**Введение**

Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Интересная игра повышает умственную активность ребенка, и он может решить более трудную задачу, чем на занятии. Но это не значит, что занятия должны проводиться только в форме игры. Игра – это только один из методов, и она дает хорошие результаты только в сочетании с другими: наблюдениями, беседами, чтением и другими.

У детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте игра является основным методом обучения.

Играя, дети учатся применять свои знания и умения на практике, пользоваться ими в разных условиях. Игра – это самостоятельная деятельность, в которой дети вступают в общение со сверстниками. Их объединяет общая цель, совместные усилия к ее достижению, общие переживания. Игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка и способствуют формированию добрых чувств, благородных стремлений, навыков коллективной жизни.

Игра занимает большое место в системе физического, нравственного, трудового и эстетического воспитания. Ребенку нужна активная деятельность, способствующая повышению его жизненного тонуса удовлетворяющая его интересы, социальные потребности.

Игра имеет большое образовательное значение, она тесно связана с обучением на занятиях, с наблюдениями повседневной жизни. Дети учатся решать самостоятельно игровые задачи, находить лучший способ осуществления задуманного, пользоваться своими знаниями, выражать их словом. Нередко игра служит поводом для сообщения новых знаний, для расширения кругозора.

Все это делает игру важным средством создания направленности ребенка, который начинает складываться еще в дошкольном детстве.

Актуальность работы:

Современный этап развития психологической науки характеризуется усилением внимания к изучению различных особенностей и вариантов детского развития. Противоречивость социально-экономических реалий современного общества порождает увеличение количества детей с проблемами в развитии. С особой силой эти проблемы заявляют о себе в процессе школьного обучения, когда отставание в развитии становится очевидным. Между тем, важнейшая особенность детей с пограничными формами нервно-психических расстройств и отклонений в развитии проявляется в том, что большинство из них нуждается не столько в лечении, сколько в создании специальных условий обучения и воспитания. Иначе говоря, комплекс нервно-психических нарушений, свойственных этим детям, требует не столько медицинской, сколько психолого-педагогической коррекции, основанной на клинической, психологической и педагогической диагностике.

Таким образом, игровая деятельность детей с ЗПР младшего школьного возраста является актуальной проблемой процесса обучения.

Цель курсовой работы: рассмотреть особенности игровой деятельности младших школьников с ЗПР.

Объект исследования – игровая деятельность детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.

Предмет исследования – влияние дефекта (ЗПР) на игровую деятельность младших школьников.

Гипотеза исследования – особенности игровой деятельности младших школьников с ЗПР проявляются в низкой игровой активности, в сравнительно низком уровне уверенности в себе и в ограниченности игровых ролей.

Задачи работы:

1) рассмотреть литературу по проблеме исследования;

2) провести эмпирическое исследование особенностей игровой деятельности детей. 3) сделать выводы.

Методы исследования:

Теоретические – анализ и синтез теоретических исследований по проблематике работы.

Экспериментальные – определение выборки исследования, методик, проведение диагностики, статистическая обработка и интерпретация результатов.

Организация исследования. В исследовании приняли участие учащиеся коррекционного класса в возрасте от 7 до 8 лет (6 человек) с диагнозом «ЗПР» МДОУ №14, г. Клинцы.

**1. Особенности развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Задержка психического развития (ЗПР) – это пограничная форма интеллектуальной недостаточности, личностная незрелость, негрубое нарушение познавательной сферы, синдром временного отставания психики в целом или отдельных её функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоциональных, волевых). Это не клиническая форма, а замедленный темп развития. ЗПР проявляется в несоответствии интеллектуальных возможностей ребёнка его возрасту. Эти дети не готовы к началу школьного обучения по своим знаниям и навыкам, личностной незрелости, поведению. ЗПР поддаётся коррекции, при обучении и воспитании ребёнка в специальном коррекционном классе. Характерные особенности детей ЗПР: – Снижение работоспособности; – Повышенная истощаемость; – Неустойчивое внимание; – Недостаточность произвольной памяти; – Отставание в развитии мышления; – Дефекты звукопроизношения; – Своеобразное поведение; – Бедный словарный запас слов; – Низкий навык самоконтроля; – Незрелость эмоционально-волевой сферы; – Ограниченный запас общих сведений и представлений; – Слабая техника чтения; – Трудности в счёте и решении задач по математике. Под термином «задержка психического развития» понимается отставание в психическом развитии, которое с одной стороны, требует специального коррекционного подхода к обучению ребенка, с другой – дает (как правило, при наличии этого специального подхода) возможность обучения ребенка по общей программе усвоения им государственного стандарта школьных знаний. Проявления задержки психического развития включают в себя и замедленное эмоционально-волевое созревание в виде того или иного варианта инфантилизма, и недостаточность, задержку развития познавательной деятельности, при этом проявления этого состояния могут быть разнообразные.

