

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

ГАЛКИНА АРИНА ВАЛЕРЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности сформированности игровой деятельности у детей старшего
 дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития

Специальность 050714.65 Олигофренопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
 кандидат педагогических наук, доцент

 дата, подпись

О.Л. Беляева Беляева О.Л.

Руководитель: кандидат педагогических наук,
 доцент Беляева О.Л. _____
 дата, подпись

О.Л. Беляева

Дата защиты « 23 » 12 2017 г.

Обучающийся Галкина А.В. _____
 дата, подпись

А.В. Галкина

« 23 » 23 декабря 2017 г.

Оценка хорошо

Содержание

Введение	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования	8
1.1 Психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития	8
1.2 Особенности развития игры в онтогенезе	21
1.3 Формирование сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста	29
1.4 Особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития	34
Выводы по I главе	40
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ	41
2.1 Организация и методика проведения экспериментальной работы	41
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	60
Методические рекомендации	71
Заключение	83
Список используемой литературы	85
Приложение	91

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. По данным Всемирной Ассоциации Здравоохранения и Американской Ассоциации граждан с интеллектуальными нарушениями, в мире существует следующая статистика: около 156 миллионов человек или 5% населения земного шара имеют нарушения интеллектуального развития в той или иной степени. Из них около 60% имеют легкую степень нарушений интеллектуального развития, 30% среднюю и 10% тяжелую форму. По данным Н.М. Назаровой (2007), наблюдается рост рождаемости детей с нарушением интеллектуального развития. Россия имеет все шансы растерять свой некогда могучий и с трудом накопленный интеллектуальный потенциал. Последние десять лет ее молодое поколение стабильно глупеет. По данным Госкомстата, с начала 90-ых годов прошлого века в стране в 20 раз увеличилось число детей с нарушением интеллектуального развития. Даже ООН официально заявило: нарушения интеллектуального развития – бич современной России, и поставило их во главе детских проблем страны. Детям с нарушением интеллектуального развития необходима ранняя диагностика и коррекционная помощь.

Ведущим средством коррекции недостатков психического и физического развития данной категории детей является игра. Игра занимает важное место в жизни детей дошкольного возраста, являясь ведущим видом их деятельности. Все дети живут в игре, она их мир, их бытие (Л. Б. Баряева, А. Зарин, 2001). По мнению Л.С. Выготского (1995), в психологическом развитии ребенка с нарушением интеллектуального развития присутствуют те же стадии, что и в развитии нормального ребенка, происходит последовательная смена ведущего вида деятельности, определяющая переход от одной стадии развития к другой. Это означает, что в жизни ребенка с нарушением интеллектуального развития, так же как и у его нормальных сверстников, должна быть «эпоха игры». Как отмечает Н.П. Носкова (1993), игра должна быть ведущей деятельностью, обеспечивающей зону

ближайшего развития, оказывающей развивающее воздействие на складывание психического облика детей с нарушением интеллектуального развития. Многие авторы (Л. Б. Баряева, А. Зарин, 2001, Н. Д. Соколова, 1993, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, 2001), среди множества причин, тормозящих самостоятельное последовательное становление игры старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития, выделяют главную — недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, приводящее к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью, эмоционально-деловым общением со взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности. У детей данной категории страдают практически все компоненты игры. Из-за недоразвития мотивационной сферы ребенок не может выделить мотив и цели игры, для него очень сложен процесс планирования, вследствие отсутствия произвольности поведения ребенок не может доводить начатое до конца и приходиться к определенному результату.

Все вышеизложенное позволяет нам считать тему нашего исследования актуальной в первую очередь потому, что именно игра подготавливает благоприятную базу для дальнейшего развития старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития, дает возможность для их ранней социализации и в перспективе успешной интеграции в обществе.

Проблема исследования. На сегодняшний день многие исследователи, занимавшиеся изучением особенностей сформированности игровой деятельности дошкольников с нарушением интеллектуального развития, при решении данной задачи используют разные способы и приемы в работе с рассматриваемой категорией детей, что свидетельствует об отсутствии единых подходов в решении изучаемой проблемы, которые нужно находить в отношении каждого ребенка.

