

Бечедова Х.А.

магистрант

Научный руководитель

Маллаев Джафар Михайлович

д-р пед. наук, заведующий кафедрой, профессор

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный

педагогический университет им. Р. Гамзатова»

г. Махачкала, Республика Дагестан

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ПРИ НАРУШЕНИЯХ ЗРЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматривается вопрос влияния игры на развитие личности ребенка с нарушениями зрения, а также возможностей своевременного преодоления отставания в психическом и физическом развитии детей с нарушениями зрения как одной из актуальных задач современной коррекционной педагогики.*

***Ключевые слова:** ребенок с нарушениями зрения, личность, игра, сюжетно-ролевая игра, адаптация, психолого-педагогическое сопровождение.*

Построение модели управления развитием личности ребёнка остаётся актуальной задачей для дошкольных и школьных учреждений – вне зависимости от того, идёт ли речь о норме или патологии развития. Личность при этом формируется в деятельности, а её ключевыми видами выступают игра, учение и труд.

Для детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями зрения игра, как и для зрячих сверстников, составляет основу самостоятельной активности. Вместе с тем игровая деятельность при зрительной депривации приобретает выраженное своеобразие и не складывается стихийно – она требует целенаправленного педагогического сопровождения.

Отечественная дефектология накопила обширный материал, связанный с изучением особенностей развития детей с аномалиями. Работы Л.С. Выготского, Т.А. Власовой, Г.Л. Выгодской, А.П. Гозовой, Л.П. Григорьевой, В.П. Ермакова,

М.И. Земцовой, Ю.А. Кулагина, А.Г. Литвака, В.И. Лубовского, Д.М. Маллаева, Н.Г. Морозовой, Л.И. Солнцевой и ряда других исследователей зафиксировали устойчивую закономерность: нарушения двигательной сферы, пространственной ориентации, а также неполнота и фрагментарность перцептивных образов и представлений – следствия первичных и вторичных дефектов – оказывают выраженное влияние на игровую, учебную, трудовую и иные формы деятельности таких детей. Вместе с тем многолетний опыт специалистов – как отечественных, так и зарубежных – свидетельствует о другом: именно собственная активная деятельность ребёнка выступает наиболее действенным инструментом коррекции и компенсации указанных нарушений.

Работы, посвящённые личностным особенностям лиц с нарушениями зрения (Г.А. Буткина, А.Г. Литвак, Д.М. Маллаев, В.З. Кантор, С.М. Хорош и др.), в сочетании с анализом реальной практики обучения и воспитания таких детей, позволяют прийти к определённому выводу. Щадящий режим, а также крайности опеки – избыточная или, напротив, недостаточная – последовательно формируют у слепого и слабовидящего ребёнка специфический личностный облик. С одной стороны, речь идёт о гиподинамии и слабости физических качеств, необходимых для самостоятельного функционирования; с другой – именно эта физическая несостоятельность порождает устойчивую зависимость от взрослого, которая со временем преобразуется в эгоцентризм, иждивенчество и эгоизм. При глубоких зрительных расстройствах взаимообусловленность физического и нравственного развития ребёнка проявляется с особой отчётливостью. По определению Л.С. Выготского, подобная ситуация представляет собой жестокий естественный эксперимент, в рамках которого открывается возможность не только зафиксировать характер отклонений в развитии слепых и слабовидящих, но и наметить пути их коррекции.

Своевременное преодоление отставания в психическом и физическом развитии детей с нарушениями зрения старшего дошкольного и младшего школьного возраста представляет собой одну из актуальных задач современной коррекционной педагогики. Незакрытые в нужный период пробелы в формировании

личности сказываются не только на самом ребёнке с нарушением зрения, но и на функционировании его семьи и социального окружения.

Произвольность психических процессов и поведения, равно как и способность к самооценке, составляют базовые предпосылки психического и физического развития личности. Именно в игровой деятельности формируются условия, при которых складывается нравственная регуляция поведения, а двигательная сфера получает возможность для коррекции.