Ребенок с задержкой психического развития как бы соответствует по своему психическому развитию более младшему возрасту, однако это соответствие является только внешним. Тщательное психическое исследование показывает специфические особенности его психической деятельности, в основе которой лежит чаще всего негрубая органическая недостаточность тех мозговых систем, которые отвечают за обучаемость ребенка, за возможности его адаптации к условиям школы.

Его недостаточность проявляется, прежде всего, в низкой познавательной активности ребенка, которое обнаруживается обычно во всех сферах его психической деятельности. Такой ребенок менее любознателен, но как бы «не слышит» или «не видит» многого в окружающем его мире, не стремится понять, осмыслить происходящие вокруг него явления и события. Это обуславливается особенностями его восприятия, внимания, мышления, памяти, эмоционально-волевой сферы. Основной причиной отставания являются слабовыраженные органические повреждения головного мозга, врожденные или возникшие во внутриутробном, при родовом или в раннем периоде жизни ребенка, а в некоторых случаях и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы и её основного отдела – головного мозга; интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, травмы и т.п., которые ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают легкие церебральные органические повреждения. Неблагоприятные социальные факторы, включая неблагополучные условия воспитания, дефицит информации и т.п., усугубляют отставания в развитии, но не представляют собой единственную или хотя бы основную его причину.

Задержка психического развития является одной из наиболее распространённых форм психической патологии детского возраста. Чаще она выявляется с началом обучения ребенка в подготовительной группе детского сада или в школе, особенно в возрасте 7–10 лет, так как этот возрастной период обеспечивает большие диагностические возможности.

**2. Психологические основы игры детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Детство неотделимо от игры. Чем больше детства в культуре, тем важнее игра для общества. Задолго до того, как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важнейших средств воспитания детей. Время, когда воспитание выделилось в особую общественную функцию, уходит вглубь веков, и в такую же глубь веков уходит и использование игры, как средство воспитания. В различных педагогических системах, игре придавалась разная роль, но нет ни одной системы, в которой в той или иной мере не отводилось бы место в игре. Игре приписывают самые разнообразные функции, как чисто образовательные, так и воспитательные, поэтому возникает необходимость более точно определить влияние игры на развитие ребенка с задержкой в развитии и найти её место в общей системе воспитательной работы учреждений для детей.

Понятие «игра», как и любой сложный феномен человеческого существования, не может быть четко определенно или выражено через другие понятия. Несмотря на то, что существует несколько родственных игре видов деятельности – например, «отдых» или «развлечение» – игра вряд ли определима через их комбинацию, так же как и через очевидную противоположность – «работу». Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, игра интенсивно развивается и достигает в дошкольном возрасте своего высшего уровня. Изучение развития ролевой игры интересно в двояком отношении: во-первых, при таком исследовании глубже раскрывается сущность игры; во-вторых, раскрытие взаимосвязи отдельных структурных компонентов игры в их развитии может помочь в педагогическом руководстве, в формировании этой важнейшей деятельности ребенка.

В результате многолетних наблюдений, специальных педагогических исследований и изучения опыта руководства накоплены данные об особенностях игр детей разных возрастных групп. Эти особенности, выделены педагогами-исследователями, носят комплексный характер и могут служить отправными ориентирами в исследовании развития ролевой игры. Мы не будем подробно излагать полученные в педагогических наблюдениях данные и анализировать их. Приведем лишь несколько примеров обобщения этих данных.

Е.А. Аркин указывает на пять основных линий развития игры:

а) от малолюдных группировок ко все более многолюдным; б) от неустойчивых группировок ко все более устойчивым; в) от бессюжетных игр к сюжетным; г) от ряда не связанных между собой эпизодов к планомерно развертывающего сюжету; д) от отражения личной жизни и ближайшего окружения к событиям общественной жизни.

П.А. Рудик в дополнение к перечисленным особенностям развития указывает на ряд новых симптомов.

Это: 1) изменение характера конфликтов у старших по сравнению с младшими; 2) переход от игры, в которой каждый ребенок играет по-своему, к игре, в которой действия детей согласованны и взаимодействие детей организовано на основе взятых на себя ролей; 3) изменение характера стимуляции игры, которая в младшем возрасте возникает под влиянием игрушек, а в старшем – под влиянием замысла независимо от игрушек; 4) изменение характера роли, которая сначала носит обобщенный характер, а затем все больше наделяется индивидуальными чертами и типизируется. П.А. Рудик указывает и на ряд психологических особенностей игры, вскрывая как бы второй, более глубокий слой развития.