Цель исследования. Теоретически обосновать, изучить и составить методические рекомендации по организации и обучению игровой

деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Объект исследования. Игровая деятельность детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Предмет исследования. Процесс изучения сформированности и уровней игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития, не получавших образование в специализированном дошкольном учреждении, наиболее сохранными будут следующие параметры игры: наличие интереса к игрушкам, эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними, адекватность самостоятельных действий с игрушками, координированность моторики во время игры, эмоциональные реакции во время игры, а менее сохранными такие параметры игры как: характер используемых игрушек и игровых действий, способность сформулировать и поставить игровую задачу, распределить роли без участия взрослого, предпочтения в выборе роли, продолжительность игры со сверстниками и уход от реальности.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить уровень сформированности игровой деятельности (Д.Б. Эльконин, 2000) и особенности сформированности сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития (Л.Б. Баряева, А. Зарин, 2001).
3. Составить методические рекомендации по формированию игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Методы исследования. Определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы.

В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Ко вторым – изучение медицинской и психолого-педагогической документации на ребенка; наблюдение за детьми; беседа; констатирующий эксперимент.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют систематизировать и дополнить имеющиеся теоретические сведения об особенностях сформированности игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Практическая значимость исследования заключается в составлении методических рекомендаций по формированию игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития, что в свою очередь способствует формированию игровой деятельности и позволяет более успешно подготовить данную категорию детей к школе. Предложенные методические рекомендации можно использовать в работе олигофренопедагогов, дефектологов, психологов и других специалистов.

Организация исследования. Базой нашего исследования явилась общеобразовательная школа-интернат № 2 г. Красноярск. Исследование проводилось в течение 2011 года в три этапа. Экспериментом было охвачено 5 детей старшего дошкольного возраста, не посещавших специализированное дошкольное учреждение, имеющих диагноз F 70, F 71, F 72.

Первый этап (январь - март 2017 г.) - изучение и анализ литературы по проблеме исследования, разработке исходных позиций исследования: формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач; составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента.

Второй этап (апрель - июнь 2017 г.) – проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента.

Третий этап (июль - октябрь 2017 г.) – составление методических рекомендаций по формированию игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

Глава I. Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования

1.1. Психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития

Вопросы, связанные с изучением нарушения интеллектуального развития, относятся к числу наиболее важных в дефектологии. Занимаются ими не только олигофренопедагоги, но и специалисты смежных наук: психологи, невропатологи, психиатры, эмбриологи, генетики и др. Внимание к проблемам нарушения интеллектуального развития вызвано тем, что количество людей с этим видом аномалий не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей. В исследования ученых (Л. С. Выготского, 1995, А. Р. Лурии, 1998, В. И. Лубовского, 2005, М. С. Певзнер, 2004) указывается, что к нарушениям интеллектуального развития относятся только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) должны в первую очередь учитываться при диагностике нарушений интеллектуального развития.

С.Д. Забрамная (1995) отмечает, что нарушение интеллектуального развития — это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития детей с нарушением интеллектуального развития вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [12].

По данным авторов: А. Р. Лурии, 1998, В. И. Лубовского, 2005, М. С. Певзнер, 2004, у детей данной категории имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом. Как известно, у старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития оказывается дефектной уже первая ступень познания — восприятие.

По мнению С.Я. Рубинштейн (2006) **ощущения и восприятия** – это процессы непосредственного отражения действительности. Ощущать и воспринимать можно те свойства и предметы внешнего мира, которые непосредственно действуют на анализаторы [36].

К. А. Вересотская (1940), В. Г. Петрова (2003), Ж. И. Шиф (1995) указывают, что восприятие старших дошкольников, имеющих нарушение интеллектуального развития, страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми.

Л.В. Кузнецова (2002) считает, что нарушение пространственной ориентировки – один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при нарушениях интеллектуального развития [30].

В работах К.А. Вересотской (1940), М. М. Нудельмана (1980) при обследовании детей с нарушением интеллектуального развития было выявлено, что данной категории детей требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за нарушения интеллектуального развития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами.

По данным Ж.И. Шиф (1995), отмечается узость объема восприятия. Старшие дошкольники, имеющие нарушение интеллектуального развития выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал [47].

В работах Э. А. Евлаховой (1958), исследования детей с нарушением интеллектуального развития показали, что восприятие данной категории детей обладает выраженной недифференцированностью, а именно: они не различают выражения лиц людей, изображенных на картинках, не понимают сюжетные картины и пейзажи, не различают светотени, частичных перекрытий и т. д. [11].

