

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально - гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Марьясова Наталья Евгеньевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИГРОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Направление 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
канд.пед. наук, доцент Беляева О.Л.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:
канд. пед. наук Козырева О.А.

(дата, подпись)

Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент Агаева И.Б.

(дата, подпись)

Обучающийся Марьясова Н.Е.

(дата, подпись)

Красноярск 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Научно-теоретические основы изучения проблемы особенностей игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью и ЗПР.....	11
1.1. Теоретические основы развития игровой деятельности у дошкольников.....	11
1.2. Особенности развития игровой деятельности дошкольников в онтогенезе.....	17
1.3. Клинико-психолого-педагогические особенности дошкольников с задержкой психического развития и легкой степенью умственной отсталости.....	21
1.4. Особенности игровой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и с умственной отсталостью.....	29
1.5. Проблема формирования игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и умственной отсталостью в отечественной литературе.....	37
Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью и ЗПР.....	43
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	43
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	45
2.3 Методические рекомендации по формированию сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью легкой степени.....	55
Заключение	72
Библиографический список.....	77
Приложение.....	89

Введение

Актуальность проблемы и темы исследования.

В последние годы в нашей стране происходят значительные изменения в отношении к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Все большие усилия прилагаются к тому, чтобы изменить в лучшую сторону сложившуюся ситуацию с подготовкой детей, имеющих отклонения в развитии, к полноценной жизни в обществе. Об этом свидетельствует принятие соответствующих законодательных актов: Национальной Доктрины образования в Российской Федерации до 2025 года, Федерального закона «О социальной защите инвалидов», Федеральной программы «Культура и инвалиды», Федеральной комплексной программы «Социальная поддержка инвалидов» [74].

Дошкольный возраст является одним из самых важных возрастных этапов в жизни ребенка, о чем свидетельствует принятая в отечественной науке периодизация психического развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие). Это время расширения социальных отношений ребенка, усвоения им общественного опыта. Именно в дошкольном возрасте возникает внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения [14, 57, 119].

В специальной психологии и педагогике (Л.Б. Баряева, Н.Г. Морозова, Е.С. Слепович, Е.А. Стребелева и др.) дошкольный возраст рассматривается как наиболее важный не только для развития всех психических процессов и становления личности в целом, но и для коррекции и целенаправленного формирования нарушенных функций [4, 69, 92, 102].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155, устанавливает целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: овладение ребенком основными культурными способами деятельности, проявление инициативы и

самостоятельности; умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми; способность договариваться, учитывать интересы других, адекватно проявлять свои чувства; обладание развитым воображением; умение подчиняться разным правилам и социальным нормам; достаточное развитие коммуникативной функции речи [112].

Данные качества развиваются и совершенствуются у дошкольников преимущественно в игровой деятельности. Именно в процессе игры формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин) [10, 14, 70, 119]. Кроме того, игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту, способ усвоения общественного опыта. Этим объясняются значительные социализирующие возможности игры. Стоит отметить, что в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья игровая деятельность является оптимальным психолого-педагогическим средством, которое позволяет всесторонне влиять на их познавательное, коммуникативное и личностное развитие [96].

Как известно, главными воспитателями и учителями детей, несомненно, являются родители, но новый быстрый темп жизни в современных условиях неблагоприятно сказывается на развитии игровой деятельности дошкольников в семье. Родители практически не играют с детьми, отдавая дань новым компьютерным технологиям. В результате игра уходит из жизни ребенка, а вместе с ней полноценное психическое и познавательное развитие. Ролевые игры современных дошкольников, весьма однообразны и ограничены в основном семейной тематикой. Это связано с тем, что дошкольники все больше отдаляются от взрослых: не видят и не понимают профессиональной деятельности родителей. На смену им приходят оторванные от реальной жизни сюжеты, заимствованные из сериалов и современных мультипликационных

фильмов, что, безусловно, отражается на познавательном, коммуникативном и личностном развитии детей.

Если дети с нормальным интеллектуальным развитием могут овладеть игровой деятельностью самостоятельно, то детям с нарушением интеллекта требуется специальное обучение игре со стороны взрослого [16, 17, 40, 50]. Данный факт свидетельствует об актуальности проблемы формирования игровых навыков у дошкольников с нарушением интеллекта в дошкольном образовательном учреждении и в условиях семьи.

В ряде нормативных документов, в частности в ФГОС ДО указывается на то, что при проведении коррекционной работы в условиях инклюзивного образования с детьми с ОВЗ должны учитываться особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей, что нацеливает на необходимость создания специальных условий для формирования и развития ведущей деятельности дошкольников данной категории [112].

Несмотря на значительное количество исследований в области теории и практики обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях дошкольной организации [2, 4, 13, 16, 20], существует дефицит научных разработок, по созданию педагогических условий и организации среды для максимально эффективного развития игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью в условиях ДОУ и семьи.

В результате анализа литературных данных по проблеме исследования выявлены **несоответствия и противоречия** между:

- низким уровнем развития игровой деятельности у детей дошкольного возраста с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени и ее значимостью для всестороннего развития детей, их успешной социализации;

- указаниями на недостаточную сформированность игровых умений у данной категории дошкольников и недостаточной изученностью особенностей игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени в современных условиях;
- важностью создания специальных условий для игровой деятельности у дошкольников с ОВЗ и недостаточностью специальных разработок, направленных на создание педагогических условий и организацию среды для максимально эффективного развития игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в изучении особенностей игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени, а также составлении методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

Объект исследования: игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью.

Предмет: особенности игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.

Цель исследования: выявить специфические особенности игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени и на основе выявленных особенностей составить дифференцированные методические рекомендации.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что:

1. Старшие дошкольники с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени будут иметь специфические особенности игровой деятельности, проявляющиеся в однообразии игровых действий, низком уровне творчества, слабой сформированностью действий замещения в игре, отсутствием развернутого сюжета,

недостаточной координированностью действий участников игры, ограниченностью игровых ролей, нарушением игровых правил, бедным речевым оформлением.

2. Дошкольники с умственной отсталостью легкой степени будут демонстрировать более низкий, по сравнению с дошкольниками с ЗПР, уровень развития игровой деятельности и иметь специфические особенности в развитии игровой деятельности, отличные от таковых у дошкольников с ЗПР;
3. Учет выявленных особенностей игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью позволит составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на формирование игровой деятельности у рассматриваемых категориях дошкольников

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования нами были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Разработать диагностический комплекс, направленный на изучение игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени;
3. Выявить особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени;
4. На основе выявленных особенностей составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на создание педагогических условий и организацию образовательной среды для максимально эффективного развития игровой деятельности дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной психологии и педагогики:

- о понимании дошкольного возраста как сензитивного периода в развитии ребенка и поэтому наиболее благоприятного для коррекции нарушенных функций, эффективность которой зависит от ранней диагностики и раннего начала целенаправленной работы (В.В. Давыдов, М. Монтессори, Д.Б. Эльконин);
- о сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности дошкольника, имеющей непосредственное отношение к формированию познавательной и эмоционально-личностной сферы (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин);
- об уровне системы игровой деятельности дошкольников, согласно которой игра проходит ряд последовательных этапов развития (Н.В. Краснощекова, Т.А. Куликова, Д.Б. Эльконин);
- о социальной природе и социальном содержании игры (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайленко, А.П. Усова).
- об общности основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова).

Методы исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К числу первых относится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ко вторым – сбор анамнеза, включенное и не включенное наблюдение, количественный и качественный анализ полученных данных.

Новизна исследования заключается в:

- выборе критериев изучения сформированности игровой деятельности дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени, структурировании параметров оценивания особенностей игровой деятельности детей рассматриваемой категории;
- составлении дифференцированных методических рекомендаций, направленных на создание оптимальных педагогических условий и

организацию среды для максимально эффективного развития игровой деятельности дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью в условиях ДООУ и семьи.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами модифицирована методика диагностики игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью, а также предложены дифференцированные методические рекомендации, направленные на создание оптимальных педагогических условий и организацию среды для максимально эффективного развития игровой деятельности дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью, которые могут быть использованы в работе практическими психологами, воспитателями, педагогами, работающими с детьми рассматриваемой категории.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 12 человек. При комплектовании экспериментальной группы учитывался возраст детей (5-6 лет) и характер дефекта (ЗПР и умственная отсталость легкой степени).

Исследование проводилось в течение 2015-2017 годов в три этапа:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (сентябрь 2015 г. – март 2017 г.).

2. Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (март 2017 г. – июнь 2017 г.).

3. Составление дифференцированных методических рекомендаций, направленных на создание оптимальных педагогических условий и организацию среды для максимально эффективного развития игровой деятельности дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью; оформление результатов исследования (июнь 2017 – ноябрь 2017).

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в научно-практических конференциях (Красноярск, XVIII Международный научно-практический форум студентов «Молодежь и наука XXI века» 2017, Межрегиональная научно-практическая конференция «Русский жестовый язык, законодательство, исследования, образование» 2017, Межрегиональная научно-практическая конференция «Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ» 2017);
- Публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов («Особенности игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью», Красноярск, журнал «Молодежь и наука», 2017);
- Педагогическую деятельность в КГБУ «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения».

Структура и объем. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение и проиллюстрировано 3 таблицами, 1 рисунком, 1 гистограммой.

Глава 1. Научно-теоретические основы изучения проблемы становления игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью и ЗПР.

1.1. Теоретические основы развития игровой деятельности у дошкольников.

Дошкольное детство – важный возрастной этап в жизни ребенка, определяющий его дальнейшее развитие. Это время расширения социальных отношений ребенка, усвоения им общественного опыта. Л.С. Выготский рассматривал период дошкольного детства как время «врастания в культуру» [105].

Отечественными учеными (О.В. Авраменко, А.К. Бондаренко, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.В. Менджерицкая, В.С. Мухина, М. Партен, О.К. Репина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и другие) игра рассматривается как одно из наиболее эффективных средств развития детей, организации их жизни и совместной деятельности [1, 7, 8, 14, 35, 67, 70, 87, 93, 119].

Игровая деятельность имеет большое значение для развития дошкольников, так как она служит предпосылкой к формированию основных новообразований, необходимых для успешного освоения учебной деятельностью на следующем этапе возрастного развития [87].

Прежде, чем рассматривать развитие игровых функций у дошкольников, мы считаем необходимым дать определение понятию «игра». В настоящее время в психолого-педагогической литературе существует множество определений данного понятия. Рассмотрим некоторые из них.

И.М. Кондаков определяет игру как «форму активности, основанную на условном моделировании той или иной развернутой деятельности» [47].

Ж. Пиаже интерпретирует игру в контексте развития интеллектуальных операций. В работах автора отмечается, что игра проходит несколько стадий: сенсомоторную, в основе которой лежат упражнения; символическую,

основывающуюся на воображении различных ролей; а также стадию игры по правилам [80].

В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным игра рассматривается как деятельность, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, который зафиксирован в социально закрепленных способах осуществления предметных действий. Игра проявляется в способности человека преобразовать действительность, в ней впервые формируется проявление потребности ребенка воздействовать на мир. По мнению Д.Б. Элькониной, игра помогает ребенку ориентироваться в смыслах человеческой деятельности [119]

Л. С. Выготским была предложена развернутая теория детской игры, согласно которой игра – это исполнение обобщенных желаний ребенка. В основе игры лежит создание мнимой ситуации, в которой ребенок может принять на себя роль взрослого. В любой игре есть свои правила. Игра является ведущим видом деятельности дошкольника [15].

Развитие данной теории продолжил Д.Б. Эльконин. В своих работах он показал, что игра черпает свои сюжеты из условий жизни детей, она социальна по своему внутреннему содержанию. По мнению автора, игра – это воссоздание человеческой деятельности, отношений между людьми [119].

Сюжетно-ролевая игра, по мнению Д.Б. Элькониной, это символично-моделирующая деятельность, позволяющая осуществить ориентировку в социальном мире [119].

С.Л. Рубинштейн видел суть игры дошкольника в ее специфических мотивах, связанных с переживаниями ребенка явлений окружающего его мира [88].

В своей работе мы будем придерживаться точки зрения Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Элькониной, А.Н. Леонтьева, понимая игру как деятельность, в которой детьми усваивается и воссоздается общественный опыт, отношения между людьми [14,19, 57, 119].

В дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра является ведущим видом деятельности, который определяет развитие познавательной и личностной стороны ребенка и подготавливает переход на новую возрастную стадию развития [35, 119].

На разных этапах развития детям свойственны разные игры, которые соответствуют закономерностям, характеру данного этапа. Возникая на границе раннего детства и младшего дошкольного возраста, игра интенсивно развивается и достигает в старшем дошкольном возрасте своего высшего уровня [8].

В.М Астапов выделяет следующие компоненты сюжетно-ролевой игры: содержание, роли, игровые действия, игровые компоненты и отношение к партнеру. Содержание игры – это то, что воспроизводится детьми в качестве характерного момента деятельности и отношений между взрослыми. Роль выступает центральным моментом игры. Ребенок, взяв на себя роль взрослого человека, воспроизводит его деятельность обобщенно, в символическом виде. Еще один компонент в структуре игры – это правила. В игре ребенок испытывает удовольствие, радость от того, что он действует в соответствии с правилами [2].

Д. Б. Элькониным выделены следующие структурные компоненты игры: роль, партнерские отношения между играющими детьми, игровые действия, игровое употребление предметов (замещение). Данные компоненты сюжетно-ролевой игры не рядоположены: центральным и определяющим компонентом, по мнению автора, является роль [119].

Т.А. Куликова в сюжетно-ролевой игре выделяет четыре компонента: сюжет, содержание, роли, игровые действия. По данным автора, центральным в игре является сюжет, который представляет собой отражение ребенком определенных событий, действий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих людей [52].

Многочисленные исследования отечественных педагогов и психологов (В.И. Логинова, Д.В. Менджерицкая, О.К. Репина, Д.Б. Эльконин и другие) показали, что основным содержанием сюжетно-ролевых игр дошкольников являются разнообразные проявления общественной жизни взрослых: общение людей в быту, труд взрослых и т.д. [59, 67, 87, 112].

По данным А. А. Люблинской, на протяжении всего дошкольного возраста происходит переход от единичных представлений о предмете к оперированию обобщенными образами; от расплывчатого, эмоционально нейтрального образа к логически осмысленному, дифференцированному, эмоционально окрашенному для ребенка; от оперирования отдельными оторванными друг от друга представлениями к воспроизведению целостных ситуаций, отражающих многообразные связи предметов [62].

Как отмечал Л.С. Выготский, активность дошкольника в игре определяет развитие у него способности устанавливать взаимоотношения со сверстниками, а с началом школьного возраста – успешность вхождения ребёнка в новые социальные отношения [15].

В. М. Астапов дал характеристику детям с различным проявлением активности в сюжетно-ролевой игре. Ребенок с высокой игровой активностью включается в обсуждение замысла игры, учитывая точки зрения партнеров по игре. Во время игры такой ребенок проявляет творческую активность, включает в игру новые образы и идеи. Роль ребенок выбирает в соответствии с полом, игровые действия соответствуют образу изображаемого персонажа. Свои действия он координирует с действиями партнера. Дошкольник с низкой игровой активностью принимает готовый замысел игры. При распределении ролей проявляет пассивность, поэтому часто получает второстепенные роли. Роль ребенком осознается не до конца. Правила игры ребенок с низкой игровой активностью соблюдает не всегда [2].

Как отмечают ряд авторов (О.В. Авраменко, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, А.Н. Поддьяков, О.В. Репина и другие), появление и развитие

сюжетных игр тесно связано с познавательным развитием ребёнка, с его способностью оторваться от конкретности, использовать предметы-заместители, творчески обработать материал, относительно самостоятельно, понять логику человеческих действий в определённой ситуации. Развитие сюжетной игры также связано со способностью ребенка к драматизации [1, 10, 14, 70, 87].

В то же время сюжетно-ролевая игра выступает как средство для познавательного и личностного развития дошкольника. Авторами выделяются разнообразные функции игры, как образовательные, так и воспитательные.

О.К. Репина рассматривает сюжетную игру как фактор развития мышления у детей дошкольного возраста [87].

О.В. Авраменко видит в игре средство формирования гуманности в коллективе дошкольников [1].

А. В. Запорожец также отмечал, что игра играет важную роль в формировании дружного детского коллектива. Помимо этого, немаловажно значение игры в становлении детской самостоятельности и развития положительного отношения к труду. Исследования автора также показали, что у детей дошкольного возраста произвольное запоминание, построение сложного движения, удержание определенной позы в условиях сюжетно-ролевой игры намного выше, нежели в ситуации выполнения прямого задания взрослого [35].

Д. Б. Элькониным выделены четыре линии влияния сюжетно-ролевой игры на психическое развитие дошкольника. Во-первых, это развитие мотивационно-потребностной сферы. В сюжетно-ролевой игре происходит эмоционально-действенная ориентация в социальных отношениях, а также мотивах, задачах и смыслах деятельности человека. В результате чего у ребенка формируются новые социальные мотивы, например, такие как стремление стать взрослым, осуществлять функции взрослого [119].

Второй линией влияния сюжетно-ролевой игры на развитие дошкольника является преодоление познавательного «эгоцентризма» ребенка. По мнению Д.Б. Эльконина, в игре ребенку необходимо координировать различные позиции и точки зрения. Он должен уметь соотносить роль собственную и роль партнера, реальные и игровые значения предметов и действий. Эти умения, приобретенные дошкольником в сюжетно-ролевой игре, ведут к познавательной децентрации ребенка [119].

Следующую линию Д. Б. Эльконин видел в развитии умственных действий дошкольника. Автор показал, что со временем, в процессе совершенствования игровых действий дошкольника, опора на предметы-заместители и действия с ними все больше сокращается и постепенно приобретает характер умственных действий со значениями предметов [119].

Также автор рассматривал сюжетно-ролевую игру как фактор развития произвольного поведения дошкольника. Так как в каждой игре имеется скрытое правило, то от ребенка требуется отказ от мимолетно возникающих желаний в пользу проигрывания взятой на себя роли, что благотворно влияет на становление произвольного поведения дошкольника. Произвольное поведение становится доступным ребенку не только благодаря принятию на себя игровой роли, но и в связи с взаимным контролем детей над выполнением ролей участниками сюжетно-ролевой игры.