Д.В. Менджерицкая расширяет перечень особенностей детской игры, указывая ряд новых: во-первых, развитие использования детьми различных предметов в игре, которое при замене реального предмета игровым идет от отдаленного сходства ко все большей требовательности в отношении сходства; во-вторых, сглаживание с возрастом противоречий между придумыванием сюжета и возможностью его реализации; в-третьих, развитие сюжета, которое идет от изображения внешней стороны явлений к передаче их смысла; в-четвертых, появление в младшем школьном возрасте плана хотя схематичного и неточного, но дающего перспективу и уточняющего действия каждого участника игры; в-пятых, усиление и одновременно изменение роли организаторов игры к младшему школьному возрасту.

Рассматривая действия ребёнка в игре, легко заметить, что ребёнок с ЗПР уже действует со значениями предметов, но ещё опирается при этом на их материальные заместители- игрушки. Таким детям требуется предмет – заместитель и относительно развернутое действие с ним.

Таким образом, игровые действия носят промежуточный характер, приобретая постепенно характер умственных действий со значениями предметов, совершающихся на внешние действия. Путь развития к действиям в уме оторванными от предметов значениями есть одновременно возникновение предпосылок для становления воображения. Игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок переходу умственных действий на новый, более высокий этап умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий.

В игровой деятельности происходит существенная перестройка поведения ребенка – оно становится произвольным.

Эффективность движения, так и его организация существенно зависят от того какое структурное место занимает движение в осуществлении той роли, которую выполняет ребенок. Игра представляет собой первую доступную для школьника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспитание и усовершенствование новых действий.

Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду и еще для многого другого. Все эти воспитательные эффекты опираются как на свою основу, на то влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка. Из раскрытия понятия игры педагогами, психологами различных научных школ можно выделить ряд общих положений:

1. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей младшего школьного возраста.

2. Игра детей есть самая свободная форма их деятельности, в которой осознается, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для личного творчества, активности самопознания, самовыражения.

3. Игра есть практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются потому, что играют.

4. Игра – свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество.

5. Игра – главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, приобретается опыт взаимоотношений людей.

**3 Роль игровой деятельности в обучении младших школьников с задержкой психического развития**

Задержка психического развития – проблема комплексного характера. Однако, и задержка речевого развития – это не просто обнаружившиеся у ребенка речевые сложности. Подобная задержка оказывает влияние на все (особенно высшие) познавательные процессы ребенка, на его личностные особенности. Так, речь является своеобразным интегралом всех других процессов, поэтому при ее нарушении страдают мышление, память, вообра – жение. Ребенок может стать застенчивым, ранимым из-за возникающего непонимания между ним и окружающими людьми.

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) очень слабо выражена игровая мотивация. Такие детки либо «не хотят» играть, либо не в состоянии развернуть предложенную взрослым игру. При этом игровой замысел отсутствует. Т.е. ребенок действует как бы механически, повторяя то, что делают взрослые, но не выстраивает сюжета игры.

У таких детей наблюдаются трудности в формировании образов – представлений, в создании воображаемой ситуации. Ослаблен процесс переноса знаний из привычной ситуации в подобные условия. Довольно часто ослаблена память.

Предметы для детишек с ЗПР и не являются опорой в игре, не способствуют развертыванию сюжета. Младшие школьники часто непроизвольно соскальзывают с ситуации игры, отвлекаясь на что-то постороннее. Иногда происходит зацикливание действий.

Младшие школьники с ЗПР демонстрируют неумение использовать знаки-заместители или предметы-заместители. В одном предмете они выделяют только один признак, одну функцию (игрушечный молоток для них может быть только предметом для извлечения звука, он не может стать человечком или ракетой).

Для развития детей с задержкой психического развития и нужны особые игры, в которых деятельность взрослого имеет ключевое значение. Без руководящей роли взрослого, его примера и активного участия такие дети полноценно играть не смогут.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответ­ствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-по­знавательной направленностью. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом. Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и ученья во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр. Театрализованные игры – основа обучения и развития таких малышей. При этом необходимо заинтересовать детей игрой, показывать игровые ситуации на примере других детей или взрослых. С помощью театра и настольных композиций можно не только развить навыки общения у таких детей, но и, главное, развить игровую деятельность, которая станет основой для бурного развития высших психических функций. Необходимо создать игровые уголки совместно с детьми в классной комнате, пусть они их обустраивают, почаще делают перестановку.