Усвоение нравственных отношений, принятых в обществе, составляет одно из условий полноценного развития ребёнка с нарушениями зрения – как морального, так и физического. В связи с этим встаёт вопрос о том, в какой мере игровая деятельность способна обеспечить подобное усвоение. Ответ на него во многом определяется тем, как исследователи трактуют игру и, прежде всего, её структуру.

Игра нередко воспринимается как нечто нераздельное, без учёта того, что внутри неё существуют различные уровни детского взаимодействия. Сюжетно-ролевые отношения и те, что складываются непосредственно вокруг игрового процесса – распределение ролей, атрибутов, корректировка действий участников – образуют самостоятельные пласты, которые требуют отдельного рассмотрения. Воспроизводя в сюжете модели нравственного поведения людей и выполняя соответствующие этим моделям действия, ребёнок постепенно усваивает их содержание. Из этого следует, что разнообразие игровых форм, воспроизводящих естественные ситуации человеческих отношений, создаёт условия для практики полезных поступков, чувств и действий, а у детей с нарушениями зрения дополнительно содействует развитию двигательной активности.

Когда педагог органично вплетает представления о нормах поведения в игровой сюжет, а сам сюжет меняется в зависимости от того, как ведут себя участники, ребёнок усваивает нравственные ориентиры не на уровне абстрактных правил, а через собственные действия. Освоение норм социального взаимодействия проявляется не в декларативном знании, а в реальном поведении – именно это служит признаком складывающихся нравственных качеств личности. Для

слепого и слабовидящего ребёнка содержательная сторона игры оказывается тем фактором, который во многом определяет характер его нравственного и физического развития.

Работы А.В. Запорожца и Н.В. Королевой свидетельствуют о том, что появление сюжетной игры обусловлено предшествующим опытом детей: прежде чем моделировать те или иные явления действительности в игровой форме, ребёнок должен с ними ознакомиться.

Ролевая игра не возникает у ребёнка без предварительного знакомства с теми отношениями между людьми, которые он берётся воспроизводить. Разворачивая сюжет, дети постепенно осваивают нравственное содержание, заложенное в самой структуре игры и проявляющееся в том, как участники выстраивают взаимодействие друг с другом. Немаловажную роль при этом играет само исполнение роли в воображаемых обстоятельствах: игровые действия и переживаемые в их ходе чувства формируют у ребёнка собственный опыт межличностных отношений. Именно это обстоятельство объясняет, почему подобная деятельность располагает значительным воспитательным потенциалом в нравственном, физическом, волевом и интеллектуальном развитии детей с нарушениями зрения – как слепых, так и слабовидящих.

Взаимодействие с другими людьми составляет одно из базовых условий человеческого существования и выступает среди ключевых движущих сил психического развития в ходе онтогенеза. В игровой деятельности дошкольников и младших школьников общение со сверстниками неотделимо от предметных действий: ребёнок, включённый в игру, одновременно вступает в контакт с окружающими и манипулирует объектами, а сами эти действия неизбежно оформляются в поступки. Именно такое единство общения, предметного действия и поступка отличает игру детей указанного возраста.

Уже в момент начала игры ребёнок оказывается перед необходимостью выбора: игрушку можно забрать у другого, а можно попросить; к совместной игре кого-то позвать или, напротив, отказаться от неё. На протяжении всей игровой деятельности действия детей приобретают характер поступков – дети либо

конфликтуют, либо взаимодействуют слаженно, проявляют справедливость или нарушают её, ведут себя организованно или хаотично. При этом поступок не сводится к индивидуальному или групповому действию как таковому: он неизбежно кого-то затрагивает и несёт в себе определённое значение.

Наблюдение за детскими играми показывает: даже в тех случаях, когда ребята играли самостоятельно и творчески, присутствие взрослого оставалось для них значимым. Дети искали его внимания, стремились удержать интерес к развивающемуся игровому действию, посвящали его в новые замыслы и охотно делились возникавшими мыслями и впечатлениями. При этом взрослый надеялся разными ролями: партнёра по игре, собеседника, способного дать нужные сведения, или того, кто просто болеет за происходящее и разделяет увлечённость детей.