Л. С. Выготский считал, что главное значение детской игры заключается в коренном преобразовании сознания, состоящем в отрыве значений от вещи, то есть в формировании идеального плана сознания. Автор рассматривал игру как деятельность, в которой ребенок поэтапно отрабатывает умственные действия на основе функционального развития игровых действий, постепенно переходя от развернутых действий с реальными игрушками к действиям с предметами-заместителями, а после к речевым и умственным действиям. Усложнение сюжетно-ролевой игры дошкольника, по

мнению автора, ведет к развитию наглядно-образного мышления, а также высших форм перцептивной деятельности и творческого воображения [15].

В исследованиях отечественных ученых (Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, Я.Л. Коломенского и других) раскрывается значение сюжетно-ролевой игры для психического развития дошкольников. Именно в игре формируется символическая функция сознания. Использование ребенком внешних заместителей переходит в применение внутренних заместителей. Это создает базу для дальнейшего развития психических процессов ребенка. Ребенок овладевает умением строить в уме представления о предметах и явлениях окружающего мира и применять их при решении разнообразных умственных задач [10, 19, 45].

Таким образом, сюжетно-ролевая игра – ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Сформированность игровой деятельности создает необходимые условия для познавательного и личностного развития ребенка. Игра создаёт зону ближайшего развития ребёнка, в ней зарождаются новые, более прогрессивные виды деятельности. Игра учит детей действовать коллективно, управлять своим поведением, а также развивает творческую активность ребенка. В ходе овладения игровыми действиями становится возможным переход дошкольника к новому виду деятельности на следующем этапе возрастного развития, что создает базу для успешного овладения учебной деятельностью.

1.2. Особенности развития игровой деятельности дошкольников в онтогенезе

Дошкольное детство – важный период в развитии ребёнка. Именно в дошкольном возрасте возникает внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения. Ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. Отечественные ученые (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие) рассматривают игру как

деятельность ребенка, в которой возникают новообразования данного возраста, а также как важнейшее средство коррекции ее отклонений в развитии дошкольника.

Сюжетно-ролевая игра возникает в деятельности ребенка не сразу. Она проходит ряд последовательных этапов развития.

Т.А. Куликова выделяет три этапа развития игровой деятельности детей. Данные этапы, по мнению автора, служат предпосылками к развитию сюжетно-ролевой игры. Первым этапом является ознакомительная игра, возникающая на втором году жизни. Содержание ознакомительной игры составляют действия-манипуляции. Ребенок совершает их совместно со взрослым, исследуя качества и свойства предметов [52].

Второй этап – отобразительная игра. В ней действия ребенка нацелены на выявление свойств предметов, а также на достижение с помощью предметов определенного эффекта. На данном этапе развития игровой деятельности взрослый обращает внимание ребенка на свойства предметов, учит его действовать в соответствии с данными свойствами: катать мячик, складывать в ящик игрушки. Как отмечает автор, важным для становления и развития сюжетно-ролевой игры является обучение ребенка переносу усвоенных действий с одного предмета на другой.

На третьем этапе развивается сюжетно-отобразительная игра. Дети начинают активно отображать события повседневной жизни (кормят зайчика, убаюкивают куклу и т.д.) [52].

Д.Б. Эльконин, на основе анализа сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста, выделил и описал четыре уровня развития детской игры. Данные уровни, по мнению автора, являются и стадиями ее развития. Каждый из уровней характеризуется специфическим содержанием, структурой игровых действий, а также соотношением игровых действий и ролей [119].

На первом уровне основным содержанием игры выступают действия с предметами, которые направлены на партнера по игре. В игре появляются роли,

но они определяют действия, а определяются характером действий. Как правило, роли детьми не называются, между ролями отсутствует взаимосвязь. Игровые действия стереотипны, однообразны, состоят из ряда повторяющихся операций и не образуют логической последовательности. Основные сюжеты на данном уровне носят бытовой характер. По своей форме, как правило, это игра рядом либо одиночная игра. Часто стимулом возникновения игры выступает игрушка или предмет-заместитель, который ранее использовался в совместной со взрослым игре. Данный уровень формируется в 3-4 года [119].

Содержанием второго уровня также выступают действия с предметами, но уже на первый план ребенком выдвигается соответствие игрового действия действию реальному. На данном уровне детьми называются роли, распределяются функции в игре. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с данной ролью. Действия развертываются более полно, цепочка игровых действий увеличивается. Возникает первое взаимодействие между участниками игры на основе использования общей игрушки, как правило, в игре объединяются 2-3 человека. Объединения детей кратковременны. Основные сюжеты также носят бытовой характер. Один и тот же сюжет игры многократно повторяется. Игрушки детьми не подбираются заранее, дети чаще используют одни и те же, любимые игрушки. Данный уровень развития игры характерен для дошкольников 4-5 лет [119].

На третьем уровне основным содержанием сюжетно-ролевой игры является выполнение игровой роли и соответствующих ей действий. Роли распределяются детьми до начала игры. Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Появляется специфическая ролевая речь, обращенная к партнеру по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой другим ребенком. Игрушки и предметы подбираются в соответствии с ролью. Игровые действия становятся более разнообразными. Нарушение последовательности игровых действий вызывает протесты детей. Игра становится более продолжительной, а сюжеты – более разнообразными.

Детями в игре отображаются быт, труд взрослых, а также яркие жизненные события. Третий уровень развития сюжетно-ролевой игры соответствует возрасту 5-6 лет [119].

Основным содержанием четвертого уровня развития игры дошкольников выступает выполнение игровых действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых исполняют партнеры по игре. Игра по своему характеру начинает напоминать своего рода драматизацию, в которой есть организатор (режиссёр) и актёры. Дети сознательно готовятся к игре, изготавливают игровой материал, костюмы, продумывают роли. Роли четко определены, взаимосвязаны между собой и сохраняются на протяжении игры. Речь детей в игре определяется их игровой ролью. Игровые действия детей разнообразны, выстроены в логической последовательности и по четким правилам, нарушение которых отклоняется детьми. Тематика игр разнообразная. Игры носят совместный, коллективный характер. Объединения детей в играх устойчивы, продолжительны, строятся на общих интересах детей. Четвертый уровень развития сюжетно-ролевой игры характерен для дошкольников 6-7 лет [119].

Выделенные Д.Б. Элькониным уровни отражают общее развитие сюжетно-ролевой игры дошкольника, однако в конкретной возрастной группе смежные уровни сосуществуют.

В сюжетных играх детей разных возрастных групп может обыгрываться один и тот же сюжет, но в каждый возрастной период он будет реализовываться по-разному, в зависимости от того, какие структурные составляющие сюжета ребенок научился выделять и разворачивать в своей игре [87].

Н.В. Краснощековой также описываются четыре уровня развития сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста, специфическое содержание, структура игровых действий которых схожа с данными об уровне системы игровой деятельности дошкольников, представленными в работах Д.Б. Элькониной [49].

Н.В. Краснощекова указывает на то, что игра ребенка дошкольного возраста развивается под влиянием воспитания и обучения, зависит от приобретения знаний и умений, а также от привитых взрослым интересов ребенка. В сюжетно-ролевой игре с ярко проявляются индивидуальные особенности дошкольника, при этом наблюдается, что один и тот же ребенок может проявлять разный уровень игрового творчества. Это зависит от содержания игры, выполняемой ребенком роли, а также от взаимоотношений с другими детьми. Поэтому очень важным представляется создание необходимых условий для спонтанной творческой игры дошкольника [49].

Таким образом, общая тенденция развития сюжетно-ролевой игры заключается в переходе от игр-манипуляций с предметами к выполнению определенной роли как общественно закрепленного образца поведения и взаимодействия с другими людьми. Учет данных об уровне системы игровой деятельности дошкольников позволяет грамотно спланировать работу по развитию игровой деятельности детей дошкольного возраста.

1.3. Клинико-психолого-педагогические особенности дошкольников с задержкой психического развития и легкой степенью умственной отсталости

Изучению задержки психического развития как специфической аномалии детского развития посвящены многочисленные исследования отечественных ученых (Л.О. Бодалян, Н.Ю. Борякова, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Е.Е. Дмитриева, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, Е.С. Слепович и другие).

В специальной педагогике и психологии дается следующее определение задержки психического развития – темповое отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которое чаще обнаруживается при поступлении в школу и выражается в ограниченности

представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов [12, 21, 36].

В.И. Лубовским выделены основные характеристики дошкольников с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися детьми:

- поведение детей с ЗПР соответствует более младшему возрасту;
- по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, эти дети менее активны, в большей степени зависят от взрослых, их отличает отсутствие инициативы и слабая выраженность познавательных интересов;
- дети с задержкой психического развития отстают по сформированности регуляции поведения, у них отмечаются трудности сосредоточения на каком-либо занятии;
- дети с ЗПР проявляют недоразвитие эмоционально-волевой сферы, их эмоции примитивны и неустойчивы;
- у детей данной категории наблюдается отставание в развитии речи, которое проявляется в бедности словаря, слабой сформированности грамматического строя речи, а также наличии недостатков произношения, недоразвитии фонематического восприятия и низкой речевой активности [13].

Общепринятой классификацией ЗПР считается классификация, предложенная К.С. Лебединской, в основу которой положен этиопатогенетический принцип. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта ЗПР: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза. Каждый из вариантов ЗПР характеризуется своими особенностями, динамикой и прогнозом в развитии ребенка [12]. Дадим краткую характеристику каждой из форм ЗПР.

ЗПР конституционального происхождения (неосложненный психический и психофизический инфантилизм). При данном варианте ЗПР эмоционально-

волевая сфера ребенка находится на более ранней ступени развития. Детей отличает незрелость личности в целом, низкая произвольность всех психических функций, легкая внушаемость. Дети с данной формой ЗПР практически не нуждаются в специальной помощи и со временем отставание в психическом развитии сглаживается. Однако обучение в школе с шестилетнего возраста для них нерационально, так как к концу дошкольного возраста продолжают преобладать игровые интересы, мотивация к обучению в школе развита на низком уровне.

ЗПР соматогенного происхождения возникает вследствие хронических инфекций, аллергических состояний, врожденных или приобретенных пороков внутренних органов и других причин соматического характера, которые снижают не только общий, но и психический тонус ребенка. Детям с этой формой ЗПР требуется как психолого-педагогическая, так и медицинская помощь [12].

ЗПР психогенного происхождения обусловлена неблагоприятными условиями воспитания, вызывающими нарушение формирования личности ребенка. Такими условиями могут выступать: безнадзорность, которая часто сочетается с жестокостью со стороны родителей, либо, напротив, гиперопека. Безнадзорность приводит к развитию таких патологических черт личности ребенка как психическая неустойчивость, импульсивность, безынициативность, а также отставание в интеллектуальном развитии. Гиперопека приводит к детскому эгоцентризму, отсутствию самостоятельности, недостаточной целенаправленности в деятельности, низкой волевой регуляции поведения [12].

ЗПР церебрально-органического генеза занимает основное место в полиморфной группе задержки психического развития. Дети с данным вариантом ЗПР характеризуются выраженностью нарушений в познавательной деятельности и эмоционально-волевой сфере. В интеллектуальной сфере отмечается недостаточная сформированность отдельных корковых функций,

недоразвитие регуляции высших форм произвольной деятельности. В зависимости от повреждения центральной нервной системы можно выделить два клинико-психологических варианта ЗПР церебрально-органического генеза. При первом варианте у детей наблюдаются черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма. При втором варианте ЗПР церебрально-органического генеза преобладают симптомы поврежденности. У детей наблюдаются выраженные церебростенические, неврозоподобные, психопатоподобные синдромы. При первом варианте данной формы ЗПР прогноз более благоприятный, нежели при втором варианте, где дети нуждаются в существенной психолого-педагогической коррекции [12].

В психологических исследованиях, посвященных проблеме задержки психического развития в дошкольном возрасте, описываются особенности познавательной деятельности дошкольников с ЗПР, развития их эмоционально-волевой сферы и деятельности. Рассмотрим данные особенности.

По данным Н.Ю. Боряковой, внимание дошкольников с ЗПР характеризуется неустойчивостью, низкой концентрацией, трудностями переключения с одного объекта или задания на другой [9].

Многие из детей данной категории испытывают трудности и в процессе восприятия. Отмечается снижение скорости восприятия, низкая ориентировочная активность, затруднения в процессе анализирующего восприятия, замедление темпа формирования целостного образа предмета. В отличие от умственно отсталых сверстников, у дошкольников с ЗПР не возникает трудностей в практическом различении свойств предметов, однако их сенсорный опыт долго не закрепляется и не обобщается в слове [21].

По данным, представленным в работах О.В. Заширинской, Н.Г. Лутонаян, Н.Г. Поддубной, В.Л. Подобед, Л.М. Шипицыной память детей с ЗПР также отличается качественным своеобразием. У данной категории детей отмечается ограничение объема памяти, снижение прочности запоминания, неточности воспроизведения информации [36].

Как отмечает ряд авторов (Т.В. Егорова; С.А. Домишкевич; И.А. Коробейников; Т.А. Стрекалова и другие), в развитии мыслительной деятельности детей с ЗПР также имеются характерные особенности. У детей отмечается отставание уже на уровне наглядных форм мышления, наблюдаются трудности в формировании образов и представлений. К старшему дошкольному возрасту у детей с ЗПР не формируется соответствующий возрасту уровень словесно-логического мышления: дети не могут выделить существенные признаки при обобщении, затрудняются при сравнении предметов, производя сравнение по случайным признакам. Но в то же время, в отличие от умственно отсталых детей, дошкольники с ЗПР после получения помощи со стороны взрослого выполняют задания уже на более высоком уровне, близком к норме [25, 29, 103].

Особенности речевого развития детей с ЗПР рассматривались в работах Н.Ю. Боряковой, В.И. Лубовского, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер. Нарушения речи при ЗПР имеют преимущественно системный характер и входят в структуру дефекта [9, 91, 107].

У детей с ЗПР также отмечается незрелость эмоционально-волевой сферы, которая обуславливает своеобразие формирования их поведения, личностных и коммуникативных особенностей [106]. По данным, представленным в исследованиях Е. Е. Дмитриевой, дошкольники с ЗПР по уровню развития коммуникативных навыков находятся на более низкой ступени, нежели их сверстники. К старшему дошкольному возрасту дети с ЗПР не овладевают внеситуативно-личностным общением со взрослыми, достигая лишь уровня ситуативно-делового общения [24].

Таким образом, анализ психологических исследований показал, что структура задержки психического развития определяется недостаточной сформированностью как в эмоционально-волевой, так и интеллектуальной сфере. Симптомы задержки психического развития становятся более выраженными в старшем дошкольном возрасте, когда перед детьми начинают

ставить учебные задачи. Однако, в отличие от умственно отсталых детей, дети с ЗПР имеют более высокий потенциал развития их познавательной деятельности.

Вопросам, связанным с изучением умственной отсталости, посвящены исследования ведущих отечественных ученых (А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, В. И. Ларкин, М. С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Г. Е. Сухарева, Л.М. Шипицына и другие) [60, 56, 55, 77, 89, 104, 116].

Понятие «умственная отсталость» в специальной психологии определяется как стойкое нарушение познавательной деятельности, которое возникает в результате органического поражения головного мозга [102].

Л.С. Выготским выделены «ядерные», первичные признаки умственной отсталости: патологическая инертность нервных процессов, слабость замыкательной функции коры больших полушарий головного мозга, чрезмерно широкая генерализация раздражений. Данные признаки обуславливают специфику психического развития ребенка и косвенно отражаются на формировании эмоций умственно отсталого ребенка и личности в целом [16].

М.С. Певзнер выделяет пять форм олигофрении:

1. Неосложнённая олигофрения, которая характеризуется уравновешенностью основных нервных процессов. Отклонения в познавательной деятельности ребенка не сопровождаются грубыми нарушениями анализаторов. В эмоционально-волевой сфере отсутствуют выраженные нарушения. Дети с данной формой олигофрении способны к целенаправленной деятельности, но лишь в тех случаях, когда задания для них понятны и доступны.

2. Олигофрения, сопровождающаяся нейродинамическими нарушениями. Автор выделяет два вида данной формы олигофрении, характеризующиеся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности. У детей с преобладанием процессов возбуждения психическое развитие страдает вследствие двигательной

расторможенности, повышенной отвлекаемости, импульсивности и неуравновешенности в аффективной сфере. Дети с преобладанием процессов торможения, напротив, вялые, инертные, с замедленным темпом деятельности.

3. Олигофрения, осложненная нарушениями в системе отдельных анализаторов. При данном виде олигофрении общее недоразвитие мозга сочетается с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, недоразвитием речевых систем, что резко замедляет ход интеллектуального и физического развития ребенка.

4. Олигофрения, осложненная психопатоподобным поведением. У детей с данной формой олигофрении наблюдаются грубые нарушения в эмоционально-волевой сфере. На первый план выступают снижение критичности относительно себя и окружающих людей, недоразвитие личностных компонентов, а также расторможенность влечений. Дети склонны к аффективным вспышкам.

5. Олигофрения, осложненная тяжелыми нарушениями функций лобных долей мозга. При данной форме дети демонстрируют грубое нарушение познавательной деятельности: безынициативность, беспомощность, вялость, отсутствие критичности. Речь детей многословна, но в то же время бессодержательна, имеет подражательный характер. Дети с лобной недостаточностью не способны к целенаправленности, психическому напряжению, регуляции собственного поведения [31].

Так же, как и дети с сохранным интеллектом, умственно отсталые дошкольники, достаточно активно развиваются. Но их развитие происходит атипично, своеобразно, так как строится на дефективной основе. Особенно ярко это проявляется в развитии познавательной деятельности, особенности которой при умственной отсталости достаточно полно исследованы в отечественной специальной педагогике (Л. В. Занков, Г.М. Дульнев, Э.А. Евлахова, М.М. Нудельман, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.). Для умственно отсталых дошкольников

характерно снижение познавательных интересов, примитивность перцептивных действий [69].