По мнению И. М. Соловьева (1966), дошкольники с нарушением интеллектуального развития испытывают выраженные затруднения при необходимости осуществлять специфическое узнавание, т.е. при узнавании им легче отнести воспринятый предмет к категории рода, чем к категории вида (относят к квадратам и треугольникам, и прямоугольникам, и ромбы, так как это фигуры с углами) [39].

По мнению С.Д. Забрамной (1995), все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить. Так, при предъявлении детям картины с изображением нелепых ситуаций (нелепость изображенного им понятна) не отмечается выраженных эмоциональных проявлений, подобных тем, которые наблюдаются у детей с нормальным интеллектом. Это объясняется не только различиями их эмоциональных реакций, но и пассивностью процесса восприятия. Они не умеют вглядываться, не умеют самостоятельно рассматривать, увидев какую-то одну нелепость, они не переходят к поискам остальных, им требуется постоянное побуждение [12].

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Как указывает С.Я. Рубинштейн (2006) **мышление** - высшая форма отражения окружающей

действительности. Мышление дает возможность познать сущность предметов и явлений. Благодаря мышлению становится возможным предвидеть результаты тех или иных действий, осуществлять творческую, целенаправленную деятельность [36]. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация.

По данным Ж. И. Шиф (1995), В.Г. Петровой (2003), мышление детей с нарушением интеллектуального развития формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности, поэтому их мыслительные операции замедленно развиваются и обладают своеобразными чертами. Недостатки речи затрудняют для данной категории детей возможность выявления сущности явлений и связей между ними, что наиболее отчетливо проявляется в глубоком недоразвитии их словесно-логического мышления.

С.Д. Забрамная (1995) считает, что дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития анализ предметов проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычлняя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом. Ярко проявляются специфические черты мышления у старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто — по несоотнесимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в

отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Так, сравнивая ручку и карандаш, они отмечают: «Похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая» [12].

В работах А.А. Катаевой А.А., Е.А. Стребелевой (2001) указывается, что дети дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития, в отличие от нормально развивающихся сверстников, не умеют ориентироваться в пространстве, не используют прошлый опыт, не могут оценить свойства объекта и отношение между объектами, испытывают ряд трудностей моторного характера. В связи с тем, что оценка свойств орудия у этих детей очень затруднена (эта палка коротка, не достану, надо длинную), они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически у них отсутствуют подлинные пробы. [16].

Как отмечает в своих работах Е.М. Мастюкова (1992), отличительной чертой мышления детей с нарушением интеллектуального развития является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Характерна сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Такие дети обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле [25].

По мнению С.Я. Рубинштейн (2006), **память** — это краеугольный камень психического развития ребенка. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти немислимо формирование личности человека, так как без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру [36]. Основные процессы памяти — запоминание, сохранение и воспроизведение — у старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития имеют

специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития.

По данным Х.С. Замского (1995), дети с нарушением интеллектуального развития усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике [13].

По мнению В.Г. Петровой (2003) и Л.В. Занкова (1998), слабость памяти данной категории детей проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом. Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит этих детей к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у детей с нарушением интеллектуального развития слабо развита.

С.Д. Забрамная (1995) пишет, что у таких детей присутствует такая особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У этих детей позже, чем у их нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у них выражено не так ярко, как у дошкольников с нормальным интеллектом [12].

Для того, чтобы обучение детей протекало успешней и носило творческий характер, необходимо достаточно развитое воображение.

По мнению Л.С. Выготского (1995), **воображение** - это всякая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий [7].

Исследователи О.В. Боровик (2000), М.М. Нудельман (1980), С.Д. Забрамная (1995) указывают, что у старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития воображение отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе. Ж.И. Шиф (1995) считал, что воображение связано с мышлением, а у детей с нарушением интеллектуального развития воображение по отношению к мышлению выполняет компенсаторную функцию [47].

Наряду с указанными особенностями психических процессов у старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития отмечаются недостатки в развитии **речевой деятельности**.

По мнению Л.Д. Виноградовой (2003), способность человека говорить является одной из его ярких особенностей. Речь — процесс общения людей посредством языка. Язык — система средств общения, возникшая в ходе исторического развития человеческого общества. Речевую деятельность следует рассматривать во взаимосвязи с различными познавательными процессами, особенно с мышлением, так как речь — это основное средство формирования мысли и форма ее выражения [34].

