**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Недоразвитие игровой деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями оказывается как бы «запрограммированным» уже в раннем детстве, причинами чего являются, низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью, эмоциональными и ситуативно - деловым общением с взрослыми.

Основной причиной, замедляющей самостоятельное, последовательное становление игровой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями, является недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, которое приводит к запаздыванию сроков овладения статическими функциями, речью, эмоционально - деловым общением со взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности.

Часто дошкольники с интеллектуальными нарушениями , поступающие в специальные дошкольные учреждения, совсем не умеют играть: их игры сводятся к однообразным манипуляциям игрушками вне зависимости от их функционального назначения, например, дети совершенно одинаково могут длительно стучать кубиком или любым другим предметом. При этом с первого взгляда игра детей рассматриваемой категории может не отличаться от игры нормальных детей, но постепенно отличия все больше и больше бросаются в глаза стереотипностью движений, упрощенностью, а часто и неадекватностью действий [1].

Средняя продолжительность игр дошкольников данной категории - не более 7 минут. Игра детей состоит из варьирования небольшого числа игровых действий. Дети снова и снова возвращаются к ранее проигранному. При этом дети демонстрируют низкий уровень игровой активности, предпочтение более простых правил. Их действия с предметами долго остаются на уровне манипуляции, часто неспецифических. Интерес детей к предметам, в частности, к игрушкам, кратковременный. После 5 лет в игре с игрушками у детей с умственной отсталостью все большее место начинают занимать процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. Без специального обучения ведущей деятельностью таких детей оказывается не игровая, а предметная. Дети не используют предметы - заместители, тем более, они не могут замещать действия с реальными предметами изображением действий или речью. У них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей [2].

Для детей с интеллектуальными нарушениями игровые действия, не имеющие какого-либо содержания, отражающие реальную жизнь. Эти дети часто играют одни, в отдельных случаях объединяясь по 2 - 3 человека, однако такое объединение бывает кратковременны: у детей тут же возникает конфликт и они начинают отнимать друг у друга игрушку.

Дети рассматриваемой категории с самого начала своего общения со сверстниками и до момента поступления в школу как бы выпадают из детского коллектива. Они не занимают в этом коллективе адекватной позиции, исполняют самые невыгодные роли. Структура игровых единиц у детей с интеллектуальными нарушениями значительно беднее, чем в норме, а сами игровые единицы отличаются неустойчивостью. Включив в игровой комплекс новый игровой элемент, дети быстро его теряют, потом через некоторое время вновь восстанавливают - и так несколько раз, что указывает на нарушения способности планировать свои действия. При этом если в норме эти сложные предметные действия выступают предпосылкой ролевой игры, то при умственной отсталости усложнение предметных действий происходит на этапе, когда последние в норме уже являются актуальными для психического развития [3].

Крайне редко дети сопровождают игры речью. В процессе игры они не сообщают о своих намерениях, не планируют игры, не разговаривают с игрушками и не выступают от их лица. Без специального обучения игре речь не становится органической частью их игровой деятельности и не осуществляет по отношению к ней функции планирования и регулирования.

Поступающие в дошкольное учреждение дети с интеллектуальными нарушениями, как правило, не имеют интереса к игрушкам или их внимание привлекается на короткое время. Игровые действия этих детей не имеют осмысленного и целенаправленного характера, они всего лишь выполняют те или иные действия с игрушками, часто на уровне манипуляций, что обусловлено отсутствием потребностно - мотивационного плана игры. Потребность в игре у них появляется только под влиянием обучения и особенно ярко проявляется на 7 – 8 годах жизни, когда большинство детей сами затевают игры, охотно включаются в предложенную сверстниками или взрослыми игровую деятельность. При этом дети редко бывают глубоко поглощены игрой: их внимание часто отвлекают случайные раздражители, что разрушает игру.

Дети используют игрушки, являющиеся копией реальных предметов окружающей действительности. Функция замещения спонтанно у них не формируется, и они не могут использовать различные предметы в других функциях и применять их в играх (кубик - мыло, стол, стул; стул - мотоцикл, лошадка). Неумение этих детей использовать предметы - заместители является следствием не только своеобразия их познавательной деятельности и, в частности, конкретности мышления, недоразвития воображения, но также того, что в процессе обучения игре эти предметы применялись недостаточно.

В процессе игры дошкольники рассматриваемой категории действуют с игрушками молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося слова, обозначающих названия некоторых игрушек и действии. С большим трудом они овладевают речевым сопровождением, без которого невозможно протекание сюжетно - ролевой игры. В самостоятельных играх используются заученные фразы, не внося в них никаких изменений. Ролевое общение в процессе игры проходит стереотипно, с помощью заученных реплик. Только в старшем дошкольном возрасте эти дети начинают обозначать роль словом (я - шофер, я - врач и т.д.), понимают ее и выполняют ряд действий, соответствующих ей. Однако даже в конце дошкольного возраста дети не могут самостоятельно взять на себя роль и действовать в соответствии с ней до конца игры. Поэтому принятие роли чаще всего происходит под руководством педагога. Следует отметить, что по уровню сложности наиболее доступными для детей с интеллектуальными нарушениями являются сюжетные подвижные игры и игры-забавы. Выполняемые в данных играх действия носят в основном имитационный характер и благодаря привлекательной форме позволяют многократно повторять формируемые движения. Постепенно вводятся и другие, более сложные, виды сюжетных игр [4].

Таким образом, к тому моменту, когда игровая деятельность должна окончательно сформироваться и перестать быть ведущей, уступив свои позиции учебной деятельности, у детей с интеллектуальными нарушениями она остается на крайне низком уровне. У детей с нарушением интеллекта, в отличие от нормально развивающихся детей, действия с предметами остаются на уровне неспецифических манипуляций, интерес к игровым предметам оказывает кратковременным. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, не развиваются функции речи.

**Список литературы**

1. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей: Кн. для учителя. – 3-е изд. - М.: Академия, 2002.
2. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калинникова. – М.: Гном и Д, 2001.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – 3-е изд. - М.: Педагогика, 2004.
4. Довбенко Е.М Обучение детей с нарушением интеллекта первичным способам усвоения общественного опыта посредством сюжетно-ролевых игр [Электронный ресурс] режим доступа [kidsunity.org](http://www.kidsunity.org/).