаков и различных основаниях для осуществления классификации и сериации.

Формировать у детей представления о видах транспорта.

Формировать у детей временные представления (о временах года, об их последовательности, о времени суток, о днях недели).

Закреплять у детей представления о времени и расширять умение соотносить свою деятельность с категорией времени.

Продолжать формировать у детей представления о труде людей и значимости той или иной профессии в жизни людей.

Развивать у детей элементы самосознания на основе понимания изменчивости возраста и времени.

Дети должны научиться: называть свое имя, фамилию, возраст; называть город (населенный пункт), в котором они проживают;

называть страну;

узнавать и показывать на картинках людей следующих профессий: врач, учитель, повар, парикмахер, продавец, почтальон, шофер;

выделять на картинках изображения предметов мебели, транспорта, продуктов, инструментов, школьных принадлежностей и называть их;

различать деревья, траву, цветы, ягоды и называть их;

называть отдельных представителей диких и домашних животных, диких и домашних птиц, их детенышей;

определять признаки четырех времен года;

различать время суток: день и ночь.

Обследование уровня развития экологических знаний детей старшего дошкольного возраста проводилось по методическому пособию С. Николаевой Экологические вспомогательные игры в природе». Пособие отражает биоцентрический взгляд на природу, прослеживает взаимосвязь организма со средой обитания в разных аспектах как закономерные проявления морфофункциональной приспособленности любимых растений и животных к среде, как смену форм приспособительной взаимосвязи организма со средой в процессе его онтогенетического развития, как сходство разных живых существ, проживающих в однородной среде. Решить эти вопросы можно при наличии в жизненном пространстве детей (в помещении и на участке ДОУ) в достаточном количестве самих объектов природы - растений и животных. Экологические знания - это не самоцель, это лишь средство формирования отношения к природе, которое строится на эмоционально-чувственной основе, проявляемой ребенком в разных видах деятельности.

На основе дидактических игр по экологии С.Н. Николаевой мы провели исследования уровня развития экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня развития экологических знаний у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Задачи констатирующего эксперимента:

1) определить критерии уровня развития экологических знаний старших дошкольников с нарушением интеллекта;

2) подобрать диагностический материал и оборудование;

3) провести диагностику уровня развития экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста предполагает:

- во-первых, формирование осознанно-правильного отношения к живой природе;

- во-вторых, ознакомление детей с природой, в основе которого должен лежать экологический подход, т.е. опора на основополагающие идеи и понятия экологии.

Эти два направления неразрывны: чтобы научить детей правильно относится к миру природы, необходимо дать им определенные знания о живой природе.

Отсюда следует, что диагностику экологической воспитанности дошкольников необходимо проводить с учетом их возрастных особенностей по двум направлениям: формирование экологических знаний и экологически правильного отношения к природным явлениям и объектам.

Критерии сформированности экологических знаний о живой природе:

1) знания о мире животных;

2) знания о растительном мире.

Результаты диагностики уровня экологической воспитанности старших дошкольников с нарушением интеллекта представлены ниже в таблицах и графически.

**Методика 1. Представители мира животных**

Направлена на определение характерных особенностей представителей мира животных (см. Приложение 1)

Таблица 1 - Результаты методики, диагностирующей уровень развития знаний о животных детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | Кол-во набранных  баллов | Уровень развития знаний о животных |
| 1 | Олег | 1 | н |
| 2 | Арина | 8 | с |
| 3 | Данил | 4 | н |
| 4 | Илья | 3 | н |
| 5 | Элиза | 8 | с |
| 6 | Азамат | 0 | н |
| 7 | Руслан | 1 | н |
| 8 | Эдик | 3 | н |
| 9 | Ирина | 5 | н |
| 10 | Лиза | 5 | н |

Высокий уровень – 0 детей (0%);

Средний уровень – 2 детей (20%);

Низкий уровень – 8 детей (80%).

Таблица 2 - Анализ результатов по методике

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 0 | 20 | 80 |

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что развитие представлений о животных у 80% детей в группе находится на низком уровне. Эти дети часто допускает ошибки при распределении представителей животного мира по видам. Не аргументируют свой выбор. Не соотносят представителей фауны со средой обитания. Затрудняются назвать характерные признаки. На поставленные вопросы отвечать затрудняются, а если и отвечают, то в основном неверно. Не проявляют интереса и не выражают свое отношение к животным, птицам и насекомым.