По данным авторов Л.С. Волковой, Н.С. Шаховской (2003), речевые нарушения детей с нарушением интеллектуального развития носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система. Страдают все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. У данной категории детей отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи. Несформированы в большей или меньшей степени все этапы речевой

деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. Вследствие целого ряда причин нарушаются реализация речевой программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом [23].

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина (1993) считают, что разговорно-бытовая речь детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития оказывается слабо развитой. Это затрудняет их речевое общение со взрослыми. Дети редко участвуют в беседах, на вопросы отвечают односложно и далеко не всегда правильно [45].

По мнению Р.И. Лалаевой (1998), недостатки речи оказывают отрицательное влияние на многие стороны личности старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития: у них возникает речевая замкнутость, особенно резко обнаруживается неуверенность в своих силах и знаниях. Они менее сильно, чем нормальные сверстники, чувствуют необходимость в речевом общении с окружающими и меньше общаются с ними [17].

По данным Л.В. Кузнецовой (2002), речь старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития обычно состоит из простых предложений. Бедность словарного запаса приводит к непропорционально частому употреблению одной и той же группы слов, делает речь однообразной, шаблонной и неточной. В своей речи эти дети допускают слишком широкие обобщения. Это проявляется в том, что они произвольно переносят название одного из однородных объектов на другой [30].

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития более чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания.

По мнению Л.В. Кузнецовой (2002), **внимание** – это сосредоточенность и направленность психической деятельности на

определенный объект, что предполагает повышение уровня сенсорной, интеллектуальной и двигательной активности [30].

И.Л. Баскакова (1982) отмечает, что внимание детей с нарушением интеллектуального развития почти никогда не бывает нормальным: или оно быстро ослабевает, или оно настолько отвлекаемо, что невозможна никакая концентрация [3].

По данным Л.С. Выготского (1995), при нарушении интеллектуального развития страдает как произвольное, так и непроизвольное внимание. Слабость произвольного внимания детей с нарушением интеллектуального развития выражается в стремлении обойти трудности, не пытаясь их преодолеть; частой сменой объектов внимания, перенос внимания с целого на часть, с содержания на форму, на отдельный признак. Внимание плохо фокусируется, как бы скользит по поверхности [7].

В своих исследованиях А.Н. Лурия (1998) отмечает, что старшие дошкольники с нарушением интеллектуального развития не могут длительно сосредоточить внимание на выполняемых заданиях; они часто с большим трудом подчиняются словесной инструкции и не могут без отвлечений выполнить работу. Нередко даже незначительный шум настолько отвлекает внимание детей, что очень трудно удается вновь привлечь их к работе [24].

Нарушение интеллектуального развития проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении **эмоционально-волевой сферы**, которая имеет ряд особенностей.

По мнению К.С. Лебединской (2002), старшие дошкольники с нарушением интеллектуального развития отличаются от нормально развивающихся сверстников не только наличием нарушений в интеллектуальной и эмоционально-волевой сфере, но и характером взаимодействия этих двух сторон психики. Поступки детей с нарушением интеллектуального развития совершаются под влиянием эмоциональных импульсов [18].

Как показывают исследования Л. В. Занкова (1998), старшие дошкольники с нарушением интеллектуального развития не отличаются особым самолюбием, самоуверенностью, самостоятельностью и самодовольством. Им присуще сознание собственного бессилия. По сравнению с нормальными детьми эти дети вялы, нерешительны, несамостоятельны и прозаичны. Они не способны к высшим идейным эмоциям [14].

По данным С. Я. Рубинштейн (2006), чувства детей с нарушением интеллектуального развития характеризуются как недостаточно дифференцированные, более примитивные, полюсные, неадекватные. Переживания этих детей либо чрезмерно лёгкие и поверхностные, либо чрезмерно сильные и инертные. У них отмечаются частые переходы от одного настроения к другому [36].

Н. В. Шкляр (2007), отмечает ограниченность в возможностях выражения переживаний и отношений социально приемлемыми способами. Старшие дошкольники с нарушением интеллектуального развития не всегда способны управлять своими эмоциями, их реакции часто не соответствуют внешним воздействиям по силе и содержанию, узок диапазон их переживаний. Также эта категория детей испытывает затруднения в понимании эмоциональных состояний других людей [48].