У умственно отсталых дошкольников также отмечаются нарушения внимания [5], памяти [33, 34, 58, 81], недостаточность всех уровней мыслительной деятельности [79, 81, 98, 101, 118], системное недоразвитие речи, которое, как правило, отражает глубину умственной отсталости: в наиболее тяжелых случаях дети не только не говорят, но и не понимают обращенную к ним речь [42, 79].

Недоразвитие психических процессов накладывают отпечаток на развитие личности ребенка с умственной отсталостью [76, 115]. Психологи (А.Д. Виноградова, Н.Л. Коломенский, Ж.И. Намазбаева и другие) отмечают, что умственно отсталых детей характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов [11, 45, 72].

Л.С. Выготскому принадлежит мысль о тесной взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сфер. По мнению автора, у умственно отсталого ребенка соотношение между интеллектом и аффектом иное, чем в норме. По данным С.С. Ляпидевского, Б.И. Шостака, чувства ребенка с умственной отсталостью остаются долгое время недостаточно дифференцированными. Диапазон их переживаний узок и ограничивается эмоциями удовольствия и неудовольствия. Чувства детей часто по своей динамике неадекватны внешним воздействиям [63].

Волевая сфера дошкольников с умственной отсталостью находится на начальных этапах развития. Формирование произвольной регуляции поведения умственно отсталого ребенка затруднено. Дошкольники рассматриваемой категории с трудом контролируют свое поведение. Действия часто носят импульсивный характер. Однако к концу дошкольного возраста многие дети с умственной отсталостью легкой степени стараются соответствовать требованиям взрослых, но не всегда успешно [50].

К старшему дошкольному возрасту у детей с умственной отсталостью накапливается существенное отставание в развитии относительно нормально развивающихся сверстников.

Таким образом, дошкольники с ЗПР и умственной отсталостью отличаются качественным своеобразием в познавательной и эмоционально-личностной сферах, что накладывает отпечаток на овладении детьми ведущими видами деятельности данного возраста. В отличие от умственной отсталости, где интеллектуальное недоразвитие имеет тотальный и необратимый характер, при задержке психического развития наблюдается выраженная неравномерность развития высших психических функций, временный характер отставания в развитии, которое преодолевается с возрастом. Однако, умственно отсталые дети также способны к развитию, но оно происходит специфично и замедленно.

1.4. Особенности игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью.

Игра является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста. В жизни дошкольника с нарушенным развитием роль игры не менее важна, чем для ребенка с нормальным психическим развитием, для которого игра является базой для развития воображения, мышления, речевого общения [40].

В настоящее время существуют исследования, посвященные изучению игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития (Л.Н. Галигузова, Л.В. Кузнецова, Е.О. Смирнова, Е.С. Слепович) и умственной отсталостью (Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Исаева, Л.В. Кузнецова, Н.Д. Соколова и другие), но их недостаточно.

Становление игровой деятельности у детей с ЗПР и умственной отсталостью подчиняется тем же закономерностям, что и у детей в норме, но происходит в замедленном темпе и имеет ряд специфических особенностей.

Анализ экспериментальных данных, полученных в ходе исследования Е.С. Слепович, позволил выявить особенности игровой деятельности дошкольников с ЗПР: резкое снижение активности в самостоятельной игровой деятельности, снижение интереса к игрушкам, трудности организации собственной деятельности в ходе сюжетной игры [92].

Л.В. Кузнецовой среди основных характеристик сюжетной игры детей рассматриваемой категории выделены следующие: недостаточная скоординированность игровых действий детей, отсутствие развернутого сюжета, нечеткое разделение ролей, несоблюдение правил игры [50].

У старших дошкольников с ЗПР наибольшие трудности возникают при необходимости соблюдать игровые нормы и правила поведения, особенно это касается детей с различными нейродинамическими нарушениями. Такие дети эмоционально неустойчивы, легко переходят от повышенной активности к пассивности. Для детей данной категории характерно бурное реагирование на ситуации неуспеха, типичным в игровой деятельности для них является повышенная обидчивость и вспыльчивость [50]. Ролевое поведение дошкольников с ЗПР импульсивно. Правила, диктуемые ролью, как правило, не являются для них регулятором игровой деятельности [91].

Е.С. Слепович видит причины нарушений игры у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в трудностях формирования уровня образов-представлений и действий, недостаточности регуляции деятельности, осуществляемой данными представлениями, трудностях осмысления социального мира и отношений в нем, а также в слабом развитии общения со взрослыми и сверстниками [92].

Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова связывали нарушения в игровой деятельности дошкольников с ЗПР с трудностями в общении. Детям данной категории присуще снижение уровня вербального общения, выражающееся в малом количестве речевых высказываний, просьб, внеситуативно-

личностных разговоров, низком словарном запасе, преобладании невербальных средств в общении [17].

По мнению Т. Д. Марцинковской, дети, испытывающие трудности в общении, не могут влиться в коллектив сверстников. Как правило, их не принимают в игру и не желают дружить с ними. Данный факт приводит к усугублению негативных особенностей эмоциональной и моральной сферы ребенка с ЗПР [66].

Л.Н. Галигузовой были выделены шесть типов одиночной активности детей с ЗПР: незрелая функциональная игра, проявляющаяся как простая моторная активность, осуществляемая ради удовольствия; конструктивная игра – действия с предметами с целью получения какого-либо результата; одиночная игра-драматизация; исследовательская деятельность; наблюдающее поведение, в котором ребенок находится рядом с играющей группой, но не присоединяется к ней; бесцельное проведение [17].

Е.С. Слепович делит нарушения игровой деятельности у детей дошкольного возраста с ЗПР на два вида: нарушения, связанные с недостаточной сформированностью игры как деятельности, которые прямо вытекают из психологических характеристик детей данной категории и специфические нарушения, характерные для такого вида деятельности, как игра. Последний вид включает в себя: трудности в формировании мотивационно-целевого компонента (страдает этап порождения замысла и поиск путей его реализации, отсутствует потребность в усовершенствовании собственной деятельности; ограниченность сюжетов игры дошкольников с ЗПР; конкретный характер замещения, жесткая фиксированность на роли и способе ее реализации; поверхностное моделирование социальных отношений [91].

По данным Е.С. Слепович, у дошкольников с ЗПР наблюдается снижение интереса к игре и к игрушкам [92]. Дети редко самостоятельно обращаются к игрушкам, особенно сюжетным, обозначающим живых существ. Особенно это

касается детей с тяжелой формой ЗПР, которые предпочитают полифункциональные игрушки. Действия детей с данными игрушками носят скорее предметный, нежели игровой характер. В ходе исследования автору и ее коллегам не удалось установить появление у дошкольников с ЗПР любимой игрушки [92]. Данный факт важен в том плане, что на начальном этапе игра определяется игрушкой (Д.В. Менджерицкая; С.Л.Новоселова; А.П.Усова). Игра с куклой как с партнером по игре является одной из наиболее значимых предпосылок ролевой игры (Ф.И.Фрадкина; Д.Б. Эльконин) [114, 119].

У дошкольников с ЗПР с трудом возникает замысел игры, игровые сюжеты стереотипны, темы игр в основном бытовые. Игра детей носит преимущественно неречевой характер. Смысл игры обычно состоит в выполнении действий с игрушками и предметами. Однако, как отмечает Е.С.Слепович, дошкольники с ЗПР различной степени выраженности, в отличие от детей с умственной отсталостью, действуют с игрушками и предметами, адекватно их назначению, ориентируясь на их свойства. Но представления об игровых действиях с игровыми атрибутами у дошкольников с ЗПР еще недостаточно четкие, операции не структурированы. Из-за ограниченности представлений о моделируемой в игре ситуации дети использовали гораздо меньшее количество игрушек и атрибутов игры, чем находилось в игровом уголке. Полифункциональные игрушки детьми с ЗПР единично использовались в качестве предметов-заместителей, им придавалось одно, строго фиксированное значение. Например, палочка могла выступать только в роли ложки и исключительно в игре «Кормим куклу» [91].

У дошкольников с тяжелой формой ЗПР сюжетная игра практически отсутствует. Смысл их игры состоит в выполнении коротких цепочек предметных и предметно-игровых действий, часто не имеющие логической последовательности. Сюжет и роли детьми практически не вычленяются. Индивидуальных и совместных игр у них не наблюдается. При обозначении взрослым целей в сюжетной игре дети с тяжелой формой ЗПР понимают, что

им надо играть, но, в отличие от детей с легкой формой ЗПР, операциональной стороной игры даже на элементарном уровне не владеют. У дошкольников с легкой формой ЗПР вычленяются предпосылки сюжетно-ролевой игры: действия адекватны, направлены на партнера [109].

Таким образом, трудности, возникающие у дошкольников с ЗПР в игровой деятельности, связаны с воздействием большого числа факторов, как внешнего, так и внутреннего порядка. Если у детей в норме к шести годам сюжетная игра достигает своего высшего расцвета, то у всех детей с ЗПР данного возраста она находится на значительно более ранних этапах своего развития, обычно характерные для преддошкольного или младшего дошкольного возраста. Л.В. Кузнецова отмечает, что у дошкольников с ЗПР к моменту поступления в школу развитие игры находится на низком уровне, что не препятствует их естественному переходу к обучению в массовой школе.

В отличие от дошкольников с умственной отсталостью, у которых ролевая игра без специального обучения не формируется, дети с ЗПР находятся на более высоком уровне, они переходят на этап сюжетно-ролевой игры. Но, если сравнивать с нормой, уровень ее развития достаточно низкий и требует коррекции.

У умственно отсталых детей игра без специального обучения не возникает. Иногда у данной категории детей можно наблюдать отдельные игровые действия, но они не имеют смыслового наполнения. В играх сверстников с нормальным развитием умственно отсталые дети либо не способны принять участия, либо выполняют подсобные роли, что связано с ограниченными способностями к контакту со сверстниками [43].

По данным Э.А. Кулеши, умственно отсталые дети, поступающие в специальные дошкольные учреждения, не умеют играть. Вместо этого они совершают однообразные манипуляции с игрушками, не учитывая их функциональное назначение [51].

У дошкольников с умственной отсталостью отсутствует способность самостоятельной организации собственной игры. К 4-5 годам кукла не выделяется детьми из числа других игрушек. У детей рассматриваемой категории наблюдаются неадекватные действия, несоответствующие логике игры и не относящиеся к действиям с предметами-заместителями [102].

В младшем дошкольном возрасте дети с умственной отсталостью в основном овладевают специфическими манипуляциями. Процесс овладения ими без специального обучения идет медленно в силу того, что у детей не возникает интереса к окружающему их предметному миру. Интерес дошкольников с умственной отсталостью к предметам, игрушкам кратковременный, он вызван их внешним видом, а не функциональным назначением. Наряду с неспецифическими манипуляциями у детей младшего школьного возраста наблюдается множество неадекватных действий с предметами, которые не допускаются ни логикой, ни функциональным назначением игрушки. Например, такие дети ставят стол на кровать, кладут кубики в кастрюлю и т. п. Количество неадекватных действий убывает лишь на шестом году, уступая место специфическим манипуляциям. Без специального обучения ведущей деятельностью детей оказывается не игровая, а предметная деятельность [75].

Как отмечает Л.П. Носкова, у значительной части умственно отсталых дошкольников часто встречаются процессуальные действия, которые выражаются в непрерывном повторении одного и того же игрового процесса (ребенок строит и разрушает постройку из кубиков, достаёт и ставит на место игрушечную мебель и т.д.) [13].

Среди дошкольников с умственной отсталостью, не прошедших специальное обучение, часто встречаются дети, которые любят попробовать игрушку «на вкус»: откусывают, облизывают, обнюхивают. Это характерно в основном для детей с выраженным нарушением интеллекта [40].

Дошкольники с умственной отсталостью, даже после специального обучения игре, имеют склонность использовать игрушки, отображающие реальные предметы окружающего мира. Функция замещения у них формируется с большим трудом, что обусловлено конкретностью мышления, недоразвитием воображения [111].

Как отмечает А.А. Катаева, в процессе игровой деятельности дети с умственной отсталостью действуют с игрушками молча, изредка издавая эмоциональные возгласы или произнося отдельные слова: названия игрушек и некоторых действий. Умственно отсталый дошкольник быстро насыщается игрушками, действия с ними обычно не превышают пятнадцати минут [43].

В игре дети рассматриваемой категории не соблюдают ролевые взаимоотношения, часто действуют хаотично. Отмечаются трудности в ролевом общении. Дошкольники с умственной отсталостью испытывают дефицит средств общения, не умеют задавать вопросы и отвечать на них в соответствии с ролью, ждут подсказки взрослого. Отношения между детьми с умственной отсталостью сводятся к нестойкому, поверхностному взаимодействию. Даже к концу дошкольного возраста им не удается построить совместную игру, дети играют рядом, но не вместе, хотя у некоторых детей к старшему дошкольному возрасту возникает привязанность к отдельным сверстникам [51].

Сниженная потребность в общении со сверстниками ведет к крайне низкому речевому сопровождению игры. В исследованиях О.П. Гаврилушкиной указывается на то, что высказывания детей с умственной отсталостью редко носят познавательную направленность, отражая лишь ближайшие впечатления детей. У детей рассматриваемой категории отсутствует желание вступать в контакт, обмениваться впечатлениями, договариваться о содержании предстоящей игры [16].

Как показывают исследования О.П. Гаврилушкиной, Н.Д. Соколовой, у умственно отсталых детей отмечается низкий уровень игровой активности, их

игры соответствуют более младшему возрасту. Действия с игрушками у таких детей характеризуются отсутствием изобразительности. Все компоненты игровой деятельности оказываются недоразвитыми, и к концу дошкольного возраста не достигают того уровня, который характерен для детей в норме. У старших дошкольников с умственной отсталостью оказывается несформированным целевой компонент. Не складывается и потребностно-мотивационный план игры. Случайные раздражители отвлекают их внимание от игры, что препятствует ее развитию. Сюжеты игр отличаются бедностью, они не отражают сути деятельности и отношений людей. Потребность в игре возникает только под влиянием обучения со стороны взрослого и становится выраженной на седьмом-восьмом годах жизни. В это время большинство нормально развивающихся детей затевают игры самостоятельно и с желанием включаются в игры, предложенные взрослыми или сверстниками [16, 96].

Т.Н. Исаева, изучая особенности игры у дошкольников с тяжелой умственной отсталостью, охарактеризовала игровую деятельность детей данной категории. По данным автора, игре детей с выраженным нарушением интеллекта присущи хаотичность поведения, неумение использовать образец в качестве наглядной опоры, стереотипность в использовании игрового материала, низкий уровень самостоятельности и активности, нарушение планирования собственной деятельности [40].

Главной причиной, тормозящей самостоятельное становление игры у умственно отсталого ребёнка, по мнению ряда авторов (О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, А.А. Катаева, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева), является недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга. Это служит причиной запаздывания в сроках овладения речью, ситуативно-деловым и внеситуативно-личностным общением со взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности. Лишенный новых эмоциональных впечатлений, дошкольник с умственной отсталостью получает представления лишь об узком

круге лиц и предметов. Таким образом, на органический дефект наслаивается обеднённый, а порой и искажённый образ окружающего мира. [96].

Таким образом, сюжетно-ролевая игра детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью характеризуется своеобразием развития и как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте без специального обучения оказывается несформированной. Общими особенностями в развитии игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью и ЗПР является снижение активности в игровой деятельности, низкий интерес к игрушкам и партнерам по игре, трудности организации собственной деятельности в ходе сюжетно-ролевой игры, низкая речевая активность. Игровая деятельность дошкольников с умственной отсталостью отличается от таковой у сверстников с ЗПР тем, что умственно отсталые дети без специального обучения не переходят на уровень сюжетно-ролевой игры, а застревают на предметной игровой деятельности. Дошкольники с ЗПР застревают на уровне примитивной сюжетной игры. Помимо этого, у дошкольников с умственной отсталостью игровое поведение отличается импульсивностью, хаотичностью действий. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка. Данный факт говорит о необходимости тщательной диагностики игровой деятельности дошкольников с интеллектуальными нарушениями и разработки методических рекомендаций по обучению детей данной категории сюжетно-ролевой игре.

1.5. Проблема формирования игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и умственной отсталостью в отечественной науке.

Отечественными исследователями предложены различные методики диагностики игры детей дошкольного возраста (Ю. А. Афонькина, Л.Б. Баряева, А. Зарин, Т.Н. Доронова, Н.Ф. Комарова, Г.Н. Лаврова, Д.М. Маллаев, Л.С. Рычкова, Г.А. Урунтаева, Д.Б. Эльконин и другие). Большинство

методик основывается на методе наблюдения за игровой деятельностью детей [110, 4, 27, 46, 54, 64, 90, 119].

Д.Б. Эльконин описывает уровни и показатели развития сюжетно-ролевой игры, отражающие динамику ее развития на протяжении дошкольного детства: замысел игры, сюжет игры, роль, ролевые действия, ролевая речь. Однако, у автора отсутствует количественная оценка показателей [119]. Т.Н. Доронова также выделяет уровни и показатели развития игровых умений детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, схожие с таковыми у Д.Б. Эльконина [27].

В. Р. Ларкиным предложена методика наблюдения за произвольной, не организованной игрой дошкольников по 35 параметрам. Однако, на наш взгляд, параметры изучения игровой деятельности детей, предложенные автором, недостаточно структурированы, что затрудняет оценивание полученных результатов исследования [55].

Цель методики, предложенной Г.А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, – изучение игровой деятельности и уровня притязаний у детей 5–6 лет. В данной методике описаны критерии овладения игровой деятельностью, которым должен соответствовать ребенок в данном возрасте. Однако, данная методика предполагает лишь качественное описание результатов. Она позволяет отследить наличие или отсутствие необходимого качества без оценки средних значений [110].

Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной также предложена методика изучения игровых предпочтений методом анкетирования, целью которой является изучение индивидуальных особенностей игровых предпочтений ребенка старшего дошкольного возраста. Детям предлагается ответить на вопросы экспериментатора. Затем эти же вопросы несколько изменяют и задают их и родителям и воспитателям. Ответы детей, родителей и воспитателей сопоставляются с результатами наблюдения экспериментатора за

свободной игрой дошкольников, что позволяет сделать вывод о предполагаемых и реально предпочитаемых игровых сюжетах и ролях [110].