Итак, наша конечная цель – научить ребенка играть. Для этого необходимо организовать поэтапную работу.

– Дать ребенку представление о содержании игры. Возможно, провести экскурсию. Далее организовать беседу – сначала называем действия, их последовательность, затем просим отгадать действие. Неоценимую роль сыграют и дидактические игры, в которых перечисляются действия по профессии, присутствуют соответствующие картинки.

– Взрослый показывает действия с 3–4 предметами, их можно выполнять совместно с ребенком. Обращайте внимание на речь! Проговаривайте все основные действия!

– Для развития речи, воображения, образов-представлений можно придумывать сказку: по предмету (описательный рассказ), по картинкам (не более 4 штук), по игрушкам. В помощь ребенку предлагайте вопросный план, опорные слова (3–4 слова для рассказа, например: гвоздь, картина, художник). Также можно организовать коллективный рассказ сказки (один начинает, другой продолжает) и сочинение сказки с измененными условиями «А что было бы, если…»

Разыгрывайте сценки-диалоги с помощью разнообразного материала: на куклах, на предметах-заместителях, например, кубиках (например, сказка «Три медведя»: большой кубик – папа медведь, средний – мама медведица, маленький – медвежонок, шар – девочка). Это поможет развить навыки абстрактного мышления и воображения. Для расширения кругозора с младшими школьниками обязательно нужно говорить об отвлеченных предметах, на определенную тему. Здесь могут выручить различные энциклопедии для детей младшего школьного возраста. Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка… Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудовой деятельностью, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры, доставляющие просто удовольствие, имеют определенную цель. Сами по себе игры становятся новыми. Большой интерес для младших школьников представляют игры в процессе обучения. Это игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность ученику проверить и развить свои способности, включающие его соревнования с другими учащимися.

**4** **Коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Изучение детей с задержкой психического развития приобрело в последнее время особую актуальность. Наблюдается тенденция увеличения количества детей, которые уже в начальной школе не справляются с программой обучения. Требования, предъявляемые к ребенку современной общеобразовательной школой, таковы, что дети с ЗПР испытывают значительные трудности в их разрешении. Для данной категории детей характерны низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости; незрелости эмоций и воли; ограниченный запас общих сведений и представлений; обедненный словарный запас; несформированность навыков интеллектуальной деятельности. Важно понимать тип ЗПР каждого отдельно взятого ребенка, индивидуальные отличия протекания психических процессов. Коррекционная деятельность позволяет работать с психологическими проблемами, которые выявлены в обучении, поведении, внутреннем психологическом состоянии школьников. Она ориентирована на работу с группой «психологически неблагополучных» школьников. К этой категории можно отнести и детей с ЗПР, Выбор именно коррекционной формы деятельности психолога с детьми с ЗПР определяется результатами психодиагностики. Коррекционная работа понимается нами как деятельность психолога, логопеда, дефектолога, ориентированная на решение в процессе целостного психологического развития школьников конкретных проблем обучения, поведения, психического самочувствия. Коррекционная работа рассматривается, как основное направление работы специалистов с детьми с ЗПР. Диагностика является основой для ее правильной организации, другие формы могут ее дополнять. Основными принципами, лежащими в основе содержательного наполнения и организации коррекционной работы с детьми с ЗПР, на наш взгляд, являются: Целостность – процесс воздействия на личность ребенка в целом, во всем разнообразии ее социально-психологических проявлений.

Комплексность – процесс взаимодействия различных специалистов, работающих с детьми, с целью оказания всесторонней помощи проблемным детям. Системность – процесс проведения коррекционных процедур с учетом определенной логики, последовательности, методической преемственности.

Используя целостный подход к ребенку, но и учитывая специфику развития детей с ЗПР в младшем школьном возрасте, считаем конструктивным выделение приоритетного направления в коррекции. А именно, ведение коррекционной деятельности в познавательной сфере. Это обусловлено, с одной стороны, особенностями младшего школьного возраста детей, с другой стороны, нарушениями именно познавательной сферы младших школьников с ЗПР. Это не исключает ведения коррекционной работы в отношении социальной, эмоционально-личностной сфер. Следует отметить, что за решение проблем в познавательной сфере у детей с ЗПР (т.е. вне рамок психической нормы) педагог может браться в случае наличия достаточных профессиональных навыков.