Необходимо учитывать и состояние волевой сферы старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития.

А.Д. Виноградова (2003) считает, что **воля** - это сознательное регулирование человеком своих действий и поступков, требующих преодоления внутренних и внешних трудностей [34].

Исследования Л.С. Выготского (1995) показали, что именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития ребенка с нарушением интеллектуального развития. Несамостоятельность, безынициативность, неумение руководить своими действиями, неумение преодолевать малейшие препятствия, противостоять

любым искушениям или воздействиям сочетаются, однако, с признаками противоположного свойства [7].

По данным Г.Е. Сухаревой (1974), слабость воли обнаруживается у детей с нарушением интеллектуального развития не всегда и не во всем. Она отчетливо выступает лишь в тех случаях, когда дети знают, как надо действовать, но при этом не испытывают в этом потребности. Также им присуща безудержность, непреодолимость отдельных желаний. В отношениях с окружающими людьми на первый план выступает внушаемость, некритическое восприятие указаний и советов, отсутствие попытки проверить, сопоставить эти указания и советы с собственными интересами и склонностями. В отношении отдельных указаний со стороны окружающих старшие дошкольники с нарушением интеллектуального развития могут проявить необычайное упрямство, длительное бессмысленное сопротивление разумным доводам, непреодолимое стремление сделать наперекор тому, о чем их просят [42].

По мнению Г.М. Дульнева (1960), **деятельность** рассматривается как проявление активности человеческой личности. В деятельности совершается становление и развитие личности [10].

По данным авторов: Катаевой А.А., Стребелевой Е.А., 2001, в дошкольном возрасте у ребенка в норме развивается игровая, изобразительная, конструктивная, элементы трудовой деятельности. К концу дошкольного возраста начинают складываться и элементы учебной деятельности. У детей с нарушением интеллектуального развития в дошкольном возрасте деятельность формируется с опозданием и с отклонениями на всех этапах. Своевременно не возникает ни один из видов детской деятельности, которая призвана стать опорой для всего психического развития в определенном возрастном периоде. Без специального обучения ведущей деятельностью ребенка с нарушением интеллектуального развития к концу дошкольного возраста оказывается не *игровая*, а предметная. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел,

нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. Таким образом, функция замещения в игре у этих детей не возникает. Не развиваются в их игре и функции речи: у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей. *Продуктивная* деятельность (рисование, конструирование) у старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития вне обучения фактически не возникает. У них не появляются конструктивные умения, не возникает предметный рисунок. Элементы *трудовой деятельности* у старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития под влиянием требований окружающих начинают формироваться – это, прежде всего, навыки самообслуживания [16].

По данным Б.И. Пинского (1969), всем видам деятельности данной категории детей присущи следующие недостатки: нарушение целенаправленности, которое во многом объясняется плохой ориентировкой в условии задачи, неумением преодолевать встречающиеся трудности, непониманием значимости результатов деятельности; трудность переноса прошлого опыта в новые условия; узость мотивации, возникающая вследствие низкого уровня осознания мотивов и целей деятельности; неустойчивость, скудность, ситуативность, одномоментность мотивов, а также неумение планировать свою деятельность и предвидеть ее результаты; недостаточное понимание словесной инструкции, низкая произвольность внимания, неспособность осознать содержание всей инструкции в целом [33].

Таким образом, старшие дошкольники с нарушением интеллектуального развития имеют качественные изменения всей психики и личности в целом, так как особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов характеризуются замедленным, мало дифференцированным восприятием; конкретным, непоследовательным мышлением; неточной, опосредованной, эпизодической памятью; фрагментарным, схематичным воображением; бедной, замедленной речью;

неустойчивым, замедленным вниманием; примитивными, неадекватными эмоциями; нецеленаправленной деятельностью; безынициативностью, внушаемостью и упрямством.