Заметив, что взрослый проявляет интерес к его игре, ребёнок начинал вовлекать его в собственный замысел – объяснял смысл совершаемых действий, апеллировал к нему как к человеку, разделяющему те же интересы и одинаково понимающему происходящее. Когда взрослый включался в игру: принимал предложенную роль или вносил предложение, развивающее сюжет, интенсивность общения заметно повышалась. Постепенно, под влиянием такого взаимодействия, решение разнообразных практических задач у многих детей трансформировалось в активный диалог со взрослым.

Наблюдения, проводившиеся в дошкольных учреждениях и школах ряда городов – Махачкалы, Избербаша, Нижнего Новгорода, Одессы, Славянска, Москвы и городов Московской области, – выявили характерную закономерность. Среди детей, демонстрирующих наибольшую игровую активность, встречались те, чьё поведение носило тиранический характер: внешне они производили впечатление умелых организаторов, тогда как реальное управление игрой строилось на методах, далёких от конструктивных.

Ежедневное воспроизведение подобных коммуникативных моделей закрепляло нежелательные паттерны поведения – как личного, так и группового. В детских объединениях с нарушениями зрения игровая динамика нередко

выстраивалась вокруг безусловного подчинения одному участнику, чья воля принималась без обсуждения: достаточно было произнести «я так сказал» или «я хочу играть в эту игру», чтобы остальные воспроизводили эту установку как данность – «Дима так сказал», «Дима так хочет». Деспотизм подобного «организатора» оказывался не просто принятым, а транслируемым самой группой.

Среди условий, определяющих развитие личности ребёнка и складывание детского сообщества, отношения, выстроенные на принципе справедливости, занимают особое место. Когда эта норма нарушается, дети лишаются возможности полноценно усваивать позитивный социальный опыт, а становление нравственной направленности их личности заметно осложняется.

Анализ специальной литературы и педагогической практики позволяет сформулировать ряд предположений относительно места игры и её взаимосвязи с ведущими видами деятельности в школьном возрасте. У слепых и слабовидящих детей в период школьного обучения складываются психологические основания для становления теоретического сознания, претерпевают изменения поведенческие мотивы – особенно в условиях поступления в интернат и освоения нового коллектива, – а помимо этого открываются дополнительные возможности для развития познавательной, нравственной и физической сферы личности.

В основу характеристики ведущих видов деятельности положена позиция В.В. Давыдова, представленная в издании, посвящённом психолого-педагогическим проблемам становления личности и индивидуальности в детском возрасте.

Игровая деятельность вызывает у детей устойчивый положительный эмоциональный отклик, что благотворно отражается на всей коррекционно-воспитательной работе в условиях специального учреждения. При каждом повторении игры её участники воспринимают происходящее как новый опыт: перед слепым или слабовидящим ребёнком неизменно возникают иные препятствия и трудности, преодоление которых требует опоры на компенсаторные возможности организма.

Игровая деятельность детей с нарушениями зрения – как полных, так и частичных – складывается под воздействием целого ряда взаимосвязанных условий. Прежде всего, речь идёт об индивидуальных и психофизических характеристиках ребёнка, поскольку именно они определяют возможный диапазон игровых форм. Своеобразие анализаторной системы при этом выступает не просто фоном, а одним из ключевых факторов, задающих границы восприятия игрового пространства. Не менее существенны среда, в которой функционирует эта система, и конкретные обстоятельства, при которых разворачивается само игровое содержание. Отдельного внимания заслуживает накопленный ребёнком опыт самостоятельной игры – без него освоение игровой деятельности остаётся неполным вне зависимости от прочих условий.

Теоретический анализ обнаруживает устойчивую взаимосвязь между становлением нравственных норм поведения, освоением его социальных форм и физическим развитием – всё это образует единую систему активности личности. У детей с нарушениями зрения старшего дошкольного и младшего школьного возраста ведущим видом деятельности остаётся игра в её различных проявлениях. Именно через игровую деятельность воспитательный процесс реализуется наиболее результативно.

Список литературы

1. Подколзина Е.Н. Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры / под ред. Е. Н. Подколзиной. – М. : Город Детства, 2006. – 72 с. EDN QVKSRR
2. Замашнюк Е.В. Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / Е.В. Замашнюк // Развитие специального образования в современной России. – СПб., 2015. – С. 112–118.