Известно, что интеллектуальная недостаточность детей с ЗПР определяется особенностями их мышления (преобладание конкретно – действенного и наглядно – образного мышления над абстрактно – логическим). Словесно – логическое мышление дает возможность решения более широкого круга задач на основе использования языковых средств. Сущность словесно – логического мышления заключается в том, что ребенок может устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов в природе и обществе, обобщать различный наглядный материал. Повысить уровень обобщения – это значит радикально упростить дальнейшее усвоение материала, поскольку именно обобщение дает возможность широкого переноса усвоенных знаний и способов оперирования ими на новый материал – на решение новых задач.

Оказание коррекционной помощи ребенку по преодолению интеллектуального отставания посредством проведения системных занятий значительно улучшило выполнение заданий аналогичного характера (логические действия «классификация», обобщения) при повторной диагностике.

Результаты коррекции заметнее в том случае, если есть сотрудничество психолога, педагога, логопеда, дефектолога и родителей.

Сегодня успешное функционирование общеобразовательной школы и любого образовательного учреждения становится немыслимым без квалифицированной коррекциионно-развивающей работы, основанной на результатах комплексной агностики и новых научно обоснованных организационных методических формах деятельности. Система коррекционно-развивающего обучения – форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи современной активной помощи детям с трудностями в учении и в адаптации к школе. Эта форма дифференциации возможна при обычной традиционной организации учебно-воспитательного процесса, но более эффективна при создании специальных классов коррекционно-развивающего обучения. Последние позволяют обеспечить оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении и проблемами в соматическом и нервно-психическом здоровье. Именно этих классах возможно последовательное взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, учебно-профилактического и социально-трудового направлений деятельности. Таким образом, правильно организованная коррекционная работа с детьми с ЗПР позволяет достаточно успешно решать проблемы повышения уровня познавательной деятельности, успеваемости, помогает ребенку избежать трудности и проблемы в дальнейшем интеллектуальном и личностном развитии.

**Практическая часть**

**Игровые занятия с младшими школьниками с ЗПР**

Я проводила занятия с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в коррекционном классе дошкольного учреждения №14 г. Клинцы. Многим детям данной возрастной категории трудно дается выполнение заданий по обобщению и абстрагированию, у них слабо развиты многие психические процессы, мелкая моторика.

Я разработала и провела серию занятий с детьми в игровой форме, состоящие из трёх этапов.

Цель первого этапа: завоевать доверие ребенка, снять у него мышечное напряжение, двигательно раскрепостить, дать ему возможность поверить в свои силы, то есть настроить ребенка на продуктивную умственную деятельность. (Первое занятие).

Цель второго этапа: развить когнитивные процессы. (Второе занятие).

Цель третьего этапа: помочь осознать ценность других людей и собственной личности; развить доброе и внимательное отношение к другим. (Третье и четвёртое занятие).

Каждое занятие по необходимости может повторяться. В процессе работы необходимо менять виды деятельности, чтобы заинтересовать детей. Некоторые занятия, например, посвященные знакомству с растительным миром, лучше проводить на улице.

**ПЕРВОЕ ЗАНЯТИЕ:**

**(Урок по ознакомлению с окружающим миром).**

Материалы: лист ватмана с наклеенными теневыми или черно-белыми рисунками диких и домашних животных и птиц; карточки с такими же рисунками, предназначенные для индивидуальной работы. Подготовительный этап: Игровое упражнение «Кто как ходит».

Дети изображают различных животных, например: ходят, как медведь, жираф; бегают, как лошадь, страус; прыгают, как зайчик, воробей; летают, как орел, ласточка и т.д. Весьма эффективно данное упражнение выполнять под музыку, используя мимику и жесты. Основной этап:

Детям предлагается рассмотреть таблицу с теневыми или черно-белыми рисунками животных и птиц.

Первое задание: Педагог загадывает загадки о животных, дети отгадывают, отыскивая на плакате.

Второе задание: Каждый ребенок должен найти, назвать и показать на плакате сначала всех домашних, потом всех диких животных и птиц, а также их детенышей.

Третье задание: Каждый ребенок получает комплект карточек с теневыми или черно-белыми изображениями. Ему дается задание разложить их по группам и каждой группе дать название.

Завершающий этап: Игра «Испорченный телефон»:

Дети садятся в одну линию. Первый ребенок задумывает какое-либо животное или птицу. Задача детей – передать это слово по цепочке как можно быстрее, говоря его шепотом на ухо друг другу. В конце игры первый участник произносит задуманное, а последний-то, что услышал.