1.2. Особенности игры в онтогенезе

По мнению Д.Б. Эльконина (2000), развитие игровой деятельности теснейшим образом связано со всем ходом развития ребенка. О возникновении игры можно говорить только после того, как сформировались основные сенсорно-двигательные координации, создающие возможность манипулирования и действий с предметами. Без умения удерживать предмет в руке невозможно и никакое действие с ним, невозможно и игровое действие. Развитие сенсорных аппаратов с самого начала включено во взаимодействие ребенка с ухаживающими за ним взрослыми и происходит в процессе обучения. Взрослый наклоняется над ребенком, приближает и отдаляет свое лицо, отходит и приближается, подносит ребенку ярко окрашенный предмет и тем самым вызывает фиксацию взора ребенка на лице взрослого или игрушке, конвергенцию глаз и слежение [50].

По данным Г. Л. Розенгарт-Пупко (1963), у детей в возрасте до одного года появляется активное рассматривание игрушки-предмета, который ребенок держит в руках. Рассматривание предмета и манипулирование им являются для ребенка этого возраста основными действиями с предметами. Уровень развития такого манипулирования у детей первого года жизни зависит от педагогического ухода за детьми [35].

Р. Я. Лехтман - Абрамович (1973) указывает, что при отсутствии педагогической работы с детьми развитие движений задерживается. Взрослые как бы незримо руководят формирующимися манипулятивными действиями детей. Манипулятивные действия с предметами – это элементарные упражнения в оперировании с вещью. Из этой первичной манипулятивной активности возникают, дифференцируясь, различные другие виды деятельности. Это, прежде всего, предметная деятельность, в которой происходит овладение общественно выработанными действиями с предметами, и «исследование», в котором ребенок ищет новое в предметах. Существенно важным для перехода к формированию предметных действий

является изменение типа общения ребенка со взрослыми, наступающее на границе первого года жизни и раннего детства [21].

По данным М. И. Лисиной (1997), к концу первого года жизни непосредственное эмоциональное общение ребенка со взрослыми сменяется новой качественно-своеобразной формой, развертывающейся в совместной деятельности со взрослыми и опосредствованной манипуляциями с предметами. Непосредственное эмоциональное общение «ребенок — взрослый» сменяется опосредованным «ребенок — действия с предметом — взрослый». Ребенок стремится также и к особым личностным контактам со взрослым, добивается его внимания и одобрения. Дети ищут оценки взрослых их успехов в выполнении игровых и предметных действий и отказываются от ласки незнакомого взрослого, которая никак не связана с их деятельностью. Если же взрослый выражает свое положительное отношение к ребенку по ходу дела, то его оценка вызывает у ребенка интенсивные радостные переживания. Эта новая форма общения со взрослыми является важнейшим условием интенсивного развития предметных действий в раннем детстве [22].

По мнению Д.Б. Эльконина (2000), возникновение ролевой игры генетически связано с формированием под руководством взрослых предметных действий в раннем детстве. **Предметные действия** – это исторически сложившиеся, закреплённые за определенными предметами общественные способы их употребления. Носителями предметных действий являются взрослые люди. На предметах непосредственно не указаны общественные способы их использования, и они не могут быть открыты ребенком самостоятельно, в ходе простого манипулирования, без помощи и руководства со стороны взрослых, без образца действия. Процесс овладения предметными действиями, т.е. действиями с вещами, имеющими определенное общественное, строго фиксированное значение, происходит у ребенка только в совместной деятельности со взрослыми. Лишь постепенно взрослые передают ребенку весь процесс осуществления действия, и оно

начинает выполняться самостоятельно. В ходе совместной деятельности происходит не только «деловое» взаимодействие взрослого с ребенком, но и личное общение, в котором ребенок ищет поощрения и оценки со стороны взрослого. Всякое предметное действие, производимое ребенком, особенно в ходе его формирования, не только направлено на получение определенного материального результата, но и опосредствовано теми отношениями взрослого к ребенку, которые могут возникнуть в ходе или в конце выполнения действия. Производя действие, ребенок эмоционально предвосхищает социальные последствия его выполнения, т.е. положительную или отрицательную оценку со стороны взрослого [50].