В связи с этим детям с низкими показателями уровня развития представлений о животных необходимо провести коррекционные занятия.

**Методика 2. Представители мира растений**

Направлена на определение характерных особенностей растительного мира (см. Приложение 2)

Таблица 3 - Результаты методики диагностирующей уровень развития знаний о растительном мире детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | Кол-во набранных баллов | Уровень развития знаний о животных |
| 1 | Олег | 0 | н |
| 2 | Арина | 8 | с |
| 3 | Данил | 3 | н |
| 4 | Илья | 1 | н |
| 5 | Элиза | 7 | н |
| 6 | Азамат | 0 | н |
| 7 | Руслан | 0 | н |
| 8 | Эдик | 1 | н |
| 9 | Ирина | 4 | н |
| 10 | Лиза | 3 | н |

Высокий уровень – 0 детей (0%);

Средний уровень – 1 ребенок (10%);

Низкий уровень – 9 детей (90%).

Таблица 4 - Анализ результатов по методике

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 0 | 10 | 90 |

Исходя из табличных и графических данных, нами были выявлены следующие результаты: 90% детей имеют низкий уровень представлений о растительном мире. Ребенок затрудняется называть виды растений: деревья, кустарники и цветы; не может выделить группы предлагаемых растений, не может аргументировать свой выбор, а также затрудняется рассказывать, как правильно ухаживать за комнатными растениями и не сформированы практические умения и навыки ухода за комнатными растениями.

**Методика 3. Экологическое отношение к миру природы**

Методика направлена на определение экологически правильного отношения дошкольников к природным явлениям и объектам (см. Приложение 3).

Таблица 5 - Результаты методики диагностирующей уровень экологического отношения к миру природы детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | Кол-во набранных баллов | Уровень развития знаний о животных |
| 1 | Олег | 0 | н |
| 2 | Арина | 8 | с |
| 3 | Данил | 4 | н |
| 4 | Илья | 3 | н |
| 5 | Элиза | 8 | с |
| 6 | Азамат | 1 | н |
| 7 | Руслан | 1 | н |
| 8 | Эдик | 2 | н |
| 9 | Ирина | 5 | н |
| 10 | Лиза | 4 | н |

Высокий уровень – 0 детей (0%);

Средний уровень – 2 детей (20%);

Низкий уровень – 8 детей (80%).

Таблица 6 - Анализ результатов по методике

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 0 | 20 | 80 |

Анализ табличных и графических данных по данной методике показал, что 80% детей имеют низкий уровень экологического отношения к миру природы. Они затрудняются отвечать на поставленные вопросы. Не имеют представления о том, как нужно ухаживать за домашними животными и обитателями уголка природы и не понимают взаимосвязи между деятельностью человека и жизнью животных, птиц и растений и с трудом выражают свое отношение к проблеме.

Исходя из проведенного исследования на констатирующем этапе эксперимента сделаем сравнительный анализ уровня развития экологических знаний старших дошкольников с нарушением интеллекта, рассчитав средний балл по группе и полученные результаты отразим в таблице и графически.

Таблица 7 - Результаты исследования уровня экологических знаний детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | Уровень сформированности экологических знаний о живой природе | | | | Отношение к миру природы | |
| о мире животных | | о растительном мире | |
| Оценка в баллах | Уровень развития | Оценка в баллах | Уровень развития | Оценка в баллах | Уровень развития |
| 1 | Олег | 1 | н | 0 | н | 0 | н |
| 2 | Арина | 8 | с | 8 | с | 8 | с |
| 3 | Данил | 4 | н | 3 | н | 4 | н |
| 4 | Илья | 3 | н | 1 | н | 3 | н |
| 5 | Элиза | 8 | с | 7 | н | 8 | с |
| 6 | Азамат | 0 | н | 0 | н | 1 | н |
| 7 | Руслан | 1 | н | 0 | н | 1 | н |
| 8 | Эдик | 3 | н | 1 | н | 2 | н |
| 9 | Ирина | 5 | н | 4 | н | 5 | н |
| 10 | Лиза | 5 | н | 3 | н | 4 | н |
|  | Средний балл по группе | 3,8 | н | 2,7 | н | 3,6 | н |

На основании исследования на констатирующем этапе эксперимента мы пришли к выводу, что:

1. Уровень знаний дошкольников с нарушением интеллекта о мире животных – 3,8 балла.