Дети сравнивают, насколько изменился смысл слова. Затем второй ребенок становится первым, а первый – последним. Игра продолжается до тех пор, пока каждый участник не задумает свое слово.

**ВТОРОЕ ЗАНЯТИЕ:**

Материалы: Лист ватмана с наклеенными теневыми или черно-белыми рисунками деревьев, овощей, фруктов, грибов, ягод.

Подготовительный этап:

Игровое упражнение «Зоопарк»:

Дети изображают по желанию любых зверей и птиц. Сначала все сидят за стульями «в клетках». Каждый ребенок выходит из-за стула и представляет свое животное. Другие угадывают, кого он изобразил. После того как всех «узнали», клетки открываются и «звери и птицы» выходят на свободу. Они под музыку прыгают, бегают, кричат, рычат, летают. Основной этап: Дети рассматривают таблицу с теневыми или черно-белыми рисунками деревьев, овощей, фруктов, грибов, ягод.

Первое задание. Педагог загадывает загадки о растениях, дети отгадывают и отыскивают их на плакате.

Второе задание. Детям по очереди предлагается найти, назвать и показать на плакате фрукты, овощи, ягоды, грибы, деревья, цветы.

Третье задание. Дети считают про себя количество рисунков на плакате, потом по очереди отвечают.

Завершающий этап: Игровое упражнение «Ласковое слово».

Дети садятся на ковре в круг и каждый говорит другому ласковое слово, используя названия растений (огурчик, вишенка, грибочек, морковочка, репка и т.д.).

**ТРЕТЬЕ ЗАНЯТИЕ:**

**(Урок экологии)** Материалы: Лист ватмана с наклеенными теневыми или черно-белыми рисунками мебели, посуды, одежды, инструментов, транспорта, измерительных приборов; карточки с такими же рисунками, предназначенные для индивидуальной работы (см. рисунок 3).

Подготовительный этап:

Игровое упражнение «Растительный мир вокруг нас».

Педагог, (который на время игры становится лесником), предлагает детям превратиться в какое-нибудь маленькое растение и назвать его. Лесник очень бережно относится к растениям, поливает их (гладит детей по голове и телу), ухаживает за ними. Пригрело солнце, все хорошо. Но вот подул ветер: растения начинают качаться в разные стороны, борются с непогодой (раскачивания руками, головой, телом). Ветер усиливается (опускаются руки, голова), растения клонятся к земле и ложатся на нее. Им грустно и страшно. Но вот ветер стих и пошел долгожданный дождик (все встают), выглянуло солнышко (улыбки соседям). Растения стали краше прежнего. После упражнения дети рассказывают о том, в какие растения они превращались, и как менялось их настроение.

Основной этап: Дети подходят к таблице с изображением различных предметов.

Первое задание: Психолог загадывает загадки о предметах, сделанных руками человека, дети отгадывают их, отыскивая на плакате.

Второе задание: Детям по очереди предлагается найти предметы мебели, посуду, транспорт, инструменты, измерительные приборы, игрушки и назвать их общим словом.

Третье задание: Каждый ребенок получает комплект карточек. Ему дается задание разложить их по группам и каждой группе дать название.

Завершающий этап: Игровое упражнение «Ералаш». Мелкие игрушки (мебель, посуда, машинки и т.д.) разбросаны по полу. По очереди каждый ребенок наводит порядок в квартире, то есть собирает все игрушки в отведенное место. Другие дети считают вслух секунды, потраченные на выполнение данного задания. После того как каждый ребенок выполнил это задание, педагог просит детей вместе навести порядок. При этом он сам считает секунды.

В ходе этой игры дети понимают, что вместе можно сделать быстрей и лучше: один в поле не воин.

**ЧЕТВЕРТОЕ ЗАНЯТИЕ:**

**(урок рисования)**

Материалы: Лист ватмана, цветные карандаши, фломастеры или краски.

Подготовительный этап: игра «Живое – неживое».

Дети стоят в одну линию. Ведущий ребенок стоит напротив. Он называет какой-либо предмет и бросает мяч кому-то из детей. Если этот предмет одушевленный (живой), ребенок ловит мяч, а если нет – откидывает его.

Основной этап: Игра «Я знаю».

Дети стоят в кругу и кидают мяч друг другу со словами: «Я знаю пять названий домашних животных…»; «Я знаю пять названий диких животных…»

«Я знаю пять названий предметов мебели…»; «Я знаю пять названий фруктов…» и т.д.

Ребенок должен бросить мяч и быстро произнести слово.

Заключительный этап: Игровое упражнение «Совместный рисунок».