Л.С. Рычковой, Т.Н. Лавровой предложена методика выявления уровня развития игры детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста в процессе наблюдения за игровой деятельностью детей в свободное от занятий время. В ходе наблюдений отмечается: интерес к игрушке; характер игровых действий, их логика; использование предметов-заместителей; наличие и характер сопровождающей речи; характеристика игрового общения; длительность игры; умение самостоятельно организовать и спланировать сюжетно-ролевою игру. Авторами предусмотрен количественный и качественный анализ результатов наблюдения [90].

В методических рекомендациях Н.Ф. Комаровой представлена методика диагностирования игры по следующим показателям: содержание игры, способы решения игровых задач, взаимодействие детей в игре. Данные показатели дают представление о степени сформированности игры у детей дошкольного возраста в норме. Автором описываются этапы развития игры, на которых у детей может быть разный уровень ее развития: высокий, средний, низкий. Однако, в данной методике учитывается ограниченное количество показателей развития игры, не позволяющих получить полное представление о ее развитии у детей с нарушением интеллекта. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, у данной категории детей развитие игры находится на низком уровне, поэтому для оценки уровня развития их игровой деятельности важно учитывать даже незначительные на первый взгляд показатели [46].

С целью выявления наличия интереса дошкольников к сюжетным играм, их содержанию, а также предпочтений во взаимодействии в игре, Р.Р. Калининой предложена методика «Выбор картинки». Детям предлагается разложить десять карточек, на которых изображены разные виды игр, в порядке убывания так, чтобы в начале лежали карточки, на которых

изображены предпочитаемые ребенком игры, а в конце менее привлекательные для него [41].

Д.М. Маллаевым предложена методика изучения социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста в игровой деятельности, которая основывается на проведении целенаправленного наблюдения за детьми в игре. Данная методика больше нацелена не на выявление уровня развития игровой деятельности у дошкольников, а на определение степени овладения ими навыками коммуникации, уровня развития взаимоотношений в игре [64].

Наиболее интересной нам представляется методика обследования игровой деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин. Она основывается на проведении целенаправленного наблюдения за детьми старшего дошкольного возраста в игровой деятельности по 46 критериям, что позволяет оценить различные стороны игровой деятельности, учитывая минимальные игровые умения детей. Исходя из изложенного, полагаем, что наиболее приемлемой для нашего экспериментального исследования является данная методика, предложенная Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин [4].

Таким образом, при разработке диагностического блока мы будем опираться на показатели развития игровой деятельности, предложенные Т.Н. Дороновой, Н.Ф. Комаровой, Т.Н. Лавровой, Л.С. Рычковой, Д.Б. Элькониным, а также методику обследования игровой деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ:

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме исследования позволяет сформулировать следующие

ВЫВОДЫ:

1. Игра понимается нами, вслед за Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, А.Н. Леонтьевым, как деятельность, в которой детьми усваивается и воссоздается общественный опыт, отношения между людьми.

Сюжетно-ролевая игра является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста, она определяет развитие познавательной и личностной сферы ребенка и подготавливает переход на новую возрастную стадию развития.

2. Игра проходит ряд последовательных этапов развития, каждый из которых характеризуется специфическим содержанием, структурой игровых действий, а также соотношением игровых действий и ролей. Учет данных об уровне системы игровой деятельности дошкольников позволяет грамотно спланировать работу по развитию игровой деятельности детей дошкольного возраста.

3. Дошкольники с ЗПР и легкой степенью умственной отсталости отличаются качественным своеобразием в познавательной и эмоционально-личностной сфере, что накладывает отпечаток на овладении детьми ведущим видом деятельности данного возраста.

4. Сюжетно-ролевая игра детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью характеризуется своеобразием развития и как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте без специального обучения не формируется, вследствие чего она не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка. Данный факт говорит о необходимости тщательной диагностики игровой деятельности дошкольников с интеллектуальными нарушениями и разработки методических рекомендаций по обучению детей данной категории сюжетно-ролевой игре.

5. При разработке диагностического блока мы будем опираться на показатели развития игровой деятельности, предложенные Т.Н. Дороновой, Н.Ф. Комаровой, Т.Н. Лавровой, Л.С. Рычковой, Д.Б. Элькониным, а также методику обследования игровой деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин.

Глава II. Экспериментальное исследование особенностей игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью и ЗПР.

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение особенностей игровой деятельности старших дошкольников с умственной отсталостью легкой степени и ЗПР.

Разработка методики констатирующего эксперимента базировалась на положениях общей и специальной педагогики и психологии:

- об общности основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова и др.);
- о понимании дошкольного возраста как сензитивного периода в развитии ребенка и поэтому наиболее благоприятного для коррекции нарушенных функций, эффективность которой зависит от ранней диагностики и раннего начала целенаправленной работы (В.В. Давыдов, М. Монтессори, Д.Б. Эльконин);
- о сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности дошкольника, имеющей непосредственное отношение к формированию познавательной и эмоционально-личностной сферы (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин);
- об уровне системы игровой деятельности дошкольников, согласно которой игра проходит ряд последовательных этапов развития (Н.В. Краснощекова, Т.А. Куликова, Д.Б. Эльконин).

Констатирующий эксперимент проводился с марта 2017 года по июнь 2017 года на базе КГБУ «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения».

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 12 человек. При комплектовании группы

учитывался характер дефекта (умственная отсталость, задержка психического развития), возраст испытуемых (5-6 лет). В экспериментальную группу вошли 6 детей с умственной отсталостью и 6 детей с задержкой психического развития. Среди них 5 детей пятилетнего возраста, 7 – шестилетнего. Клинические особенности испытуемых экспериментальной группы отражены в таблице 3 (Приложение 1).

Для изучения особенностей игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью и ЗПР нами была использована методика обследования игровой деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин [4].

Данная методика была нами модифицирована в соответствии с целью исследования. Модификация заключалась в структурировании параметров оценивания. Параметры модифицированной нами методики отражают основные показатели уровня сформированности игровой деятельности дошкольников (Т.Н. Доронова, Н.Ф. Комарова, Т.Н. Лаврова, Л.С. Рычкова). В ходе констатирующего эксперимента нами изучались следующие параметры:

- содержание игры и характер игровых действий;
- способы решения игровых задач;
- речевая активность во время игры;
- взаимодействие детей в игре;
- степень самостоятельности и творческой активности детей в игре;
- продолжительность игры.

Авторский вклад заключается в выборе критериев изучения сформированности игровой деятельности дошкольников рассматриваемой категории.

Всего модифицированная нами методика включает в себя 20 критериев развития игры дошкольников. Каждый критерий оценивается от 1 до 5 баллов. Количество набранных детьми баллов соответствуют определенному уровню сформированности игровой деятельности дошкольников. (См. Приложение 2)

Нами велось наблюдение за самостоятельной игровой деятельностью дошкольников. По мнению Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, наиболее ярко индивидуальные особенности развития игровых умений дошкольников проявлялись именно во время самостоятельной деятельности, когда дети могли достаточно полно реализовать свои возможности [48, 68].

В ходе эксперимента экспериментатор организовывал сюжетно-ролевую игру в группе из 3-4 дошкольников. Нами предусматривался выбор детьми сюжетных игрушек и игровых атрибутов. Дети сами выбирали понравившийся игровой набор, самостоятельно организовывали игру и распределяли между собой роли. При затруднениях взрослый организовывал и направлял игровую деятельность дошкольников, распределял роли между детьми, стимулировал к ролевому диалогу.

Детям предлагалось поиграть в сюжетно-ролевые игры: «Парикмахерская», «Больница», «Автомастерская».

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ особенностей сформированности игровой деятельности дошкольников рассматриваемой категории.

По результатам исследования нами было выделено 4 уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников с умственной отсталостью и ЗПР по предложенным нами выше критериям:

Высокий: 76-100 баллов;

Средний: 51-75 баллов;

Ниже среднего: 26-50 баллов;

Низкий: 0-25 баллов.

Уровни сформированности сюжетно-ролевой игры у испытуемых экспериментальной группы отражены в гистограмме на рисунке 1.

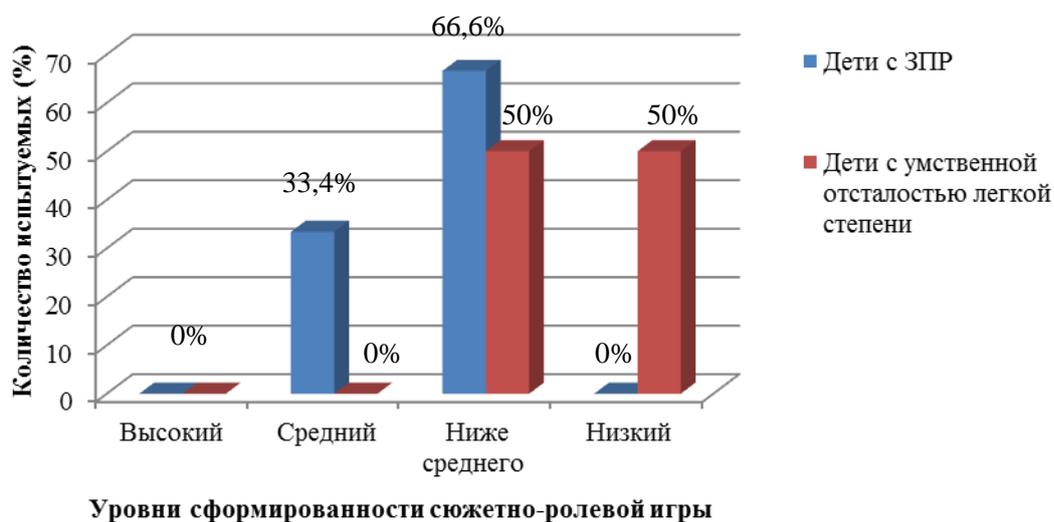


Рис. 1. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности сюжетно-ролевой игры (%).

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых с ЗПР – 66,6% (4 человека) – продемонстрировали уровень сформированности сюжетно-ролевой игры **ниже среднего**. 33,4% (2 человека) детей с ЗПР показали **средний уровень** сформированности сюжетно-ролевой игры. 50 % детей (3 человека) с умственной отсталостью легкой степени продемонстрировали уровень сформированности сюжетно-ролевой игры **ниже среднего**, такое же количество дошкольников с умственной отсталостью показало **низкий уровень**. Ни один ребенок экспериментальной группы не показал высокий уровень сформированности сюжетно-ролевой игры.

Таким образом, дошкольники с ЗПР на 33,4% чаще, нежели дошкольники с умственной отсталостью легкой степени, демонстрируют средний уровень сформированности сюжетно-ролевой игры и на 16,6% чаще показывают уровень ниже среднего. Дошкольники с умственной отсталостью на 50% чаще, чем дошкольники с ЗПР, демонстрируют низкий уровень сформированности сюжетно-ролевой игры.

Рассмотрим особенности развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР (рисунок 2):

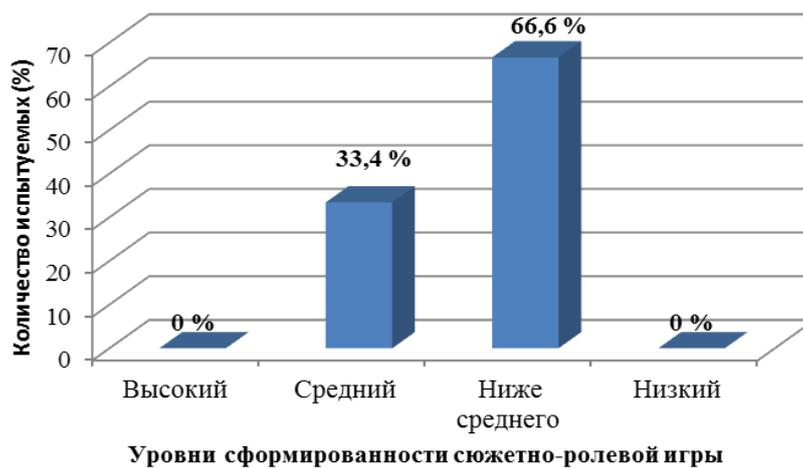


Рис. 2. Уровни сформированности сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР (%).

33,4 % детей с ЗПР (2 человека) находятся на **среднем уровне** сформированности сюжетно-ролевой игры. В результате диагностики эти дети набрали от 59 до 65 баллов. Дети данной группы проявляли избирательный интерес к игрушкам, независимо от их внешней привлекательности, использовали сюжетные игрушки и отдельные предметы-заменители, имеющие выраженное сходство с заменяемыми. С большинством игрушек действовали адекватно. Дошкольники выполняли связанные между собой логикой сюжета сюжетные действия, реже выполняли отдельные ролевые действия. Игровые действия дети выполняли преимущественно по подражанию взрослому, отдельные действия выполняли по образцу. В ходе игры дошкольники высказывали отдельные слова фиксирующего характера («кукла», «вот», «идет», «ест», «упала») в связи с выполняемыми игровыми действиями, обращались к взрослому или сверстникам с разъяснениями и вопросами по поводу выполняемых действий. Ролевой диалог у детей еще недостаточно сформирован и был представлен отдельными краткими высказываниями, репликами по отношению к кукле или в ответ на обращение партнера по игре. Дети, демонстрирующие **средний уровень** развития сюжетно-ролевой игры, как правило, реализовывали игровой сюжет до конца. В редких случаях дети

прекращали игру или переключались на другую деятельность. Продолжительность игры в среднем составляла 15 минут. Дети обозначали свои роли самостоятельно до начала или во время игры, хотя не всегда следовали ей до конца игры. Как правило, дошкольники играли второстепенные роли, но соглашались и на первостепенные; внимательно прислушивались к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимали. Дети рассматриваемой группы предпочитали играть со взрослым, активно реагировали на его предложения, часто выступали с инициативой поиграть. В игре дети проявляли гибкость, внося изменения в свое поведение во время игры под воздействием взрослого и сверстников. Дошкольники часто выражали чувство удовольствия от игры, эмоциональную уравновешенность, редко конфликтовали по поводу обладания игрушками, распределения ролей, соблюдения правил игры. Дети старались следовать правилам игры, но по ходу игры нередко их забывали, однако, сразу реагировали на замечания участников игры. Дошкольники, показавшие средний уровень сформированности сюжетно-ролевой игры, играли преимущественно в бытовые игры, редко проявляли творчество в игре, внося иногда новые элементы в один хорошо заученный сюжет.

66,6% (4 человека) дошкольников с ЗПР продемонстрировали уровень сформированности сюжетно-ролевой игры **ниже среднего**. В результате диагностики дети набрали от 33 до 45 баллов. Дошкольники данной группы проявляли неглубокий интерес к игрушкам, чаще интересовались внешним видом игрушки. Дети манипулировали ими, выполняли адекватные действия, иногда связывая их в логическую цепочку. В редких случаях дети использовали сюжетные игрушки и отдельные предметы-заменители, имеющие выраженное сходство с заменяемыми. Игровые действия выполняли совместно со взрослым и по подражанию ему. В начале игры дети часто застревали на каком-то одном игровом действии, которое повторяли однообразно. Продолжительность игры составляла в среднем 5-10 минут. Как правило, дети рассматриваемой группы

играли в одиночку, но иногда обращались ко взрослому с просьбой или вопросом, чтобы привлечь его к игре. Игровые действия не сопровождали речью или высказывали отдельные слова в связи с выполняемыми действиями. В игре крайне редко проявляли гибкость, внося какие-то несущественные изменения в свое поведение во время игры под воздействием взрослого или сверстников. Дошкольники, продемонстрировавшие уровень сформированности сюжетно-ролевой игры ниже среднего, иногда выражали чувство удовольствия от игры, редко конфликтовали в процессе игры. Правила игры понимали, старались их выполнить, но по ходу игры часто забывали их, слабо реагировали на замечания участников игры. Дети могли с помощью взрослого обозначить игровую роль до начала игры, но не соотносили себя с персонажем игры. Ролевой диалог у дошкольников данной группы еще не сформирован, отмечалось наличие кратких высказываний по отношению к кукле или играющему рядом, но не связанных с ролью. Дети внимательно прислушивались к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимали и не выражали активно свое отношение к полученной роли, что объясняется низким уровнем притязаний детей данной категории. Но в то же время, при повторном вопросе: «Кого ты будешь играть главного персонажа или второстепенного?» (например, врача или медсестру?), дошкольники выбирали главного персонажа. Что скорее всего, объясняется тем, что дети данной категории не знают как играть второстепенные роли. Дошкольники играли, преимущественно, в предметные игры, иногда – в бытовые. Дети редко проявляли творчество в игре, иногда вносили какие-то новые элементы в один хорошо заученный сюжет.

Ниже рассмотрим особенности игровой деятельности **дошкольников с умственной отсталостью** (рисунок 3):



Рис. 3. Уровни сформированности сюжетно-ролевой игры у дошкольников с умственной отсталостью легкой степени (%).

50% (3 человека) дошкольников с умственной отсталостью легкой степени продемонстрировали уровень сформированности сюжетно-ролевой игры **ниже среднего**. В результате диагностики дети набрали от 29 до 40 баллов. Особенности игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью легкой степени схожи с особенностями дошкольников с ЗПР, показавшими уровень сформированности сюжетно-ролевой игры ниже среднего. Отличительными особенностями от детей с ЗПР на данном уровне являлись следующие: игровые действия дошкольники с легкой умственной отсталостью не сопровождали речью или вокализировали, выражая чувство удовольствия от выполняемых действий. Помимо этого, дети с умственной отсталостью играли, преимущественно, в предметные игры, выполняли только заученные действия в соответствии с каким-то одним сюжетом, демонстрируя крайне низкую способность к творчеству в игре.