По данным исследований Ф. И. Фрадкиной (1946), развитие игровых предметных действий у ребенка рассматривается в неразрывной связи с его взаимоотношениями со взрослыми. На начальных этапах это замещение осуществляется названием ребенком воображаемых состояний куклы («кукла больная»), свойств предметов («суп горячий», «кисель вкусный») и является лишь первым проблеском создания игровой ситуации. Одновременно с этим, а иногда несколько позднее появляется использование одних предметов в качестве заместителей других. В большинстве случаев дети используют предметы, не имеющие строго определенного игрового значения (палочки, камешки, кубики), в качестве дополнительных к сюжетным игрушкам (куклы, животные) или предметам обихода (стулья, миски, ложки). Самостоятельного названия замещающих предметов, до вовлечения их в игру, до действий с ними, в этот период еще нет. Один и тот же предмет в играх детей этого возраста заменяет самые несходные друг с другом предметы (палочка - пипетка, градусник, ножницы, ложка). Для изображения одного и того же предмета ребенок использует разнообразные, совершенно непохожие или очень мало похожие предметы. Ребенку достаточно производить с замещающим предметом те действия, которые обычно производятся с настоящим предметом. Сходства в цвете, величине, форме и других признаках еще не требуется. Называние себя собственным

именем, выделение своих действий как собственных, с одной стороны, и нахождение сходства между своими действиями и действиями взрослых, выражающееся в назывании себя именем взрослого по указанию, с другой — подготавливают появление роли в игре. Лишь в самом конце раннего детства, между двумя с половиной и тремя годами, появляются первые начатки роли. Появляется название куклы именем действующего лица. Кукла тем самым выделяется из других игрушек, как заместитель человека. Наряду с развитием игровой ситуации и роли усложняется структура игровых действий. В самом начале они являются одноактными. Ребенок или кормит куклу, или моет, или причесывает ее. Обычно эти действия помногу раз повторяются с одним и тем же предметом, игрушкой, не изменяясь по своему содержанию. На этой стадии ребенок может по нескольку минут подряд, а иногда с перерывами производить стереотипно одно и то же действие с предметом. На следующей ступени игра состоит уже из двух или нескольких элементарных действий, никак между собой не связанных [46].

По мнению Ф.И. Фрадкиной (1946), в противоположность сюжетным игрушкам предметы, имеющие одну определенную функцию (из чашки пьют, в тазике моют, ложкой едят), наталкивают ребенка и на одно определенное действие. В тех случаях, когда в процессе игры ребенок, играя с одним предметом, наталкивается на другой предмет, появляется и новое действие, и таким образом игра состоит уже из двух связанных между собой действий. По мере ознакомления ребенка с новыми функциями предмета усложняется и игровое его употребление. Ребенок производит с одним и тем же предметом не одно, а два, три действия. Характерным для этого этапа игр является то, что они не имеют еще той логической последовательности, которая имеет место в жизни, а также то, что они могут повторяться по нескольку раз. Лишь к самому концу раннего детства начинают появляться игры, представляющие собой жизненную цепочку действий. Как правило, в центре таких действий стоит кукла, являющаяся заместителем человека. Таким образом, развитие строения игрового действия в пределах раннего

детства – это переход от действия, однозначно определяемого предметом, через многообразное использование предмета, к действиям, связанным между собой логикой, отражающей логику реальных жизненных человеческих действий. Это уже роль в действии [46].

По данным А.Н. Леонтьева (1981), у детей в возрасте 2-3 лет игра возникает стихийно, под воздействием случайно попавшей на глаза игрушки или по подражанию другим детям. Её цель появляется не в начале игры, а в процессе. Основное содержание игры составляют действия с предметами. Овладев этими действиями, в конце третьего года жизни дети начинают отображать простейшие взаимоотношения между персонажами. Сюжеты преимущественно бытовые, однообразные, немногочисленные, неустойчивые. К концу третьего года дети начинают объединять в игре два-три хорошо знакомых события, иногда включают в игру этюды из сказок. В этот период некоторые дети пытаются обозначать роль словом. Дети часто разговаривают с игрушками, как с партнёрами по игре. Постепенно роль партнёров переносится на сверстников, которые понимают смысл воображаемых действий, значение предметов-заместителей. Дети переходят к играм вдвоём, а затем и в небольших группах. Сначала выполняют одинаковые действия, затем функции играющих разделяются, к четвёртому году появляются подлинно коллективные игры. Дети воспринимают воображаемую ситуацию, активно заменяют хорошо освоенные действия словом («куклы уже поели»). Им становится доступна условность игры («как будто»). Дети переходят к обобщающим действиям. Правила игры значения для ребёнка не имеют. Его привлекает само действие с предметами.