Участники группы обсуждают, что они хотят нарисовать, и приступают к совместной творческой работе. После выполнения задания дети рассказывают о том, что они изобразили, и сочиняют по рисунку сказку.

Из опыта работы с детьми с ЗПР можно сделать заключение, что весьма эффективным является использование игровой формы. Дети лучше усваивают полученную информацию, меньше отвлекаются и проявляют заинтересованность к процессу обучения.

**Существует несколько групп игр, развивающих интеллект, познавательную активность ребенка.**

I группа – предметные игры, игры с игрушками и предметами.

Через игрушки – предметы – дети познают форму, цвет, объем, материал, мир животных, мир людей и т.п.

II группа – игры творческие, сюжетно-ролевые, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности.

Интеллектуальные игры типа «Счастливый случай», «Что? Где? Когда?». Данные – важная составная часть учебной, но, прежде всего, вне учебной работы познавательного характера.

**Игры на развитие мелкой моторики рук**

В младшем школьном возрасте необходимысистематические упражнения по тренировке движений пальцев рук. Они оказывают стимулирующее влияние на развитие речи, помогают детям этого возраста овладеть навыками письма. Работу по развитию мелкой моторики рук желательно проводить систематически, уделяя ей по 5–10 минут ежедневно. Эти упражнения можно проводить на уроке, чтобы дать детям отдохнуть. С этой целью я использовала разнообразные игры и упражнения на всех занятиях: по математике, русскому языку, ознакомлению с окружающим. В коррекционном классе особое место отводится развитию мелкой моторики и проводится отдельный урок, продолжительностью 30 минут.

Для формирования тонких движений пальцев рук я использовала игры с пальчиками, сопровождаемые чтением народных стихов

Сидит белка…

Сидит белка на тележке, продает она орешки: Лисичке-сестричке, воробью, синичке, Мишке толстопятому, заиньке усатому.

Взрослый и ребенок при помощи левой руки загибают по очереди пальцы правой руки, начиная с большого пальца.

«Дружба»

Дружат в нашей группе девочки и мальчики (пальцы рук соединяются в «замок»). Мы с тобой подружим маленькие пальчики (ритмичное касание одноименных пальцев обеих рук). Раз, два, три, четыре, пять (поочередное касание одноименных пальцев, начиная с мизинцев), Начинай считать опять. Раз, два, три, четыре, пять. Мы закончили считать (руки вниз, встряхнуть кистями).

 «Дом и ворота».

На поляне дом стоит («дом»), ну а к дому путь закрыт («ворота»). Мы ворота открываем (ладони разворачиваются параллельно друг другу), В этот домик приглашаем («дом»).

Наряду с подобными играми могут быть использованы разнообразные упражнения без речевого сопровождения:

«Кольцо».

– кончик большого пальца правой руки поочередно касается кончиков указательного, среднего, безымянного пальцев и мизинца; – то же упражнение выполнять пальцами левой руки; – те же движения производить одновременно пальцами правой и левой руки;

«Пальцы здороваются». Соединить пальцы обеих рук «домиком». Кончики пальцев по очереди хлопают друг по другу, здороваются большой с большим, затем указательный с указательным и т.д.

«Оса»

выпрямить указательный палец правой руки и вращать им; то же левой рукой; то же двумя руками;

«Человечек» указательный и средний пальцы «бегают» по столу; – те же движения производить пальцами левой руки; – те же движения одновременно производить одновременно пальцами обеих рук («дети бегут наперегонки»);

«Очки» образовать два кружка из большого и указательного пальцев обеих рук, соединить их;

«Зайчик» – вытянуть вверх указательный и средний пальцы правой руки, а кончики безымянного пальца и мизинца соединить с кончиком большого пальца; – то же упражнение выполнить пальцами левой руки;

– то же упражнение выполнять одновременно пальцами обеих рук;

«Деревья» поднять обе руки ладонями к себе, широко расставить пальцы;

«Птички летят» пальцами обеих рук, поднятых к себе тыльной стороной, производить движения вверх-вниз;

«Сгибание-разгибание пальцев» – поочередно сгибать пальцы правой руки, начиная с большого пальца; – выполнить то же упражнение, только сгибать пальцы, начиная с мизинца; выполнить два предыдущих упражнения пальцами левой руки; – согнуть пальцы правой руки в кулак, поочередно выпрямлять их, начиная с большого пальца; – выполнить то же упражнение, только выпрямлять пальцы, начиная с мизинца; – выполнить два предыдущих упражнения пальцами левой руки;

«Бочонок с водой» согнуть пальцы левой руки в кулак, оставив сверху отверстие;

«Миска» пальцы обеих рук слегка согнуть и приложить друг к другу;

«Крыша» соединить под углом кончики пальцев правой и левой рук;

«Магазин» руки в том же положении, что и в предыдущем упражнении, только указательные пальцы расположить в горизонтальном положении перед крышей;

Описанные выше игры и упражнения обеспечивают хорошую тренировку пальцев, способствуют выработке изолированных движений, развитию точности движений пальцев.