50 % детей (3 человека) с умственной отсталостью легкой степени показали **низкий уровень** сформированности сюжетно-ролевой игры, набрав от 20 до 25 баллов. Дети проявляли неглубокий интерес к игрушкам, не задерживали длительное время на них внимание, действовали с ними не всегда адекватно их свойствам (манипулируют игрушками, как и любыми другими

предметами). Иногда встречались специфические манипуляции, которые были направлены на выявление свойств предмета. Игровые действия выполняли совместно со взрослым. Дети играли, преимущественно, в предметные игры, иногда – в бытовые. Дошкольники застревали в начале игры на каком-то одном игровом действии, которое повторяли однообразно. Игровые действия дети, как правило, не сопровождали речью, иногда вокализировали или говорили отдельные слова. Игра детей данной группы была непродолжительна и составляла в среднем 4-5 минут. Дети играли в одиночку, но иногда пытались привлечь взрослого к игре. Гибкости во взаимодействии со сверстниками и взрослым во время игры не проявляли, иногда конфликтовали по поводу обладания игрушками, но выраженной агрессии не проявляли. Правила игры не понимали и не соблюдали их. Дети часто не понимали роль и не обозначали ее словом, были безразличны к выбору роли. Ролевой диалог у детей отсутствует. Дошкольники не проявляли творчества в игре, выполняли только заученные действия в соответствии с каким-то одним сюжетом.

Таким образом, в ходе наблюдения за игрой детей по модифицированной нами методике Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин выявлено, что дошкольники с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени имеют недостаточный уровень сформированности сюжетно-ролевой игры.

Наиболее низкие показатели продемонстрировали дошкольники с легкой умственной отсталостью (50% детей – низкий уровень, 50% - уровень ниже среднего), что объясняется более низкими интеллектуальными возможностями дошкольников.

Сопоставив данные, полученные в ходе наблюдения за игровой деятельностью детей с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени, с описанием уровней развития игровой деятельности дошкольников Д. Б. Эльконина, мы выявили общие с нормально развивающимися детьми особенности игровой деятельности и специфические особенности, характерные лишь для дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

На **первом уровне**, по данным Д.Б. Эльконина, центральным содержанием игры являются действия с предметами, которые, как правило, стереотипны и однообразны. Роли определяются характером действий. Стимулом к игре выступает игрушка, дети играют чаще в одиночку. Данный уровень соответствует младшему дошкольному возрасту. Исходя из полученных результатов исследования, выделенный нами **низкий уровень** сформированности сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с умственной отсталостью легкой степени (50%) соответствует описанию особенностей игровой деятельности младших дошкольников на первом уровне развития игры по Д.Б. Эльконину. Однако дошкольники с интеллектуальными нарушениями демонстрировали особенности игровой деятельности, не свойственные детям на данном уровне в норме: неадекватное манипулирование игрушками, отсутствие игровой роли.

На **втором уровне**, выделенном Д.Б. Элькониным, действия с предметами становятся более разнообразными, логичными, для детей важно соответствие игрового действия реальности. Роли понимаются и называются детьми, намечается разделение функций. На данном уровне требуется партнер по игре. Игровые действия сопровождаются речью. Правила игры соблюдаются, но в состоянии эмоционального возбуждения дети забывают о них. Уровень соответствует среднему дошкольному возрасту. По результатам проведенного нами исследования второму уровню соответствует выделенный нами уровень сформированности игровой деятельности детей с ЗПР (66,6%) и умственной отсталостью легкой степени (50%) **ниже среднего**. Специфической особенностью игровой деятельности детей с нарушениями интеллекта на данном уровне является слабое соотнесение себя с игровой ролью, отсутствие или скудное речевое сопровождение игры, преобладание предметных игр, низкий уровень самоконтроля при выполнении правил игры.

На **третьем уровне** сформированности игры дошкольников по

Д.Б. Эльконину, основным содержанием которой становится выполнение роли, игровые действия разнообразны, ясно очерчены, логичны и вытекают из нее. Появляется специфическая ролевая речь. Правила игры четко соблюдаются. Уровень соответствует старшему дошкольному возрасту в норме. Третьему уровню соответствует выделенный нами **средний уровень** сформированности игровой деятельности у старших дошкольников с ЗПР (33,4%). В то же время, на данном уровне у детей с нарушениями интеллекта имеются специфические особенности, не свойственные детям данного уровня в норме: недостаточная сформированность ролевого диалога, низкий уровень творчества в игре, недостаточная сформированность действий замещения в игре. Дошкольники рассматриваемой категории не всегда следуют выбранной роли до конца игры, правила игры также соблюдаются не всегда.

На **четвертом уровне** основным содержанием игры является выполнение действий, связанных с отношением к другим людям. Ролевые действия разнообразны, последовательны, логичны. Речь носит явно ролевой характер, ребенок следует роли на всем протяжении игры, соблюдает правила. По результатам нашего исследования ни один ребенок с нарушениями интеллекта не продемонстрировал высокий уровень сформированности игровой деятельности, присущий детям старшего дошкольного возраста в норме по Д.Б. Эльконину.

Таким образом, исходя из полученных результатов констатирующего эксперимента и сопоставления их с уровнями развития игры детей с нормативным развитием, выделенными Д.Б. Эльconiным, можно сделать вывод о том, что игра дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени проходит те же этапы, что и у нормально развивающихся сверстников, но имеет характерные особенности, задерживающие ее развитие и как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте оказывается недостаточно сформированной.

Для игры дошкольников с **ЗПР** свойственно однообразие, низкий уровень творчества, эмоциональная уравновешенность в игре. Действия замещения в игре недостаточно сформированы, что является следствием схематичности, недостаточности представлений детей о реальной действительности и действиях взрослых. Сюжетная игра отличается отсутствием развернутого сюжета, недостаточной координированностью действий участников, ограниченностью игровых ролей, нечетким соблюдением игровых правил, бедным речевым оформлением, слабо сформированным ролевым диалогом.

Для игры дошкольников с **умственной отсталостью** легкой степени характерны те же особенности, что и для дошкольников с ЗПР, но дети данной категории имеют более низкие интеллектуальные возможности, что накладывает отпечаток на овладение ими сюжетно-ролевой игрой. От дошкольников с ЗПР их отличают следующие особенности: полное отсутствие творчества в игре, пассивность, несоблюдение игровой роли, несформированность ролевого диалога, низкая речевая активность во время игры, преобладание предметных игр, стихийный характер действий с игрушками, низкая способность согласовывать свои действия с другими участниками игры, наличие конфликтов в игре.

При этом дошкольники с ЗПР и умственной отсталостью более успешны в игре, организованной взрослым, им требуется постоянная организующая и направляющая помощь. Помимо этого, многие дошкольники рассматриваемой категории нуждаются в обучающей и стимулирующей помощи взрослого.

Таким образом, игра дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью характеризуется недостаточным уровнем сформированности, наличием особенностей и нарушений в ее формировании, представленными различными вариантами.

Выявленные особенности игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью и ЗПР нацеливают на необходимость разработки

дифференцированных методических рекомендаций по организации педагогических условий и образовательной среды для максимально эффективного формирования игровой деятельности дошкольников рассматриваемых категорий.

2.3. Методические рекомендации по формированию сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью легкой степени.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций с целью формирования сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени, которые включают в себя *принципы, требования, направления, условия и содержание работы.*

Исходя из того факта, что главными воспитателями, учителями и помощниками детей, несомненно, являются родители, одной из немаловажных задач специалистов, работающих с рассматриваемой категорией детей, является оказание помощи родителям в правильной организации игровой деятельности детей в домашних условиях, предполагающей подбор адекватных возрасту и уровню развития игр, а также организацию предметно-развивающей среды.

В связи с новым быстрым темпом жизни в современных условиях родители все меньше времени уделяют игровому взаимодействию с детьми, что пагубно сказывается на познавательном, социальном и личностном развитии детей с интеллектуальными нарушениями, так как дети данной категории не способны к самостоятельному овладению игровой деятельностью. Данный факт подчеркивает актуальность разработки методических рекомендаций по формированию игровой деятельности у старших дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью в дошкольном образовательном учреждении и в условиях семьи.

Теоретической и методологической основой для разработки дифференцированных методических рекомендаций стали положения общей и специальной психологии и педагогики:

- о понимании дошкольного возраста как сензитивного периода в развитии ребенка и поэтому наиболее благоприятного для коррекции нарушенных функций, эффективность которой зависит от ранней диагностики и раннего начала целенаправленной работы (В.В. Давыдов, М. Монтессори, Д.Б. Эльконин);
- о сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности дошкольника, имеющей непосредственное отношение к формированию познавательной и эмоционально-личностной сферы (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин);
- об уровне системы игровой деятельности дошкольников, согласно которой игра проходит ряд последовательных этапов развития (Н.В. Краснощекова, Т.А. Куликова, Д.Б. Эльконин);
- о социальной природе и социальном содержании игры (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайленко, А.П. Усова).
- об общности основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова).

Коррекционная работа строится с учетом следующих специальных **принципов:**

- Дифференцированный подход (учет уровня развития игры, а также специфических особенностей игровой деятельности детей рассматриваемой категории);
- Онтогенетический принцип (учитывается последовательность формирования игровых навыков);
- Принцип поэтапности;

- Принцип комплексности, предполагающий тесное взаимодействие всех участников коррекционно-образовательного процесса.

Кроме специальных принципов, следует опираться также на ряд *общедидактических принципов*:

- доступности;
- наглядности;
- активности, обеспечиваемой за счет эмоциональной насыщенности занятий, наполнении игровых ситуаций личностным смыслом;
- прочности, за счет многократного применения приобретенных игровых навыков в различных условиях.

Помимо принципов, нами выделены педагогические **условия** формирования сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени

Одним из педагогических условий коррекционной работы является *ограничение количества игр*, на материале которых будет проводиться формирование игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени [4, 9].

Следующее условие заключается в *увеличении количества занятий* по обучению игровой деятельности дошкольников рассматриваемой категории, в сравнении с количеством занятий, предусмотренным для нормально развивающихся детей [74].

Особое внимание следует уделять *речевому опосредованию игровой деятельности* детей с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени [91].

Необходимым условием для формирования игровой деятельности дошкольников с интеллектуальными нарушениями является *организация предметно-игрового пространства* и предметно-развивающей среды [44, 48].

Основными требованиями к организации среды являются:

- **полифункциональность:** возможность разнообразного использования оборудования игровой среды;
- **трансформируемость:** возможность изменения предметно-игрового пространства, в зависимости от целей коррекционной работы;
- **учет гендерной специфики:** обеспечение среды игровым материалом как для девочек, так и для мальчиков;
- **учет общих и специфических закономерностей** в развитии дошкольников с нарушениями интеллекта: подбор игрового оборудования и материалов с учетом возраста, уровня развития детей, а также специфических особенностей игровой деятельности;
- **безопасность:** соответствие гигиеническим и эстетическим требованиям к игровому оборудованию, обеспечение его надежности и безопасности в использовании;
- **доступность:** свободный доступ воспитанникам с ограниченными возможностями здоровья к игрушкам, игровым материалам и игровым атрибутам; доступность всех помещений, в которых осуществляется коррекционно-образовательный процесс;
- **вариативность:** наличие в группе различных пространств, а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования; периодическая сменяемость игрового материала;
- **насыщенность:** наличие различного игрового материала в зависимости от его сюжетообразующей функции. Игровой материал должен включать игровые атрибуты, предметы оперирования, игрушки-персонажи и маркеры игрового пространства [112, 48].

Результатом констатирующего эксперимента стало распределение испытуемых на группы, в зависимости от уровня развития сюжетно-ролевой игры. Дошкольники с легкой умственной отсталостью продемонстрировали более низкие показатели сформированности игровой деятельности, нежели дошкольники с ЗПР. Исходя из этого, мы предлагаем общие направления и

содержание работы для дошкольников этих двух категорий. Но, в то же время, работа с дошкольниками с легкой умственной отсталостью будет иметь свою специфику, заключающуюся в более длительных сроках работы, а также наличии пропедевтического этапа (таблица 1).

Коррекционно-педагогическую работу по формированию игровой деятельности у старших дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью мы предлагаем вести поэтапно:

- Пропедевтический этап (для дошкольников с легкой умственной отсталостью);

- 1 этап. Формирование игры как деятельности;

- 2 этап. Формирование игры как совместной деятельности;

- 3 этап. Формирование содержания игры.

Перейдем к содержанию работы на каждом из выделенных нами этапов.

На **пропедевтическом этапе** предполагается формирование у дошкольников с легкой умственной отсталостью положительного эмоционального отношения к игрушкам, интереса к ним, а также формирование потребности в игре. Педагогом используются следующие виды работы с ребенком с умственной отсталостью: фиксирование взора на предмете или игрушке, прослеживание движения игрушки за экраном, выполнение подражательных действий с игрушками (стучать, катать, бросать, перекладывать, открывать, закрывать, доставать).

Большое внимание на данном этапе уделяется подбору игрового оборудования, соответствующего уровню развития и интересам ребенка, а также отвечающего его основным потребностям на данном этапе развития: мячи, машинки, коляски, совки, молоточки, ведерки, дидактические наборы (кубики, кольца, шары, цилиндры, столбики), дидактические модули. Грамотный подбор игрового оборудования позволяет параллельно решать ряд задач: расширять представления дошкольников о свойствах предметов, развивать моторику, сенсорные и познавательные процессы.

Помимо этого, на пропедевтическом этапе дошкольников с умственной отсталостью легкой степени обучают использовать игрушки в соответствии с их назначением, то есть формируют у них элементарные игровые действия с предметами. Задания выполняются в диаде «взрослый – ребенок». Взрослый, используя ситуативно-деловое общение, вместе с предметом передает способ действия с ним. Обучение действиям с предметами осуществляется через совместные действия (прием «рука в руке»), частично совместные действия, показ. При этом взрослый в содержание обучения включает перенос действия с одного предмета на другой, а также перенос действия в другую ситуацию. Затем взрослый учит дошкольников производить цепочку взаимосвязанных игровых действий (в форме сюжетно-отобразительной игры).

1 этап – Формирование сюжетной игры как деятельности.

Данный этап реализуется по следующим направлениям:

- Обучение умению планировать предметную игру с получением наглядного результата.

Любое действие, даже самое простое, состоит из ряда операций. Вследствие нарушений аналитико-синтетической деятельности дошкольники рассматриваемой категории не могут самостоятельно понять и выполнить ряд операций с предметом. Поэтому в процессе обучения планированию предметной игры необходимо выделить каждую операцию в цепочке игровых действий, привлечь к ней внимание дошкольника. В ходе работы мы предлагаем использовать следующие приемы: создание готовой игровой обстановки (подсказывающей игровую ситуацию – мяч и коробку кладут рядом); составление предметных и картинных расписаний, демонстрирующих этапы предметной игры; словесное планирование действий.

Главным условием работы является проведение двух и более игр-занятий с одним и тем же содержанием. Только в результате многократного повторения ребенок с интеллектуальными нарушениями сможет понять смысл отдельных операций и вспомнить порядок их выполнения. В ходе обучающих игр

необходимо использовать разнообразные игрушки, изменять условия выполнения действий.

- Перенос выработанных способов планирования на сюжетную игру;

Чтобы дошкольники с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени соединяли действия в сюжет, взрослый должен создать необходимые условия путем подбора игрушек для сложения сюжета. Многообразие игрушек играет большую роль, так как на данном этапе развития игры в центре внимания дошкольников данной категории все еще находятся предметы и действия с ними.

- Самостоятельная организация дошкольниками простых сюжетных игр.

В рамках данного направления уменьшается роль показа образца действия и участия взрослого в игре в качестве персонажа. Взрослый выступает в качестве координатора детской игры и помогает детям предварительно планировать игру, находить для нее нужные игровые атрибуты, разворачивать сюжетно-ролевую игру, брать на себя роль и действовать в соответствии с ней и сюжетом до конца игры.

2 этап – Формирование сюжетной игры как совместной деятельности.

Данный этап осуществляется по следующим направлениям:

- Обучение совместной игре с взрослым;
- Обучение совместной игре со сверстником;
- Закрепление навыков совместной игровой деятельности в групповых играх.

В рамках первого направления сначала дошкольникам предлагаются дидактические игры, в основе которых лежат пространственные пробы на зеркальное отражение. Затем взрослый, обыгрывая ситуацию с игрушками (например, с куклами), демонстрируя образцы действий и ролевого диалога, ненавязчиво привлекает ребенка к совместной игре.

В рамках второго направления работы на данном этапе взрослый организывает простые игровые действия детей с общим игровым предметом (например, мячом). После этого происходит формирование у дошкольников

совместных планирующих действий, которые определяют сюжеты игр, действия персонажей, а также являются основным средством согласования индивидуальных замыслов. Планирующие действия возникают при расхождении замысла ребенка с замыслом партнера по игре, понимании этого расхождения и необходимости его предупреждения. Это возможно в совместной деятельности по трансформации знакомого сюжета. В процессе обучения педагог стимулирует речевую активность детей. Особое внимание уделяется соблюдению очередности высказываний детей. Для фиксации внимания ребенка на сюжетном движении партнера и разрешения возникших несогласований, педагогом может быть использован прием группового обсуждения.

В рамках третьего направления для закрепления навыков совместной сюжетной игры в работе с дошкольниками с ЗПР и легкой умственной отсталостью можно использовать игры-драматизации, которые не требуют самостоятельного придумывания сюжета, а связаны с координацией уже разработанной деятельности героев. Они более доступны для дошкольников данной категории, чем самостоятельно организованные совместные сюжетно-ролевые игры и могут использоваться как промежуточный этап при обучении детей с интеллектуальными нарушениями.

3 этап – Формирование содержания сюжетных игр. Под содержанием игры мы подразумеваем то, что выделяется детьми в качестве основного момента в деятельности взрослых, отражаемой в сюжетно-ролевой игре.

В соответствии с выделенными Д.Б. Элькониным стадиями развития содержания игры дошкольников [119], мы предлагаем начать коррекционное обучение на данном этапе с формирования у детей игровых действий, моделирующих логику реальных предметных действий взрослых. Взрослый привлекает детей к наблюдению за реальными действиями взрослых в различных жизненных ситуациях, помогает детям соотносить героя и действия, которые он может производить. С этой целью можно использовать дидактическую игру «Глагольное лото». После этого дошкольникам предлагаются задания, в которых

они зеркально отражают действия взрослого («Я повар. Делай также, как я»), а также игры на воспроизведение действий, соответствующие определенному герою (игра «Покажи и назови»). В дальнейшем используются игровые упражнения, в процессе которых взрослый называет действия, а дети отгадывают героя и наоборот, взрослый называет какой-либо персонаж, а дети называют характерные для него действия.