2. Уровень знания о растительном мире - 2,7 балла

3. Дошкольники с нарушением интеллекта показали низкий уровень сформированности экологических знаний и экологически правильного отношения к миру природы – 3,6 балла.

Таким образом, проанализировав результаты констатирующего этапа эксперимента показывают, что уровень сформированности экологических знаний у детей с нарушением интеллекта находится на низком уровне, поэтому детям необходима коррекционная помощь педагогов в повышении уровня экологических знаний.

**2.3 Подбор, планирование игр по живой природе**

Таблица 8 - Перспективный план по экологии

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Недели**  **Вид деятельности** | **I неделя**  **Животный мир** | | | | | | **II неделя**  **Дикие животные в лесу весной** | | | | | | | **III неделя**  **Домашние животные** | | | | | | | **IV неделя**  **Обобщение** | | | | | |
| **Дни недели** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| пн | вт | ср | чт | пт | сб | | пн | вт | ср | чт | пт | сб | | пн | вт | ср | чт | пт | сб | пн | вт | ср | чт | пт | сб | |
| Занятие (ИЗО, лепка) | Ежики | | | | | | | Подбери и нарисуй | | | | | | | Раскрась лишнее животное | | | | | | Поможем доктору Айболиту вылечить медвежат | | | | | |
| Развитие речи (логопед) | Колобок | | | | | | | Кто как кричит | | | | | | | Кошка ловит мышку | | | | | | Еж и кот | | | | | |
| Игры (дефектолог, воспитатель) | Покорми животных | | | | | | | Помоги животным | | | | | | | Угадай кто у меня | | | | | | Кто за дверью | | | | | |
| Конструирование | Домики для животных | | | | | | | Построим спальню для медведей | | | | | | | Собери из частей собаку | | | | | | Найди форму в предмете | | | | | |
| Прогулка | Зверюшки на дорожках | | | | | | | Лови и назови | | | | | | | Помоги животным | | | | | | Куда пойдешь, кого найдешь | | | | | |
| Свободная деятельность | Лиса и зайцы | | | | | | | В зоопарке | | | | | | | Угадай кто у меня | | | | | | Четвертый лишний | | | | | |

К перспективному плану прилагается подробное описание дидактических игр о животных (см. Приложение 4).

Работая с картотекой дидактических игр, педагогу необходимо соблюдать следующие правила:

1. Внимательно прочитать тему и цель, соотнести с последовательностью вопросов и описанием игры уровнем развития детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

2. Изучить описание, оценить его с точки зрения образовательных, воспитательных позиций, применимости в данных условиях.

3. Проявить творчество, внимание к каждому действию, и, конечно, результату.

Старшие дошкольники под руководством педагога овладевают не только фактами, но и достаточно лежащими в основе природных явлений в том случае, если перед детьми поставлены интересные и понятные задачи, и обеспечивается возможность действовать с объектами природы и наблюдать за ними.

**2.4 Методические рекомендации для воспитателя, для формирования экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. Наблюдение и беседа с детьми**

Приступая к разработке комплекса мероприятий на занятиях в ДОУ и в повседневной жизни дошкольников с нарушением интеллекта, педагогу необходимо изучить программу по экологическому воспитанию.

При составлении комплекса занятий в ДОУ и самостоятельной деятельности дошкольников учитывались результаты по каждой из методик констатирующего эксперимента. Особое внимание уделялось развитию тех экологических знаний, в освоении которых дошкольники испытывали затруднения.

На основании перечисленных выше источников, а также полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов, нами была выстроена программа действий по обогащению экологических знаний дошкольников с нарушением интеллекта и формированию у них экологически правильного отношения к природным явлениям и объектам.