Развитию ручной моторики способствуют также: – Нанизывание бус, бисероплетение;

– Выкладывание из спичек рисунков, букв, складывание колодцев; – Одновременно левой и правой рукой складывать в коробку пуговицы; – Массаж рук. (Проводится сначала на одной руке, затем на другой).

**Заключение**

Для формирования у детей положительной мотивации к занятиям, учебной деятельности современные психолого-педагогические технологии рекомендуют педагогам создавать на занятиях общую эмоционально положительную атмосферу, снижающую тревожность и устраняющую страх ребенка допустить ошибки, подвергнуться нареканиям или насмешкам. Значение роли педагога в формировании положительной эмоциональной мотивации учебной деятельности ребенка не подлежит сомнению. Положительное восприятие даже незначительных достижений ребенка, психологическая поддержка в виде поощрительных прикосновений способствуют его эмоциональному комфорту и психологическому равновесию.

Ведущими в деятельности младших школьников с ЗПР являются игровые мотивы и интерес. Широкое использование игр и занимательных приемов на занятиях (смешные картинки, шутливая формулировка целей заданий и упражнений, кроссворды, загадки) не только предупредит появление у ребенка ощущения скуки, но и будет способствовать возбуждению интеллектуальных эмоций: удивления, новизны, сомнения, достижения. Оптимальные для ребенка темп и содержательная насыщенность занятий, чередование умственного напряжения и отдыха, предупреждающая или быстрая и доступная помощь логопеда при затруднениях, ситуации успеха – все это формулирует оптимистический настрой на безусловное преодоление трудностей в письме, уверенность в себе, чувство радости и удовлетворения от работы.

Однако даже в работе с младшими школьниками не следует забывать о значении смысловой мотивации ребенка к участию в совместной с логопедом деятельности. Для этого важно узнать, есть ли у ребенка какие-либо положительные ожидания от занятий, цель его участия в занятиях. Если таковых нет или ребенок не в силах их сформулировать, ему нужна помощь. Хорошо сформулированная, как бы прочувствованная с помощью разных способов восприятия (зрения, слуха, ощущений) цель будет способствовать повышению эффективности занятий.

**Список литературы**

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. – М. 1982. 2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. / Под ред. Л.С. Цветковой. – Москва-Воронеж., 2001.

2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М., 1997.

3. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. – М., 1999.

4. Венгер А.Л. «Психологическое консультирование и диагностика». Практическое руководство. – М., «Генезис», 2001

5. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Аркти, 2001. – 224 с.

6. Кузнецова Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: Канд. дис. – М., 1986.

7. Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и психические особенности детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1972. – №4.

8. Лубовский В.И. Задержка психического развития // Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. – М., 2003.

9. Лубовский В.И., Переслени Л.И. Дети с задержкой психического развития. – М., 1983.

10. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клиническая и нейропсихологическая диагностика) – М., 1995.

11. Марковская И.Ф. Клинико-катамнестический анализ задержки развития соматогенного генеза // Дефектология. – 1993. – №1.

12. Марковская И.Ф. Клинико-нейропсихологические основы диагностики и коррекции ЗПР у детей // Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение и коррекция аномалий психического развития у детей. – М., 1991.

13. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. – М.: Владос, 2003. – 128 с.

14. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР. – М., 2003.

15. Никишина В.Б. Причинная обусловленности ЗПР у детей. – Ярославль, 2000.

16. Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. В.И. Лубовского. – Смоленск, 1994.

17. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1980. – №3.

18. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М. Задержка психического развития – вопросы дифференциальной диагностики // Вопросы психологии. – 1989. – №

19. Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов непроизвольной памяти у первоклассников с ЗПР // Дефектология. – 1980. – №4.

20. Слепович Е.С. Игровая деятельность детей с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990.

21. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. – Минск, 1989.

22. Ульенкова У.В. К проблеме ранней компенсации ЗПР // Дефектология. – 1980. – №1.

23. Ульенкова У.В., Л.С. Выготский и концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР // Дефектология. – 1997. – №4.

24. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М., 1990.