Большое внимание уделяется формированию умения соотносить названия персонажей, игровых атрибутов и действий. Например: «Ты будешь врачом. Какие предметы тебе нужны? Какие действия нужно совершать? Ты будешь слушать, делать уколы, поить микстурой, выписывать лекарства. В какую игру ты будешь играть?».

Важным моментом в сюжетной игре является игровое употребление предметов-заместителей. Благодаря замещению одного предмета другим действие обобщается, теряет свою конкретность. С дошкольниками с ЗПР и легкой умственной отсталостью проводится ряд игровых заданий. Сначала взрослый переименовывает один игровой предмет в другой, а ребенок должен выполнять действия, характерные для переименованного предмета. Затем предметы переименовывают дошкольники и самостоятельно воспроизводят действия в соответствии с новым названием предмета. В дальнейшем детей обучают совершать действия, используя несколько предметов-заместителей, что служит предпосылкой развития сюжетно-ролевой игры. Особое внимание уделяется речевому сопровождению процесса игрового переименования, совершаемых действий в соответствии с новым названием предмета.

В дальнейшем дети выполняют действия замещения в совместной сюжетной игре. При этом дошкольникам с ЗПР и легкой умственной отсталостью дается возможность самостоятельно организовать сюжетно-ролевую игру с ограниченным количеством игрушек и игровых атрибутов. Сначала предметы для замены предлагает взрослый, а затем дети самостоятельно выбирают предметы-заместители. При этом взрослый при необходимости

оказывает дошкольникам стимулирующую и обучающую помощь.

Для того, чтобы предотвратить характерную для дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью тенденцию к закреплению за каждым предметом только одного, присущего ему заместителя, сделать их обобщения более широкими и гибкими, мы предлагаем применять прием изменения хода игры. Суть приема заключается в введении новых предметов, а также изменении ситуации игры. Один и тот же предмет может переименовываться по ходу игры несколько раз (например, кубик может быть в одном случае кирпичом, в другом столом, в третьем утюгом и т. п.).

Помимо этого, на данном этапе осуществляется постепенный переход от воспроизведения действий изображаемых в игре персонажей к моделированию отношений между ними. Обучение умению выделять ролевые отношения в сюжетных играх осуществляется в следующих направлениях:

- Обучение дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью вычленять функции, которые выполняет тот или иной герой;
- Обучение дошкольников вычленять основные функции героев в различных ситуациях;
- Обучение дошкольников умению распределять функции между людьми в разных социальных ситуациях.

Обучение дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью данным умениям мы предлагаем начать с прослушивания коротких рассказов, в которых описываются житейские истории. При этом детям предлагается подобрать картинки с изображением персонажей, которые действуют в данной ситуации. Затем дошкольники при помощи взрослого анализируют ситуацию, устанавливая иерархию отношений между действующими лицами рассказа. Выделяются главные и второстепенные роли. Количество персонажей в сюжете постепенно увеличивается с двух до пяти. После этого взрослый обучает детей моделировать ситуацию при помощи геометрических фигур: изображения персонажей на картинках соотносятся с геометрическими фигурами разной формы и величины

(для обозначения главных и второстепенных ролей). Далее детей обучают пользоваться геометрическими фигурами без опоры на изображения героев. Постепенно взрослый вводит задания на сочинение ситуаций по предложенным взрослым моделям.

При преподнесении всех вербальных заданий для дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью вводятся наглядные и материальные опоры, а также упрощается вербальный материал. Содержание рассказов обязательно опирается на житейский опыт детей. На первых этапах обучения взрослый участвует в играх детей для демонстрации образцов ролевого поведения.

Ниже, в таблице 1, разграничено содержание коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени в рамках каждого из этапов работы.

Таблица 1. Содержание работы по формированию сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.

Этап	Содержание работы с дошкольниками с умственной отсталостью	Содержание работы с дошкольниками с ЗПР
Пропедевтический	Формирование интереса к игрушкам, потребности в игре, обучение использованию игрушек в соответствии с их назначением, формирование элементарных игровых действий	Не предусматривается

<p>1 этап (формирование игры как деятельности)</p>	<p>- обучение планированию предметной игры через создание готовой игровой обстановки, подсказывающей игровую ситуацию, а также через составление предметных и картинных расписаний; - перенос выработанных способов планирования на сюжетную игру. Постоянная организующая, стимулирующая и обучающая помощь взрослого. - самостоятельная организация дошкольниками простых сюжетных игр при участии взрослого</p>	<p>- обучения планированию предметной игры через составление предметных и картинных расписаний, демонстрирующих этапы предметной игры, словесное планирование действий; - перенос выработанных способов планирования на сюжетную игру. Организующая, стимулирующая и обучающая помощь взрослого при необходимости. - самостоятельная организация дошкольниками простых сюжетных игр</p>
<p>2 этап (формирование сюжетной игры как совместной деятельности)</p>	<p>- обучение совместной игре со взрослым через подражательные игры; - обучение совместной игре со сверстником в паре с демонстрацией образцов высказываний в процессе игры; - закрепление навыков совместной игровой деятельности в групповых играх, играх-драматизациях (сказки «Курочка Ряба», «Колобок», «Репка», «Три медведя»).</p>	<p>- обучение совместной игре со взрослым через демонстрацию образцов действий; - обучение совместной игре со сверстником в паре и тройке; - закрепление навыков совместной игровой деятельности в групповых играх, играх-драматизациях (сказки «Волк и лиса», «Теремок», «Три поросенка»).</p>

<p>3 этап (формирование содержания сюжетных игр)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - формирования игровых действий, моделирующих логику реальных предметных действий взрослых (игра «Делай, как я»); - формирование умения соотносить названия персонажей, игровых атрибутов и действий (сначала выбираются главные, яркие персонажи); - обучение использованию предметов-заместителей (неоднократная демонстрация действий с предметами); - обучение умению вычленять и распределять роли через прослушивание рассказов с 2-3 персонажами. 	<ul style="list-style-type: none"> - формирования игровых действий, моделирующих логику реальных предметных действий взрослых (игра «Глагольное лото», «Покажи и назови»); - формирование умения соотносить названия персонажей, игровых атрибутов и действий (выбираются главные и второстепенные персонажи); - обучение использованию предметов-заместителей (демонстрация действий с предметами, словесные указания); - обучение умению вычленять и распределять роли через прослушивание рассказов с 3-5 персонажами.
--	---	---

Функции педагогов и родителей на каждом из этапов работы имеют свои различия. Примерная деятельность участников коррекционного процесса на различных этапах работы представлена в таблице 2.

Таблица 2. Деятельность родителей и педагогов на различных этапах работы по формированию сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.

Этап	Деятельность педагога	Деятельность родителей
------	-----------------------	------------------------

Пропедевтический	Подбор игрового оборудования, соответствующего уровню развития ребенка. Демонстрация способов действия с предметами.	Привлечение внимания ребенка к игрушкам, демонстрация заинтересованного отношения к ним. Перенос сформированного на занятиях в ДОУ способа действия на другие предметы.
1 этап	Создание комфортных условий для адаптации детей в новой игровой обстановке, индивидуальное общение с каждым ребенком, установление положительного эмоционального контакта. Обращение внимания дошкольников на оформление комнаты, просьбы в оказании помощи в расстановке игрушек. Обучение планированию предметной и сюжетной игры. Показ педагогом игровых действий с тематическими наборами игрушек с одновременным объяснением, выполнение детьми действий по подражанию и образцу.	Оформление игрового пространства в домашних условиях. Совместный выбор (или приобретение) игрушек для сюжетной игры. Закрепление способов планирования сюжетной игры. Поощрение усилий ребенка в игре, участие в игровых диалогах. Наблюдение и анализ аналогичных действий (сформированных в ДОУ) в повседневной жизни.

2 этап	Организация совместной со взрослым либо сверстниками сюжетно-ролевой игры, демонстрация образцов ролевого поведения. Контроль за реализацией замысла игры, координация деятельности дошкольников. Наблюдение за игрой детей и соблюдением каждым из участников правил игры и норм межличностного взаимодействия. Стимуляция речевой активности детей.	Демонстрация образцов действий с сюжетными игрушками, ролевого диалога. Привлечение ребенка к совместной игре.
3 этап	Работа над обогащением эмоционального опыта дошкольников, совершенствование замысла игры. Наблюдение за игровой деятельностью детей, оказание им помощи в спорных ситуациях, оценка деятельности дошкольников, анализ конфликтных ситуаций, беседы на морально-этические темы. Включение дошкольников в совместную игровую деятельность.	Привлечение ребенка к наблюдению за реальными действиями взрослых в различных жизненных ситуациях. Закрепление умений, приобретенных на занятиях в ДОУ.

Конспекты занятий по формированию сюжетно-ролевой игры, которые можно использовать в работе с данной категорией детей, приведены в приложении 3.

В заключение необходимо отметить, что успешность коррекционно-педагогической работы по формированию игровой деятельности у дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью зависит от ряда условий, а именно: применения в работе индивидуального и дифференцированного подхода, снижения темпа обучения, структурной простоты содержания занятий, повторности в обучении,

самостоятельности и активности ребенка в процессе обучения, а также закрепление приобретенных на занятиях навыков в условиях повседневной жизни.

Таким образом, нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось изучение особенностей игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР и легкой умственной отсталостью.

С целью диагностики игровой деятельности у детей рассматриваемой категории нами была модифицирована методика обследования игровой деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья Л.Б. Баряевой, А. П. Зарин.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами было выявлено, что группа детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени является полиморфной в плане сформированности игровой деятельности. На основании результатов обследования игровой деятельности нами были выделены 3 уровня развития сюжетно-ролевой игры, присущие детям данной категории: средний; ниже среднего; низкий.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций с целью формирования сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени в зависимости от уровня развития игровой деятельности.

Нами были разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью легкой степени, включающие принципы, условия, требования и содержание работы.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты не исчерпывают всех вопросов, связанных с развитием игровой деятельности у

старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени и нуждаются в подтверждении на большем количестве испытуемых. Помимо этого требуется апробация предложенных нами методических рекомендаций.

Заключение

Изучению развития игровой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью легкой степени посвящены исследования Л.Б. Баряевой, О.Н. Гаврилушкиной, Л.Н. Галигузовой, Л.В. Кузнецовой, Е.О. Смирновой, Е.С. Слепович, Н.Д. Соколовой и других ученых.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что сюжетно-ролевая игра является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста. Игра создаёт зону ближайшего развития ребёнка, в ней зарождаются новые, более прогрессивные виды деятельности. Игра учит детей действовать коллективно, управлять своим поведением, а также развивает творческую активность ребенка. В ходе овладения игровыми действиями становится возможным переход дошкольника к новому виду деятельности на следующем этапе возрастного развития, что создает базу для успешного овладения учебной деятельностью.

Общая тенденция развития сюжетно-ролевой игры заключается в переходе от игр-манипуляций с предметами к выполнению определенной роли как общественно закрепленного образца поведения и взаимодействия с другими людьми. Учет данных об уровне системы игровой деятельности дошкольников позволяет грамотно спланировать работу по развитию игровой деятельности детей дошкольного возраста.

Как показал анализ литературных источников по проблеме исследования, дошкольники с ЗПР и умственной отсталостью отличаются качественным своеобразием в познавательной и эмоционально-личностной сферах, что накладывает отпечаток на овладении детьми ведущими видами деятельности данного возраста. В отличие от умственной отсталости, где интеллектуальное недоразвитие имеет тотальный и необратимый характер, при задержке психического развития наблюдается выраженная неравномерность развития высших психических функций, временный характер отставания в развитии,

которое преодолевается с возрастом. Однако, умственно отсталые дети также способны к развитию, но оно происходит специфично и замедленно.

Сюжетно-ролевая игра детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью характеризуется своеобразием развития и как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте без специального обучения оказывается несформированной. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка. Данный факт говорит о необходимости тщательной диагностики игровой деятельности дошкольников с интеллектуальными нарушениями и разработки методических рекомендаций по обучению детей данной категории сюжетно-ролевой игре.

С целью изучения особенностей игровой деятельности старших дошкольников с умственной отсталостью легкой степени и ЗПР нами была модифицирована методика обследования игровой деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин [4]. Модификация заключалась в структурировании параметров оценивания. Параметры модифицированной нами методики отражают основные показатели уровня развития игровой деятельности дошкольников (Т.Н. Доронова, Н.Ф. Комарова, Т.Н. Лаврова, Л.С. Рычкова).

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе КГБУ «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 12 человек. При комплектовании группы учитывался характер дефекта (умственная отсталость, задержка психического развития), возраст испытуемых (5-6 лет).

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами было выявлено, что группа детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени является полиморфной в плане сформированности

игровой деятельности. На основании результатов обследования игровой деятельности нами были выделены 3 уровня развития сюжетно-ролевой игры, присущие детям данной категории: средний (33,4% дошкольников с ЗПР); ниже среднего (66,6% дошкольников с ЗПР и 50% дошкольников с умственной отсталостью); низкий (50% дошкольников с умственной отсталостью). Большинство дошкольников с ЗПР продемонстрировали уровень сформированности игровой деятельности ниже среднего (66,6%). Дошкольники с умственной отсталостью легкой степени показали уровень развития игровой деятельности ниже среднего (50%) и низкий (50%). Таким образом, дошкольники с ЗПР на 33,4% чаще, нежели дошкольники с умственной отсталостью легкой степени, демонстрируют средний уровень сформированности сюжетно-ролевой игры и на 16,6% чаще показывают уровень ниже среднего. Дошкольники с умственной отсталостью на 50% чаще, чем дошкольники с ЗПР, демонстрируют низкий уровень сформированности сюжетно-ролевой игры.

Мы сопоставили описанные нами уровни сформированности игровой деятельности у старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени с уровнями развития игры, выделенными Д.Б. Элькониным. В результате сопоставления нами сделан вывод о том, что игра дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени проходит те же этапы, что и у нормально развивающихся сверстников, но имеет характерные особенности и как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте оказывается недостаточно сформированной.

Для игры дошкольников с ЗПР свойственно однообразие, низкий уровень творчества, эмоциональная уравновешенность в игре, недостаточная сформированность действий замещения в игре. Сюжетная игра детей данной категории отличается отсутствием развернутого сюжета, недостаточной координированностью действий участников, ограниченностью игровых ролей, нечетким соблюдением игровых правил,

бедным речевым оформлением, слабо сформированным ролевым диалогом.

Для игры дошкольников с умственной отсталостью легкой степени характерны те же особенности, что и для дошкольников с ЗПР, но дети данной категории имеют более низкие интеллектуальные возможности, что накладывает отпечаток на овладение ими сюжетно-ролевой игрой. От дошкольников с ЗПР их отличают следующие особенности: отсутствие творчества в игре, пассивность, несоблюдение игровой роли, несформированность ролевого диалога, низкая речевая активность во время игры, преобладание предметных игр, стихийный характер действий с игрушками, низкая способность согласовывать свои действия с другими детьми, наличие конфликтов в игре.

Таким образом, наша гипотеза о том, что игра дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени характеризуется недостаточным уровнем сформированности, наличием особенностей и нарушений в ее формировании, представленными различными вариантами, полностью подтвердилась.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций с целью формирования сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени, которые включают в себя принципы, требования, направления, условия и содержание работы.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, гипотеза доказана.

Следует отметить, что полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты не исчерпывают всех вопросов, связанных с развитием игровой деятельности у старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени и нуждаются в подтверждении на большем количестве испытуемых.

Помимо этого требуется апробация предложенных нами методических рекомендаций.

Библиографический список:

1. Авраменко, О. В. Педагогические условия формирования гуманности у дошкольников в игровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ О.В. Авраменко. – Елец, 1997. – 131 с.
2. Астапов, В.М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия, 2-е изд./В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2013. – 256 с.
3. Бадалян, Л.О. Детская неврология: учеб. пособие/ Л.О. Бадалян. – 4-е изд. – М.: МЕДпресс информ, 2016. – 608 с.
4. Баряева, Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития/ Л.Б. Баряева, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001 – 416 с.
5. Баскакова, И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития/ И.Л. Баскакова. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 64 с.
6. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения/ Ред кол. Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королев, С. А. Фрумов; сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 696 с.
7. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте/Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
8. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду: Книга для воспитателя детского сада/А.К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
9. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие/ Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
10. Венгер, Л.А. О некоторых проблемах и путях изучения развития умственных способностей ребенка// Проблемы формирования

- познавательных способностей в дошкольном возрасте/ под ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1978. – С 23-35.
11. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка/ А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
 12. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии/Т.А. Власова, М.С. Певзнер – М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
 13. Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста: Сб. науч. трудов/ Под ред. Л.П. Носковой – М.: Издательство АПН СССР. НИИ Дефектологии, 1980.
 14. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка/Л.С. Выготский//Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62-68.
 15. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте/Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
 16. Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Кн. для воспитателя/О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
 17. Галигузова, Л.Н., Ступени общения: от года до семи лет/ Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова – м.: Просвещение, 1992. – 175 с.
 18. Галигузова, Л.Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста/ Л.Н. Галигузова// Вопросы психологии. 1985. – №5. – С. 46-53.
 19. Давыдов, В. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов/ В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон// под ред. А. В. Петровского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 287 с.
 20. Деревянкина, Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: Учебное пособие/ Н.А. Деревянкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. – 77 с.

21. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Г.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.Л. Цыпиной – М.: Просвещение, 1984. – 286 с.
22. Диагностика игровых умений дошкольника: учебно-методическое пособие/ Сост. Т.А. Криволесова. – Николаевск-на-Амуре: Изд-во НАПК КМНС филиала КГБОУ СПО ХПК, 2013.
23. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. Пособие для воспитателей дет. садов. / Под ред. С.Л. Новоселовой; Изд. 3-е, испр. – М.: Просвещение, 1977. – 152 с.
24. Дмитриева, Е.Е. Проблемные дети. Развитие через общение: Пособие для педагогов, психологов-практиков, родителей/Е.Е. Дмитриева – М.: АРКТИ, 2005. – 68 с.
25. Домишкевич, С.А. Умственная работоспособность старших дошкольников с отклонениями в развитии (сравнительно со здоровыми сверстниками). В кн.: Вопросы умственного воспитания детей дошкольного возраста/ С.А. Домишкевич, В.А. Пермякова. – Иркутск, 1977. – с.88-97.
26. Доронов, С.Г. Мозаичные макеты: карты как средство активизации сюжетной игры детей старшего дошкольного возраста//Дошкольное воспитание, 2012. - № 1. – С. 108-113.
27. Доронова, Т. Н. Развитие игровой деятельности детей 2-7 лет: метод, пособие для воспитателей/ О. А. Карабанова, Т. Н. Доронова, Е.В.Соловьёва. – М.: Просвещение, 2010. – 96 с.
- 28.Евлахова, Э.А. Особенности восприятия сюжетно-художественных картинок учащимися вспомогательной школы. Автореф. ... канд. психол. наук/ Э.А. Евлахова. – М., 1958. – 20 с.
- 29.Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии/ Т.В. Егорова. – М.: Педагогика, 1973. – 173 с.
30. Екжанова, Е.А. Организация коррекционно-развивающего процесса в условиях специализированного учреждения для детей с нарушениями

- интеллекта/Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. –2000. – № 3.
31. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с.
32. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1996 – 112 с.
33. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети/ Х.С. Замский. – М.: НПО «Образование», 1995. – 400 с.
34. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка/ Занков Л. В. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939.
35. Запорожец, А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста/ А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – 144с.
36. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учеб. Пособие/О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2007. – 168 с.
37. Зверева, М.В. О сравнении предметов умственно отсталыми школьниками Текст. / М.В. Зверева, А.И. Липкина // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / под ред. И.М.Соловьева. – М.: АПН РСФСР, 1953. С. 95-132.
38. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста/ Под ред. А.В.Запорожца и Т.А.Марковой. – М.: изд-во АПН СССР, 1978. –155 с.
39. Исаев, Д.Н. Психическое недоразвитие детей / Д.Н. Исаев. –М.: Просвещение, 1982. – 220 с.
40. Исаева, Т.Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03./ Т.Н. Исаева. – М., 2001. – 147 с.

41. Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду/ Р.Р. Калинина. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.
42. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости Текст. / З.М. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 231 с.
43. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений/ А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
44. Кириллов, И. Л. Индивидуально-стилевые особенности самостоятельного развертывания сюжета игры детьми старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ И.Л. Кириллов. – Москва, 1999. – 174 с.
45. Коломинский, Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательных школ Текст. / Н.Л. Коломинский. – Киев: Рщянска школа, 1978. – 200 с.
46. Комарова, Н.Ф. Диагностика игры детей. Методические рекомендации. – Нижний Новгород: НГПИ им. Горького, 1992. – 21 с.
47. Кондаков, И.М. Психология. Иллюстрированный словарь./ И.М. Кондаков. – СПб., 2007, с. 210-211.
48. Короткова, Н.А. Материалы и оборудование для игровой деятельности// Материалы и оборудование для детского сада: Пособие для воспитателя детского сада/ Под ред. Т.Н. Дороновой, Н.А. Коротковой. – М.: ЭлтиКудиц, 2003. – 160 с.
49. Краснощекова, Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста/ Н.В. Краснощекова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 251 с.
50. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2002. – 480 с.
51. Кулеша, Э.А. Освоение предметных действий умственно отсталыми детьми / Э. А. Кулеша // Дефектология. – 1989. – №3. – С. 65-69.

52. Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика/ Т.А. Куликова, С.А. Козлова. – М.: Академия, 2000. – 416 с.
53. Лаврова Г.Н. Методы диагностики и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 90 с.
54. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДООУ компенсирующего вида/ Г.Н. Лаврова – М.: ВЛАДОС, 2014. – 223с.
55. Ларкин, В.Р. Особенности развития игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью воспитывающихся в семье/ В.Р. Ларкин// Дефектология, 2006. – № 3. – С. 51-54.
56. Лебединская, К.С. Особенности эмоционально-волевой регуляции при умственной отсталости./ К.С. Лебединская. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
57. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. Т.1.
58. Липкина, А.И. Анализ и синтез при познании предметов учащимися вспомогательной школы Текст. / А.И. Липкина // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / под ред. И.М.Соловьева /.– М.: АПН РСФСР, 1953. С. 73-94.
59. Логинова, В.И. Дошкольная педагогика/ В.И. Логинова, П.Г. Саморукова. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
60. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок/А.Р. Лурия. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1960.
61. Лутопян, Н.Г. Формирование рациональных способов запоминания у детей с задержкой психического развития/ Н.Г. Лутопян// Дефектология. – 1977. – №3. – С. 18-26.
62. Люблинская, А.А. Детская психология/А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – с.

63. Ляпидевский, С.С. Клиника олигофрении/С.С. Ляпидевский, Б.И. Шостак. – М.: Просвещение, 1973. – 136 с.
64. Маллаев, Д.М. Совместная творческая деятельность воспитателя и детей в игре. Перестройка общеобразовательной школы и проблемы подготовки учителя/ Д.М. Маллаев. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1989. – С. 240-242.
65. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью/А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
66. Марцинковская, Т.Д. Детская практическая психология: учебник/Т.Д. Марцинковская.– Москва: Гардарики, – 2000. – 255 с.
67. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Г.А. Марковой. – М.,1982. – 128 с.
68. Михайленко, Н.Я. Формирование самостоятельного замысла совместной сюжетно-ролевой игры /Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова// Дошкольное воспитание, 1981. – №11. – С. 14-17.
69. Морозова, Н.Г. Особенности поведения аномальных детей дошкольного возраста / Сб. научных трудов. Особенности поведения аномальных детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта // Под ред. Л.П. Носковой. – М., 1984. – С. 17-30.
70. Мухина, В.С. Детская психология/ Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1985. – 282 с.
71. Мухина, В.С. К проблеме социального развития ребенка / В.С. Мухина//Психологический журнал. Т. 1. –1980. – С.43-53.
72. Намазбаева, Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: Автореферат дисс. ... канд.психол. наук: 19.00.01/ Ж.И. Намазбаева. – Москва, 1986. – 33 с.
73. Нудельман, М.М. Методы исследования воображения аномальных детей/М.М. Нудельман. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1978. – 64 с.

74. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии. /Ред. сост. Г.Н.Лаврова, В.Я. Салахова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – 329 с.
75. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта/ Под ред. Л. П. Носковой. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
76. Павлова, И.В. Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников с умственной отсталостью. Развитие науки и образования в современном мире: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2014 г. В 7 частях. Часть VII. М.: «АР-Консалт», 2014 г. – С. 107-109.
77. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены/ М.С. Певзнер. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. с.
78. Переслени, Л. И. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики/ Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 55-62.
- 79.Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие/ В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
80. Пиаже, Ж. Психология ребенка/ Ж.Пиаже, Б. Инельдер. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
81. Пинский, Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников/ Б.И. Пинский. – М.: Педагогика, 1962. – 150 с.
82. Поддубная, Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с задержкой психического развития/Н.Г. Поддубная// Дефектология. – 1980. – №4. – С. 21-26.
83. Подобед, В.Л. Особенности вербальной памяти детей с ЗПР/ В.Л. Подобед // Дефектология. – 1989. – № 6. – С. 3-10.

84. Предметно-пространственная среда детского сада. Старший дошкольный возраст/ Под ред. Н.А. Коротковой. – М.: ЛинкаПресс, 2010.
85. Психологические основы детской игры/ А.Н. Леонтьев, – М.: Педагогика, 1983. –392 с.
86. Психология лиц с умственной отсталостью: Учебно-методическое пособие/ Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
87. Репина, О. К. Конструирование игрового сюжета как фактор развития мышления детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ О.К. Репина. – Москва, 2008. – 218 с.
88. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
89. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. 3-е изд.; перераб. и доп/ С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение. – 1976. –192 с.
90. Рычкова Л.С., Дифференциальная диагностика уровня психического развития детей 2–7-летнего возраста: Учебное пособие. Л.С. Рычкова, Г.Н. Лаврова. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2000. – 195 с.
91. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития/ Е.С. Слепович. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
92. Слепович, Е. С. Особенности сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с задержкой психического развития/ Е.С. Слепович// Пути совершенствования педагогического процесса в старших группах детского сада. – Мн. 1985.
93. Смирнова, Е.О. Детская психология. Учебник для ВУЗов/Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2008. – 366 с.
94. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками/Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 160 с.

95. Специальная дошкольная педагогика/ Под ред. Е.А. Стребелевой. М.: Академия, 2002. – 312 с.
96. Соколова, Н.Д. Особенности игровых действий умственно отсталых дошкольников/ Н.Д. Соколова // Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития: хрестоматии. Сост. Л.Б. Баряева. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 200 с.
97. Соколова, Н.Д. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе направленного обучения/Н.Д. Соколова // Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития: хрестоматия. Сост. Л.Б. Баряева. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – 200 с.
98. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей: сравнение и познание отношений предметов/ И.М. Соловьев. – М.: Просвещение, 1966. – 224 с.
99. Сорокин, В.М. Специальная психология: Учеб. пособие/ Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 216 с.
100. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева; Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
101. Стадненко, Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы/ Н. М. Стадненко. – Киев: Рад. школа, 1980.
102. Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика/ А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 208 с.
103. Стрекалова, Т.А. Особенности наглядного мышления старших дошкольников с ЗПР / Т.А. Стрекалова // Дефектология. –1987. – № 1. – С. 64-69.
104. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Том 1/ Г.Е. Сухарева. – М.: Медгиз, 1955. – 458 с.

105. Ткачева, И.А. Формирование игровой деятельности дошкольников-сирот с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ И.А. Ткачева. – М., 2008. – 211 с.
106. Тржесоглава, З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте/ З.Тржесоглава. – М.: Медицина, 1986. – 256 с.
107. Триггер, Р.Д. Некоторые особенности младших школьников в овладении грамматическим строем речи/ Р.Д. Триггер // Дефектология. 1987. – №5. – С.12-17.
108. Ульenkова, У.В. Проблемы изучения и коррекции задержки психического развития у детей/ У.В. Ульenkова// Дети с нарушениями развития: хрестоматия: учебное пособие для слушателей специальных факультетов по переподготовке работников образования по направлению «Психология»/ сост. В.М. Астапов. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 93-102.
109. Ульenkова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития/ У.В. Ульenkова. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
110. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии. Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада/ Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина – М.: Просвещение, 1995. – 291 с.
111. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина – Балашов: «Николаев», 2004. – 68 с.
112. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155/ Режим доступа: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart/dok.html>.

113. Федосеева, О. А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка/О.А. Федосеева // Молодой ученый. –2013. – №3. – С. 446-447.
114. Фрадкина, Ф. И. Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства/Ф.И. Фрадкина//Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966. – С. 49-56.
115. Шаповалова, О.Е. Особенности интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений при умственной отсталости /О.Е. Шаповалова// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2005. – № 1 – С. 60-63.
116. Шипицына Л. М. Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн./Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
117. Шипицына, Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования/ Л.М. Шипицына. – М.: Академия, 2012. – 224 с.
118. Шиф, Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/ Ж.И. Шиф – М.: Просвещение, 1965. – 344 с.
119. Эльконин, Д. Б. Психология игры/ Д.Б. Эльконин – М.: Владос, 1999 г. – 360 с.
120. Яковлева, Г.В. Игра в дошкольном детстве: современные технологии и инструментальное обеспечение оценивания игровых компетенций ребенка: методическое пособие для педагогов ДОУ /Г.В. Яковлева – Челябинск: Цицеро, 2009. – 75 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1.

Таблица 2. Анамнестические данные детей дошкольного возраста с умственной отсталостью и ЗПР.

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Диагноз
1	Алина	6 лет	Умственная отсталость легкой степени
2	Александра	5 лет	Умственная отсталость легкой степени
3	Борис	5 лет	Умственная отсталость легкой степени
4	Данил	6 лет	Умственная отсталость легкой степени
5	Егор	6 лет	Умственная отсталость легкой степени
6	Елена	5 лет	ЗПР
7	Карина	5 лет	ЗПР
8	Кирилл	6 лет	Умственная отсталость легкой степени
9	Лев	6 лет	ЗПР
10	Михаил	6 лет	ЗПР
11	Полина	5 лет	ЗПР
12	Савелий	6 лет	ЗПР

Приложение 2.

Методика обследования игровой деятельности дошкольников с нарушением интеллекта (по Л.Б. Баряевой, А. П. Зарин):

Методика основывается на проведении целенаправленного наблюдения за детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в игровой деятельности, в ходе которого оцениваются следующие показатели и критерии развития игры дошкольников:

Таблица 3. Показатели и критерии развития игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.

Параметры развития игры дошкольников	Критерии развития игры дошкольников, их количественная и качественная оценка
<p>Содержание игры, характер игровых действий</p>	<p><i>Наличие интереса к игрушкам и действиями с ними:</i></p> <p>1б. – интерес отсутствует (ребенок не обращает внимания на игрушки, не тянется к ним, не пытается выполнять какие – либо действия);</p> <p>2б.– ребенок проявляет неглубокий интерес к игрушкам (ребенок перескакивает с одной игрушки на другую, не задерживая длительное время внимания на них и действиях с ними, создается впечатление хаотичных действий);</p> <p>3б.– ребенок проявляет интерес к игрушкам, выделяющимся своим внешним видом (окраска, величина, необычная форма, звучание при передвижении) – тянется к ним, пытается действовать с ними;</p> <p>4б.– ребенок иногда проявляет избирательный интерес к игрушкам независимо от их внешней привлекательности;</p> <p>5б.– ребенок устойчиво проявляет избирательный интерес к игрушкам, имеет любимые игрушки.</p>

Адекватность самостоятельных действий с игрушками:

1б. – ребенок манипулирует игрушками, как и любыми другими предметами. Встречаются специфические манипуляции, которые направлены на выявление свойств предмета – двигает машину взад и вперед, рассматривает колеса, производит неспецифические манипуляции – постукивание, покусывание, бросание (колотит куклу, нагромождает кубики и бросает и др.);

2б. – ребенок выполняет с отдельными игрушками адекватные действия (возит на машине кубики, катает в коляске куклу и др.), другими манипулирует;

3б. – ребенок с большинством игрушек действует адекватно;

4б. – ребенок адекватно использует все знакомые игрушки;

5б. – ребенок может адекватно использовать как знакомые, так и новые игрушки.

Характер используемых игрушек:

1б. – ребенок использует только отдельные игрушки (машины, кубики, мячи или др.);

2б. – ребенок использует только сюжетные игрушки;

3б. – ребенок использует сюжетные игрушки и отдельные предметы-заменители, имеющие выраженное сходство с заменяемыми;

4б. – ребенок использует сюжетные игрушки и относительно большое количество предметов-заменителей, имеющих выраженное сходство с заменяемыми;

5б. – ребенок свободно самостоятельно использует в игре предметы-заменители, а также использует действия с воображаемыми предметами.

	<p><i>Содержание игровых действий:</i></p> <p>1б. – ребенок выполняет отдельные предметно-игровые действия;</p> <p>2б. – ребенок связывает отдельные игровые действия в логическую цепочку (одевает куклу и кутает ее в коляске и др.);</p> <p>3б. – ребенок выполняет сюжетные действия (связанные между собой логикой сюжета);</p> <p>4б. – ребенок выполняет отдельные ролевые действия (мама, шофер, врач и т.п.);</p> <p>5б. – ребенок может действовать в соответствии с ролью, выполняя разнообразные действия (готовит кукле еду, кормит ее, укладывает ее спать и т.п.).</p> <p><i>Разнообразие содержания игры:</i></p> <p>1б. – ребенок играет только в предметные игры;</p> <p>2б. – ребенок играет преимущественно в предметные игры, иногда – в бытовые;</p> <p>3б. – ребенок играет преимущественно в бытовые игры;</p> <p>4б. – ребенок играет преимущественно в бытовые игры, иногда включается в игры, отражающие общественные отношения между людьми;</p> <p>5б. – ребенок играет преимущественно в игры, отражающие общественные отношения между людьми.</p>
<p>Способы решения игровых задач</p>	<p><i>Целенаправленность игры:</i></p> <p>1б. – ребенок застревает в начале игры на каком-то одном игровом действии, которое повторяет однообразно;</p> <p>2б. – ребенок, выполнив несколько логических последовательных операций или действий, застревает на каком-то одном игровом действии, которое повторяет однообразно;</p> <p>3б. – ребенок, выполнив несколько логических последовательных действий, прекращает игру или переключается на другую деятельность;</p> <p>4б. – ребенок играет относительно долго, но не завершает реализацию игрового сюжета;</p> <p>5б. – ребенок реализует игровой сюжет до конца.</p>

	<p><i>Отношение к роли в игре:</i></p> <p>1б. – ребенок роли не понимает и не выделяет, словом ее не обозначает;</p> <p>2б. – ребенок роль понимает, с помощью взрослого может обозначить ее до начала игры, но не соотносит себя с персонажем игры;</p> <p>3б. – ребенок роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры, но в игре забывает о ней;</p> <p>4б. – ребенок роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры и во время игры, хотя не всегда следует ей до конца игры;</p> <p>5б. – ребенок роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры, и во время игры, следует ей до конца игры.</p>
	<p><i>Предпочтение в выборе роли:</i></p> <p>1б. – предпочтений нет, ребенок выполняет любые предложенные роли;</p> <p>2б. – ребенок предпочитает второстепенные роли и только их выполняет;</p> <p>3б. – ребенок предпочитает второстепенные роли, но соглашается и на первостепенные;</p> <p>4б. – ребенок предпочитает первостепенные роли;</p> <p>5б. – ребенок имеет любимые роли, но готов выполнять различные, ожидая их выполнения.</p>