В работе с дошкольниками по их экологическому воспитанию и обучению необходимо использовать интегрированный подход, при взаимосвязи занятий, игр, наблюдений, бесед на прогулке, экскурсии в природу, праздник

Большое значение придается исследовательской деятельности детей - проведению опытов, наблюдений. В процессе обучения обращается внимание на то, чтобы задействовать все органы чувств ребенка, а не только слух и зрение. Для этого детям предоставлялась возможность потрогать, понюхать окружающие его объекты и даже попробовать их на вкус, если это безопасно.

Большое внимание уделялось общению детей с природой: с деревьями, птицами, насекомыми. Нельзя привить эмоциональное отношение к природе по книгам и рисункам. Общение с природой - это новый вид деятельности в детском саду. Именно общение с природой позволяет развить у детей положительно-эмоциональное отношение к растениям и животным, развивать нравственные и эстетические чувства. Уголок природы может сыграть в этом важную роль, так как его обитатели постоянно находятся рядом с детьми. Детей надо научить общаться с ними: почаще подходить и смотреть на них; говорить им добрые приятные слова, не ожидая ответа; животных называть по кличке, предлагать им корм с руки; млекопитающих поглаживать, почесывать, брать осторожно в руки. Во всех возрастных группах воспитатель, прежде всего, сам демонстрирует правильное общение с обитателями уголка природы, хвалит ребят, у которых это получается. Время от времени уточняет: растения и животные - не люди, разговаривать и отвечать словами не могут, но им нравится, когда на них смотрят и ласково с ними разговаривают.

Площадка природы по своему функциональному значению противоположна физкультурной площадке детского сада: дети могут приходить небольшими группами, по одному, по двое, чтобы в тишине и покое пообщаться с подопечными животными, понаблюдать за насекомыми, насладиться красотой растений.

На площадке природы в разных ее углах могут быть устроены ручеек, цветник, озелененная беседка для отдыха, красивый домик-сарай для инвентаря, вольера с выгулом для какого-либо животного, песочный дворик. На площадке во всех местах должны быть привлекательного вида лавочки, бревна, пеньки, на которых приходящие сюда дети могут спокойно посидеть, понаблюдать за цветами, животными, водой (если сделан фонтанчик или небольшой водопад). Здесь они будут учиться созерцать природу, сосредоточиваться на ее красоте, самостоятельно всматриваться в ее жизнь. Площадка также может служить местом для приобщения дошкольников к труду по уходу за растениями и животными.

На площадке природы может быть что-то особенно красивое-сад непрерывного цветения, розарий, экзотические растения (не характерные для данной местности). Красота, новизна, необычность не оставят детей равнодушными к природе, особенно если воспитатель сумеет использовать это место для приобщения детей к познавательной или практической деятельности

Содержанием проводимых с дошкольниками экскурсий являлось обследование близлежащей местности для формирования представлений об окружающих природных условиях, рельефе местности, условиях, экологической обстановке, наличии животных и растений. Во время экскурсии дети собирали природный материал для коллекций, исследовали растения, почву, воду, камни и т.д.

Прогулка с детьми по специально разработанному маршруту и беседа с детьми.

Главное в такой прогулке:

1. Выбрав маршрут, сделать рисунок, чертеж, отметив места наблюдений, рассматривания живых объектов.

2. Разносторонние знания воспитателя, о растениях, насекомых, деревьях, а также органично введенные в рассказ правила взаимоотношения человека с природой.

3. Умение показать, задержать внимание детей, заинтересовать выбранным объектом.

4. Объектами экологической тропы могут быть: памятники природы -редкие для данной местности растения; лекарственные травы, специально выращенные на участке; уголок леса, где дети будут упражняться в правилах поведения в природе; питомник, где можно выращивать сеянцы и саженцы; участок для труда - уголок со столами, скамейками с навесом от солнца и дождя для изготовления сувениров из природного материала.

5. Прогулка по экологической тропе должна побудить каждого ребенка задавать свои «почему», а значит пробудить интерес к неизведанному или же открыть новое в уже известном.

Экологическая тропа как одна из нестандартных игровых форм работы проводится с детьми старшей подготовительной группы. Количество детей зависит от интереса к этому виду деятельности. Итогом прогулки является посильный труд детей.

Занятия на экологической тропе проводятся 2-3 раза в месяц с сентября по май. Длительность занятия зависит от умения воспитателя вести эвристическую беседу, мотивировать познавательную активность детей с целью поиска ответа на поставленные вопросы, а также от степени подготовленности каждого ребенка к беседам на различные экологические темы.

С целью подготовки детей к восприятию педагог проводит предварительную беседу, в ходе которой договаривается с детьми о совместной подготовке к каждому занятию.

Большое значение придавалось ведущей форме деятельности дошкольников - игре (дидактические игры экологического содержания). Развить положительные эмоции по отношению к природе помогали игры-превращения, направленные на возникновение у ребенка эмпатии к животным, растениям, объектам живой природы

Большое значение мы придавали работе с родителями. В начале работы было проведено анкетирование родителей по теме "Экологическое воспитание детей" и по вопросу использования художественной литературы в семье "Книга в семье" (см Приложение 5), которые дали нам дополнительную информацию, использованную впоследствии в работе с дошкольниками. Совместно с родителями проводились праздники, субботники по высадке деревьев и цветов на участке детского сада; выставки художественного творчества детей и родителей и многое другое.

После разработки комплекса мероприятий, на занятиях в ДОУ и в повседневной жизни, по повышению уровня экологической воспитанности старших дошкольников и апробации разработанного нами комплекса на дошкольниках с нарушением интеллекта, мы провели контрольный эксперимент.

Цель контрольного эксперимента - проверка эффективности разработанного комплекса мероприятий - на занятиях и в повседневной жизни - по повышению уровня экологического воспитания старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Для определения эффективности проделанной работы, нами был использован тот же диагностический материал, что и в констатирующем эксперименте.

Результаты диагностики уровня экологической воспитанности старших дошкольников с нарушением интеллекта представлены ниже в таблицах и графически.

Таблица 9 - Результаты методики, диагностирующей уровень развития знаний о животных детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на контрольном этапе эксперимента

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | Кол-во набранных баллов | Уровень развития знаний о животных |
| 1 | Олег | 3 | н |
| 2 | Арина | 10 | с |
| 3 | Данил | 6 | н |
| 4 | Илья | 5 | н |
| 5 | Элиза | 11 | с |
| 6 | Азамат | 2 | н |
| 7 | Руслан | 3 | н |
| 8 | Эдик | 5 | н |
| 9 | Ирина | 8 | с |
| 10 | Лиза | 8 | с |

Высокий уровень – 0 детей (0%);

Средний уровень – 4 детей (40%);

Низкий уровень – 6 детей (60%).

Таблица 10 - Анализ результатов по методике

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 0 | 40 | 60 |

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что уровень развития представлений о животных у детей в группе повысился, но все же находится на низком уровне.

Таблица 11 - Результаты методики диагностирующей уровень развития знаний о растительном мире детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на контрольном этапе эксперимента

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | Кол-во набранных баллов | Уровень развития знаний о животных |
| 1 | Олег | 1 | н |
| 2 | Арина | 9 | с |
| 3 | Данил | 5 | н |
| 4 | Илья | 1 | н |
| 5 | Элиза | 8 | с |
| 6 | Азамат | 1 | н |
| 7 | Руслан | 1 | н |
| 8 | Эдик | 3 | н |
| 9 | Ирина | 6 | н |
| 10 | Лиза | 5 | н |

Высокий уровень – 0 детей (0%);

Средний уровень – 2 детей (20%);

Низкий уровень – 8 детей (80%).

Таблица 12 - Анализ результатов по методике

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 0 | 20 | 80 |

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу, что уровень развития знаний о растительном мире детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта остался на низком уровне, но в процессе беседы с детьми было отмечено, что объем знаний о растениях несколько увеличился.

Таблица 13 - Результаты методики диагностирующей уровень экологического отношения к миру природы детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на контрольном этапе эксперимента

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | Кол-во набранных баллов | Уровень развития знаний о животных |
| 1 | Олег | 2 | н |
| 2 | Арина | 10 | с |
| 3 | Данил | 6 | н |
| 4 | Илья | 5 | н |
| 5 | Элиза | 9 | с |
| 6 | Азамат | 3 | н |
| 7 | Руслан | 3 | н |
| 8 | Эдик | 5 | н |
| 9 | Ирина | 8 | с |
| 10 | Лиза | 7 | н |

Высокий уровень – 0 детей (0%);

Средний уровень – 3 детей (30%);

Низкий уровень – 7 детей (70%).