	<p><i>Участие ребенка в распределении ролей:</i></p> <p>1б. – ребенок безразличен, не участвует в распределении ролей;</p> <p>2б. – ребенок внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимает и не высказывает отношение к полученной роли;</p> <p>3б. – ребенок внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимает; высказывает свое согласие или несогласие относительно полученной роли;</p> <p>4б. – ребенок иногда активно включается в процесс распределения ролей, высказывает желание сыграть ту или иную роль;</p> <p>5б. – ребенок принимает активное участие в процессе распределения ролей, обсуждает роли и кандидатов на них, высказывает желание сыграть ту или иную роль.</p>
	<p><i>Выполнение правил во время игр:</i></p> <p>1б. – ребенок правила не выполняет, не понимая их;</p> <p>2б. – ребенок понимает правила, старается их выполнить, но по ходу игры часто забывает, слабо реагирует на замечания участников игры;</p> <p>3б. – ребенок старается следовать правилам игры, но по ходу ее нередко их забывает, сразу реагирует на замечания участников игры;</p> <p>4б. – ребенок часто следует правилам игры, сразу реагирует на замечания по поводу их не соблюдения, нередко обращает внимание сверстников на несоблюдение ими правил игры;</p> <p>5б. – ребенок четко следует правилам игры, следит за тем, чтобы и партнеры им следовали.</p>

<p>Речевая активность во время игры</p>	<p><i>Сопровождение самостоятельной игры речью:</i> 1б. – ребенок не сопровождает речью игровых действий; 2б. – ребенок вокализует, выражая чувство удовольствия от выполняемых действий; 3б. – ребенок иногда высказывает отдельные слова в связи с выполняемыми действиями (фиксирующего характера); 4б. – ребенок часто сопровождает выполняемые действия высказываниями фиксирующего характера; 5б. – ребенок использует обращения к игрушкам («Сейчас будешь кушать», «Будем ложиться спать» и т.п.).</p>
	<p><i>Речевая активность во время совместной игры:</i> 1б. – в процессе игры со взрослым или сверстниками ребенок играет, молча; 2б. – в процессе игры со взрослыми или сверстниками ребенок иногда делает какие-то высказывания, чаще всего фиксирующего характера по поводу выполняемых действий; 3б. – в процессе игры ребенок обращается ко взрослому или сверстнику с разъяснениями с вопросами по поводу выполняемых действий; 4б. – в процессе игры ребенок обращается ко взрослому или сверстнику с разъяснениями по поводу выполняемых действий; 5б. – перед игрой или в ходе игры ребенок рассказывает о предполагаемых действиях.</p>

	<p><i>Особенности ролевого диалога:</i></p> <p>1б. – нет ролевого диалога;</p> <p>2б. – наличие кратких высказываний по отношению к кукле или играющему рядом (сверстнику или взрослому), но не связанных с ролью;</p> <p>3б. – наличие кратких высказываний и реплик, по отношению к кукле или в ответ на обращение партнера (сверстника или взрослого), связанных с ролью;</p> <p>4б. – достаточно длительный ролевой диалог с помощью отдельных реплик;</p> <p>5б. – продолжительный ролевой диалог с помощью отдельных реплик и фраз, обращенных к реальному партнеру.</p>
<p>Взаимодействие детей в игре</p>	<p><i>Предпочтительность контактов в игре</i></p> <p>1б. – ребенок играет в одиночку, не замечает взрослых и детей, находящихся рядом, не реагирует на их обращения;</p> <p>2б. – ребенок играет в одиночку, но иногда обращается ко взрослому с просьбой или вопросом, чтобы привлечь его к игре;</p> <p>3б. – ребенок стремится к совместной игре со взрослым, активно реагирует на его предложения, часто выступает с инициативой поиграть;</p> <p>4б. – ребенок стремится к игре с другими детьми, откликается на предложение сверстника поиграть, может взаимодействовать в паре;</p> <p>5б. – ребенок стремится к игре с другими детьми, может взаимодействовать с небольшой группой, часто выступает с инициативой поиграть.</p>

Проявление гибкости во взаимодействии со сверстниками во время игры:

- 1б. – ребенок гибкости не проявляет;
- 2б. – ребенок иногда проявляет гибкость, внося какие-то несущественные изменения в свое поведение во время игры под воздействием сверстников;
- 3б. – ребенок часто проявляет гибкость, внося изменения в свое поведение во время игры под воздействием сверстников;
- 4б. – ребенок часто проявляет гибкость, внося существенные изменения в свое поведение во время игры с учетом возникающих ситуаций;
- 5б. – ребенок гибко меняет свое поведение во время игры, ориентируясь на поведение и действия партнеров.

Наличие конфликтов в совместной игре:

- 1б. – ребенок постоянно конфликтует со сверстниками по любому поводу (обладание игрушками, распределение ролей, соблюдение правил и др.), проявляет излишнюю настойчивость, не уступает, часто агрессивен;
- 2б. – ребенок часто конфликтует по поводу обладания игрушками, распределение ролей, соблюдение правил, иногда уступает, выраженной агрессии не проявляет;
- 3б. – ребенок иногда конфликтует по поводу обладания игрушками, распределение ролей, соблюдение правил, конфликты не провоцирует, но проявляет настойчивость, хотя часто уступает, агрессии не проявляет;
- 4б. – ребенок очень редко конфликтует по поводу обладания игрушками, распределение ролей, соблюдение правил, в конфликтной ситуации чаще всего уступает, эмоционально уравновешен;
- 5б. – ребенок играет со сверстниками практически без конфликтов, конфликтных ситуаций избегает, проявляет стремление успокоить конфликтующих

	<p><i>Эмоциональные реакции во время игры:</i></p> <p>1б. – ребенок не проявляет во время игры положительных эмоциональных реакций;</p> <p>2б. – ребенок иногда выражает чувство удовольствия от игры;</p> <p>3б. – ребенок часто выражает чувство удовольствия от игры;</p> <p>4б. – ребенок очень часто выражает радость и удовольствие во время игры;</p> <p>5б. – ребенок свободно выражает радость и удовольствие во время игры, не стесняется в их выражении.</p>
<p>Степень самостоятельности и творческой активности детей в игре</p>	<p><i>Самостоятельность выполнения игрового действия:</i></p> <p>1б. – совместно со взрослым;</p> <p>2б. – совместно со взрослым и по подражанию ему;</p> <p>3б. – преимущественно по подражанию и отдельные действия по образцу;</p> <p>4б. – требует показа образца перед самостоятельным выполнением действий;</p> <p>5б. – выполняет действия преимущественно самостоятельно.</p>

	<p><i>Проявление творчества в игре:</i></p> <p>1б. – ребенок выполняет только заученные действия в соответствии с каким-то одним сюжетом (например, кормление куклы, укладывание куклы спать и т.п.);</p> <p>2б. – ребенок иногда вносит какие-то новые элементы в один хорошо заученный сюжет (действия, их сочетание, предметы-заменители, реплики), например, одевание куклы и катание ее в коляске и т. п.;</p> <p>3б. – ребенок часто вносит какие-то новые элементы в один хорошо заученный сюжет игры (действия, их сочетание, предметы-заменители, жесты, реплики), делает попытки логически объединять игровые действия из разных сюжетов, например, купание куклы и укладывание спать и т.п.;</p> <p>4б. – ребенок часто вносит какие-то элементы в игру (действия, их сочетание, предметы-заменители, жесты, реплики), использует знания, полученные из реальных наблюдений или из литературы;</p> <p>5б. – ребенок очень часто вносит какие-то новые элементы в игру (действие, их сочетание, предметы-заменители, жесты, реплики), часто использует знания, полученные из реальных наблюдений или из произведений детской литературы (рассказы, сказки и т.п.).</p>
<p>Продолжительность игры</p>	<p><i>Продолжительность игры:</i></p> <p>1б. – до 5 минут;</p> <p>2б. – 5-10 минут;</p> <p>3б. – 10-15 минут;</p> <p>4б. – 15-20 минут;</p> <p>5б. – более 20 минут</p>

Приложение 3.**Конспекты занятий по обучению старших дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени сюжетно-ролевой игре****Занятие 1. Сюжетно-ролевая игра «Больница».**

На первом занятии в игре «Больница» дошкольники играют опосредованно, через кукол.

Цель занятия: знакомство с основными игровыми действиями сюжетно-ролевой игры.

Задачи занятия:

- знакомство дошкольников с основными персонажами игры «Больница»;
- развитие коллективных игровых действий;
- активизация речевой активности во время игры.

Оборудование: куклы, костюмчик врача для куклы, сумка врача, кукольная одежда для всех персонажей игры.

Ход занятия:

Взрослый: дети, посмотрите, кто к вам пришел в гости! Наши гости предлагают поиграть с ними в игру «Больница». Какой у врача должен быть костюм? (белый халат). Давайте оденем куклу в костюм врача. А еще у врача есть своя рабочая сумка, давайте положим в эту сумку медицинские инструменты. Какие инструменты должны быть в сумке? Для чего они нужны?

Врач пришёл к нам в гости, не один, а с друзьями. Давайте посмотрим, какие роли будут выполнять куклы:

- *Пациент*
- *Шофёр*
- *Регистратор*
- *Врач-специалист*
- *Медсестра*
- *Главный врач*

Взрослый предлагает подобрать каждой кукле соответствующую одежду, и аксессуары. Дошкольники объясняют, почему именно эта одежда подходит каждой кукле. Затем взрослый знакомит детей с ролевыми действиями каждого персонажа игры. Дети пытаются повторить ролевые действия индивидуально.

После этого взрослый знакомит дошкольников с построением ролевого диалога между персонажами в процессе сюжетно-ролевой игры. Дети с помощью взрослого, разыгрывают небольшие сценки со своими игрушками.

Взрослый: ребята, давайте сейчас выберем, кто будет главным врачом, кто – медсестрой, кто – врачом-специалистом, кто – шофёром, кто – пациентом, а кто – работником регистратуры. А теперь давайте представим, что мы в больнице. Вот заболел пациент, он вызывает машину, чтобы добраться до больницы. Кто водит машину? Кто у нас шофёр? А кто пациент? Что должен спросить шофёр, у пациента? (игровое взаимодействие в паре «шофер-пациент») Вот пациент приезжает в больницу. Что скажет ему регистратор? Что он спросит у пациента? Что ему ответит пациент? (игровое взаимодействие в паре «регистратор-пациент») Пациент отправляется к врачу. Что спросит у него врач? Что ему ответит пациент? Что должен сделать врач? (Измерить температуру, послушать, потрогать пульс, прописать лечение и т.п.) (игровое взаимодействие в паре «врач-пациент») Кто будет помогать измерять температуру пациенту? (медсестра). А еще она должна выписать пациенту рецепт (игровое взаимодействие в паре «медсестра-пациент»). Врач-специалист направляется к главному врачу, чтобы рассказать ему о своем новом пациенте. Что он ему скажет? Что ответит главный врач? (игровое взаимодействие в паре «врач-специалист-главный врач»)

Все контакты между персонажами игры происходят опосредованно с помощью кукол, вследствие чего дошкольники справляются со скованностью, активнее включаются в игровые действия.

Взрослый: какие же мы молодцы! Помогли больному выздороветь. В какую игру мы сегодня играли? Скажите, что вам понравилось в этой игре? Кто

помнит, с чего началась наша игра? Чем закончилась игра? Какая кукла понравилась больше всего? Все ли куклы правильно играли свои роли?

Занятие 2. Сюжетно-ролевая игра «Больница».

На втором занятии дошкольники сами исполняют роли, взрослый организует игру и направляет действия детей.

Цель: развитие игровых действий дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.

Задачи:

- обучать детей принимать на себя роли;
- продолжать формировать коллективные игровые действия;
- активизировать речевую активность дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры.

Оборудование: кукла в костюме врача, одежда для всех героев сюжетно-ролевой игры, больничная кушетка, игрушечная машина.

Ход занятия:

Взрослый: ребята, давайте вспомним, в какую игру мы с вами играли вчера? Миша, какой куклой ты играл? А ты, Оля? Какую роль выполняли ваши куклы? Давайте сегодня сами поиграем в игру «больница». Нужно выбрать костюмы, которые соответствуют вашей роли. Вспомните, какие костюмы и инструменты были у ваших кукол вчера. Сейчас я буду называть роли, а вы когда услышите свою роль, выходите ко мне:

- *Пациент*
- *Шофёр*
- *Регистратор*
- *Врач-специалист*
- *Медсестра*
- *Главный врач*

Взрослый предлагает каждому ребёнку рассказать про свой наряд и инструменты. В случае если дошкольники испытывают затруднения, взрослый оказывает помощь.

После этого дети обыгрывают свои ролевые действия и пытаются построить ролевой диалог с помощью взрослого в парах (по аналогии с первым занятием).

Взрослый: молодцы ребята! Давайте похлопаем себе в ладоши. А теперь, кто нам скажет, что ему понравилось в этой игре? Кто из вас помнит, с чего началась наша игра? Кто с кем играл? Все ли правильно играли свои роли? А у кого получилось играть свою роль лучше всех?

Занятие 3. Сюжетно-ролевая игра «Больница».

Дети самостоятельно исполняют роли и участвуют в развертывании сюжета.

Данное занятие повторяет предыдущее, но детям предоставляется больше самостоятельности при развертывании сюжета.

Цель: закрепление приобретенных на предыдущем занятии навыков развертывания сюжетно-ролевой игры.

Занятие 4. Сюжетно-ролевая игра «Больница».

Цель: Закрепление игровых действий, смена игровых ролей.

Задачи:

- Активизировать речевую активность дошкольников в ходе игры;
- Учить детей использовать в процессе игры предметы-заменители;
- Продолжать формировать коллективные игровые действия;
- Учить ориентироваться в игровом пространстве группы;
- Учить изменять способы выполнения игровых действий.

Оборудование: одежда и игровые атрибуты для всех героев игры, предметы-заменители для медицинских инструментов, игрушечный руль вместо машины для шофера, диван в группе вместо больничной кушетки.

Ход занятия:

Взрослый: ребята, давайте вспомним игру, в которую мы играли вчера? Расскажите, какие роли вы играли? Сегодня мы снова будем играть в игру «больница». Но теперь я предлагаю поменяться ролями. Давайте выберем, кто будет пациентом? (распределяются все роли). А теперь выберите для себя костюмы и необходимые инструменты.

Повторение ролевых действий героев игры, а также ролевых диалогов.

После этого дошкольники пытаются самостоятельно разыграть в парах отдельные сценки из жизни больницы с учётом ролевых действий героев игры. Взрослый вмешивается в ход игры, только в случае затруднений и конфликтов. Помимо этого, взрослый предлагает дошкольникам изменить способы выполнения игрового действия (например: водитель поехал по другому пути, так как дорога закрыта на ремонт; у регистратора появился блокнот для записи больного). Также взрослый вводит в игру детей предметы-заменители. С этой целью он заранее прячет привычные игровые атрибуты и предлагает детям заменить их (вместо градусника – палочка; вместо руля – большое кольцо от пирамидки или картонный круг).

Взрослый: Молодцы, ребята! Понравилась вам по-новому играть в игру «больница»?

Что больше всего понравилось в этой игре? Вам понравилось играть новые роли в этой игре? Все ли дети правильно играли свои роли?

Занятие 5. Сюжетно-ролевая игра «Больница».

Цель: обучение планированию сюжетно-ролевой игры через предварительное проговаривание своих будущих действий.

Задачи:

- дальнейшее развитие содержания игры и коллективных игровых действий;

- накопление и активизация словаря по теме;

- формирование опыта ведения самостоятельных диалогов в парах во время игрового действия.

Оборудование: одежда и игровые атрибуты для всех героев игры, оборудование для игровой зоны.

Ход занятия:

Взрослый: ребята, сегодня мы снова поиграем в нашу любимую и уже знакомую вам игру. Давайте выберем, кто какую роль будет исполнять. А теперь давайте перед игрой подумаем и решим – чем сегодня будут заниматься наши герои?

Итак, пациент, что ты сегодня будешь делать во время игры? А что будет делать шофер? Главный врач? Врач-специалист, что ты сегодня будешь делать? А теперь послушаем, чем сегодня будет заниматься медсестра. Регистратор, а что ты сегодня будешь делать ты во время игры?

А еще я вам предлагаю перед игрой украсить нашу больницу. Как должен выглядеть кабинет Главного врача? Каким должен быть кабинет врача-специалиста? Какой должен быть гараж у шофера? Как выглядит место регистратора? А какой будет квартира пациента?

Дошкольники оформляют игровое пространство под руководством взрослого, а затем разыгрывают в парах отдельные сценки из жизни больницы. Взрослый предоставляет детям возможность самостоятельно выстроить диалог в паре во время игрового взаимодействия.

Взрослый: Ребята, что вам понравилось в этой игре? С чего началась наша игра? Вам понравилось сегодня исполнять новые роли? У всех получилось играть роль правильно? Молодцы! Давайте похлопаем себе в ладоши.

Занятие 6. Сюжетно-ролевая игра «Больница».

Цель: Закрепление полученных на предыдущих занятиях игровых навыков.

Задачи:

- Учить самостоятельно оформлять игровое пространство и распределять между собой роли;

- Закреплять умение планировать игровые действия;

- Закреплять умение работать в паре и группе;

- Закреплять умение вести простые диалоги.

Оборудование: костюмы и игровые атрибуты для всех героев игры, оборудование для игровой зоны.

Ход занятия:

Взрослый: ребята, сегодня вы будете самостоятельно в нашу любимую игру «больница». Начнём с оформления нашей больницы.

Дошкольники самостоятельно оформляют игровое пространство. Взрослый при необходимости подсказывает детям.

Взрослый: Какая красивая больница у нас получилась! А давайте теперь вы сами выберете, какие роли каждый из вас будет выполнять. Что нам нужно сделать теперь? Правильно, каждый герой игры должен выбрать одежду и необходимые предметы и инструменты. Коля, почему ты выбрал эти инструменты?

Дошкольники объясняют, свой выбор одежды и аксессуаров.

Взрослый: ну что, начнем игру? Кто помнит, с чего начинается игра?

Дошкольники самостоятельно разворачивают игровые действия и ролевые диалоги. Взрослый выступает в качестве наблюдателя и координатора действий детей.

Взрослый: в какую игру мы сегодня играли? Что вам понравилось в этой игре? А что мы делали в начале игры? Зачем? Вам понравилось сегодня играть новые роли? Какая роль вам понравилась больше всего? Мы все большие

молодцы! Давайте похлопаем себе в ладоши! А теперь я предлагаю нарисовать рисунки на память о нашей игре и сделать большую выставку.