Таблица 14 - Анализ результатов по методике

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 0 | 30 | 70 |

Анализируя результаты проведенной методики, можно сделать вывод о том, что показатель экологического отношения к миру природы детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта остался на низком уровне, но у детей изменилось отношение к миру природы в лучшую сторону. Дети стали более внимательно относиться к миру природы.

Исходя из проведенного исследования на контрольном этапе эксперимента, сделаем сравнительный анализ уровня развития экологических знаний старших дошкольников с нарушением интеллекта, рассчитав средний балл по группе и полученные результаты отразим в таблице и графически.

Таблица 15 - Результаты исследования уровня экологических знаний детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на контрольном этапе эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | Уровень сформированности экологических знаний о живой природе | | | | Отношение к миру природы | |
| о мире животных | | о растительном мире | |
| Оценка в баллах | Уровень развития | Оценка в баллах | Уровень развития | Оценка в баллах | Уровень развития |
| 1 | Олег | 3 | н | 1 | н | 2 | н |
| 2 | Арина | 10 | с | 9 | с | 10 | с |
| 3 | Данил | 6 | н | 5 | н | 6 | н |
| 4 | Илья | 5 | н | 1 | н | 5 | н |
| 5 | Элиза | 11 | с | 8 | с | 9 | с |
| 6 | Азамат | 2 | н | 1 | н | 3 | н |
| 7 | Руслан | 3 | н | 1 | н | 3 | н |
| 8 | Эдик | 5 | н | 3 | н | 5 | н |
| 9 | Ирина | 8 | с | 6 | н | 8 | с |
| 10 | Лиза | 8 | с | 5 | н | 7 | н |
|  | Средний балл по группе | 6,1 | н | 4 | н | 5,8 | н |

Анализ результатов диагностики экологической воспитанности старших дошкольников на контрольном этапе эксперимента показывает, что независимо от того, что уровень развития экологических знаний у детей остался на низком уровне, но все-таки объем знаний о животных и о растениях увеличился. Кроме того, в процессе непосредственных наблюдений за природой в сознание большинства детей заложилось ясное и точное представление о предметах и явлениях природы, что в живой природе все связано между собой, что отдельные предметы и явления взаимообусловливают друг друга.

**Сравнительные данные по уровню развития экологических знаний детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на констатирующем и контрольном этапе эксперимента**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Этапы | Высокий | Средний | Низкий |
| Констатирующий | 0 | 17 | 83 |
| Формирующий | 0 | 30 | 70 |

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что уровень развития экологических знаний детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта немного, но повысился. Особую заботу дети стали проявлять за обитателями Уголка природы. Большинство детей, которые испытывают активный интерес, желание, стремление участвовать в работе, ухаживают за животными не только во время своего дежурства в Уголке природы, но и помогают другим детям в другие дни. Так же большой интерес у детей вызывают аквариумные рыбки.

На занятиях по экологии дети стали более внимательными. Они с интересом слушают рассказы о животных и растениях. Игровой мотив усиливает эмоциональную значимость для ребенка данной деятельности. В результате закрепленные в играх-опытах знания о связях, свойствах и качествах природных объектов становятся более осознанными и прочными.

Во время прогулок и экскурсий дети стали проявлять большой интерес к жизни птиц и насекомых. Стали бережнее относится к деревьям, муравейникам и другим живым существам во время прогулок в лес. Теперь все дети знают, что человек и природы неразрывно связаны. И от того, как человек будет любить, беречь и заботиться о природе, будет зависеть его дальнейшее существование на Земле.

Вывод: разработанный нами комплекс мероприятий по повышению уровня экологической воспитанности старших дошкольников на занятиях в ДОУ и в повседневной жизни достаточно эффективен.

**Выводы**

Итак, оптимальным вариантом формирования начал экологической культуры можно рассматривать тот случай, когда воспитательно-образовательный процесс начинается в младшем дошкольном возрасте. Материал программы, развернутый в циклах наблюдений, занятиях, экскурсиях, распределен на весь учебный год по месяцам и неделям. Каждая тема в начале года представлена элементарно просто, неоднократно повторяется в течение учебного года, в конце года дети уже имеют некоторую систему представлений, на основе которых их можно подвести к первоначальным обобщениям. Технологии для всех возрастных групп реализуют материал программы через разные виды практической деятельности: выращивание растений, поддержание необходимых условий для животных, зимнюю подкормку птиц. В них широко используются сказки, игры, игровые обучающие ситуации, вызывающие у детей положительные эмоции и чувства.

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

Педагогический эксперимент, проведенный нами в соответствии с целью исследования и гипотезой, проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В ходе констатирующего эксперимента мы определили критерии уровня экологической воспитанности старших дошкольников с нарушением интеллекта, подобрали диагностический материал и оборудование и провели диагностику уровня экологической воспитанности детей в экспериментальной и контрольной группах.

На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов, а также анализа и обобщения психолого-педагогической и научно-методической литературы, нами была выстроена программа действий по обогащению экологических знаний дошкольников и формированию у них экологически правильного отношения к природным явлениям и объектам. Для определения эффективности проделанной работы в ходе формирующего эксперимента, нами был проведен контрольный эксперимент.

Анализ результатов диагностики экологической воспитанности старших дошкольников с нарушением интеллекта в контрольном эксперименте показал, что уровень сформированности экологических знаний и экологически правильного отношения к миру природы повысился.

Это позволило сделать вывод о том, что разработанный нами комплекс мероприятий по повышению уровня экологической воспитанности старших дошкольников на занятиях в ДОУ и в повседневной жизни достаточно эффективен.

**Заключение**

На этапе дошкольного детства складывается начальное ощущение окружающего мира: ребенок получает эмоциональное впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни. Таким образом, уже в этот период формируются первоосновы экологического мышления, сознания, экологической культуры. Но только при одном условии - если взрослые, воспитывающие ребенка, сами обладают экологической культурой: понимают общие для всех людей проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают маленькому человеку прекрасный мир природы, помогают маленькому человеку прекрасный мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним.

Работа с детьми предполагает сотрудничество, сотворчество педагога и ребенка и исключала авторитарную модель обучения. Занятия строятся с учетом наглядно-действенного и наглядно-образного восприятия ребенком окружающего мира и направлены на формирование экологических знаний (знания о мире животных; знания о растительном мире) и экологически правильного отношения к природным явлениям и объектам.

В ходе констатирующего эксперимента мы определили критерии уровня экологической воспитанности старших дошкольников с нарушением интеллекта, подобрали диагностический материал и оборудование и провели диагностику уровня экологической воспитанности детей в экспериментальной и контрольной группах.

На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов, а также анализа и обобщения психолого-педагогической и научно-методической литературы, нами была выстроена программа действий по обогащению экологических знаний дошкольников и формированию у них экологически правильного отношения к природным явлениям и объектам. Для определения эффективности проделанной работы в ходе формирующего эксперимента, нами был проведен контрольный эксперимент.

Анализ результатов диагностики экологической воспитанности старших дошкольников с нарушением интеллекта в контрольном эксперименте показал, что уровень сформированности экологических знаний и экологически правильного отношения к миру природы повысился.

Разработанный нами комплекс мероприятий по повышению уровня экологической воспитанности старших дошкольников на занятиях и в повседневной жизни показал свою эффективность: уровень экологических знаний и экологически правильного отношения к миру природы дошкольников с нарушением интеллекта немного, но повысился.

**Список литературы**

1. Авдеева Н.Н. Экологическое образование и воспитание // Вестник образования. 20066. - № 11. С. 67-69.
2. Асланиди К.Б., Потапова Т.В. Концепция экологического воспитания дошкольников // Мир психологии. - 1997.- № 1. С. 75-84.
3. Обылева Л.Д. Экологические знания - дошкольникам // Дошкольное. воспитание. - 2007. - № 7. - С. 16-20.
4. Вересов Н.Н. Основы гуманитарного подхода к экологическому воспитанию старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1993. 7. - С. 39.
5. Гайдамак А., Тийтанен Т. Социально-экологический идеал: [Об экологическом воспитании дошкольников] // Дошкольное воспитание. - 2004. - № 1. - С. 71-77.
6. Градобоева Т. Создание экологической тропы и методика работы на не // Дошкольное воспитание. – 2003. - №. 7. - С.19-22.
7. Дежникова Н.С., Цветкова И.В. Умеет ли природа говорить?: [Экология - детям]. М.: Изд. дом Карапуз: Ансел-М. - 2005. – 380 с.
8. Дошкольное воспитание аномальных детей. Книга для учителя и воспитателя // Под ред. Л.П. Носковой - М.: Проспект, 2003. – 375 с.
9. Егоренков Л.И. Основы начального экологического воспитания. - М.: Прометей, 2006. -252 с.
10. Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2006. – 272 с.
11. Епачинова Л.А. Формирование экологической культуры дошкольников // Повышение эффективности воспитания детей дошкольного возраста. - 2002. - № 5. - С. 94-95.
12. Звенина Т. Работаем по программе Юный эколог: Из опыта работы по экологическому воспитанию // Дошкольное воспитание. - 2006. -№ 7. - С. 42-46.
13. Калегина Н.Г. Программа экологического воспитания для детей дошкольного возраста. Казань: Библиотека эколога. – 2006. – 215 с.
14. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика.- М.: Просвещение, 2005.- 144 с.
15. Кирикэ Г.В. Воспитание экологически направленной личности старшего дошкольника // Повышение эффективности воспитания детей дошкольного возраста. - 2002. - № 8. - С. 90-92.
16. Кирикэ Г.В. Ребенок и природа: [Об экологическом воспитании дошкольников] // Дошкольное воспитание. - 2003. - № 3. С. 3-9.
17. Кондратьева Н. Экологическое воспитание [дошкольников]: проблемы и перспективы // Дошкольное воспитание. - 2003. - 7. - С. 43-44.
18. Николаева С.М. Игра и экологическое воспитание [дошкольников] // Дошкольное воспитание.- 2004. - № 12. – С. 5-15..
19. Николаева С.М. Наблюдая - познаем: [Экологическое воспитание дошкольников] // Дошкольное воспитание. - 2005. - № 1. С. 4-10.
20. Николаева С.М. Программа Юный эколог // Дошкольное воспитание. - 2004. - № 9. - С. 51-53.
21. Николаева С.М. Эколог в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 128 с.
22. Николаева С.М. Формирование начал экологической культуры: Старшая группа // Дошкольное воспитание. - 2006.- № 7. - С. 36-42.
23. Николаева С.М. Формирование начал экологической культуры: Старшая группа // Дошкольное воспитание. - 2006.- № 8. - С. 79-87
24. Николаева С.М. Формирование начал экологической культуры: Старшая группа // Дошкольное воспитание. - 2006.- № 9. - С. 69-75.
25. Николаева С.М. Формирование начал экологической культуры: Старшая группа // Дошкольное воспитание. - 2006.- № 11. С. 44-52
26. Николаева С.М. Формирование начал экологической культуры: Старшая группа // Дошкольное воспитание. - 2006.- № 12. - С. 8
27. Николаева С.М. Формирование начал экологической культуры: Старшая группа // Дошкольное воспитание. - 2007.- №. 1. - С. 30-35.
28. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания в детском саду. - М.: Просвещение, 2005. - 208 с.
29. Николаева С.Н. Использование игры в экологическом воспитании дошкольников // Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду. - Пермь, 2003. - № 3. - С. 158-169.
30. Николаева С.Н. Комплексные занятия по экологии для старших дошкольников. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 96 с.
31. Николаева С.Н. Общение с природой начинается с детства / Всероссийское общество охраны природы, Пермский областной совет. - Пермь, 1992. - 216 с.
32. Федотова А.М. Экологический подход в воспитании детей дошкольного возраста // Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду. Пермь, 2003. - С. 192-206.
33. Фокина В. Экологическое воспитание - это воспитание нравственности, духовности и интеллекта // Дошкольное воспитание. - 2005. - № 7. – С. 5-10.
34. Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе: Социализация детей с нарушением интеллекта. – М.: Логос, 2005. – 477 с.