В 3-4 года дети способны самостоятельно ставить игровые задачи тем, с кем хотят играть, но не всегда могут понятно объяснить их, поэтому часто нуждаются в помощи взрослого, чтобы в словесной форме обозначить игровые задачи. Сюжетно - ообразительная игра переходит в сюжетно - ролевую, в которой дети отражают не только назначение предметов, но и взаимоотношения людей. В играх продолжают преобладать бытовые

сюжеты, но они становятся более разнообразными, динамичными, чаще прибегают к использованию эпизодов из хорошо знакомых сказок. Ребёнок берёт на себя роль, но не всегда называет себя в соответствии с ней. Он эмоционально передаёт ролевое поведение. Сначала игра сопровождается отдельными ролевыми репликами, постепенно развивается ролевой диалог, в том числе с воображаемым собеседником. В процессе игры дети используют разнообразные предметные способы воспроизведения действительности: хорошо владеют действиями с сюжетно-образными игрушками, начинают свободно использовать предметы-заместители. Дети стремятся играть вместе со сверстниками, активно включаются в игры, инициированные другими детьми. Сначала эти объединения носят кратковременный характер, затем становятся более длительными. В соответствии с правилами определяется последовательность выполнения ребёнком действий.

В возрасте 4-5 лет дети сами могут договориться перед началом игры. Воплощение ими игрового замысла происходит путём решения нескольких игровых задач, способы которого усложняются. Содержанием игры в большей мере становится отражение разнообразных взаимоотношений людей, возникающих в совместной деятельности. Сюжеты игр становятся более развёрнутыми и разнообразными. Появляются общественные сюжеты [19].

По мнению А.Н. Леонтьева (1981), в процессе игры закрепляются новые формы общения через роли: ролевое взаимодействие, ролевой диалог, который становится более длительным и содержательным. Характерные особенности персонажа игры передаются детьми с помощью средств выразительности (движения, мимика, жесты, интонация). Большинство детей предпочитают игры вместе, таким образом, они легко достигают взаимодействия в игре (самостоятельное распределение ролей, реализация замысла). Дети самостоятельно выбирают для игры предметы-заменители. Совершенствуются их способы действия с предметами. Ролевые взаимоотношения регулируются правилами, которые дети выполняют в

соответствии с принятой на себя ролью. Выполнение правил игры контролируются партнёрами.

У детей 5-7 лет замысел игры более устойчивый, развивающийся, динамичный. Они совместно обсуждают замысел игры, учитывают точки зрения друг друга, достигают общего решения. Появляется длительная перспектива игры, что свидетельствует о высоком уровне игрового творчества. Перед игрой дети намечают общий план, а во время игры включают в него новые идеи и образы, т.е. планомерность, согласованность в игре сочетается с импровизацией. В процессе игры моделируются разнообразные взаимоотношения между людьми. Совершенствуются умение совместно строить и творчески развивать сюжеты игр. Дети проявляют стремление как можно больше узнать о том, во что они играют. Эпизоды из сказок, общественные сюжеты занимают значительное место в их играх. Ролевое взаимодействие содержательно. В игре используются разнообразные средства выразительности. Речь занимает всё большее место в реализации роли, которая обозначается словом. Словом часто заменяются игровые действия. Игровые действия дети выполняют с предметами-заменителями, природными материалами, игрушками, собственными поделками. Они широко используют в игре подсобный материал, по ходу игры подбирая или заменяя необходимые предметы. Дети осознают, что условием реализации роли является соблюдение правил [19].

Детские игры чрезвычайно многообразны по содержанию, характеру, организации, поэтому точная классификация их затруднительна.

П. Ф. Лесгафт (1952), заложил основу классификации игр. Он подошел к решению этого вопроса, руководствуясь своей основной идеей о единстве физического и психического развития ребенка [20].

С. А. Шмаков (1994) стал автором одной из самых распространенных классификаций игр. Основой классификации стала человеческая деятельность [49].

С.Л. Новоселова (1997) предложила новую классификацию игр, в основе которой лежит представление о том, по чьей инициативе они возникают. Выделяются три класса игр:

- игры, возникающие по инициативе ребенка (детей), – самодеятельные игры: игры-экспериментирования, сюжетно – отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные.

- игры, возникающие по инициативе взрослого, внедряющего их с образовательной и воспитательной целью: обучающие (дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные и др.), досуговые (игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные, празднично-карнавальные) театрально-постановочные.

- игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные), которые могут возникать по инициативе, как взрослого, так и более старших детей [27].

Таким образом, рассмотрев развитие игры в онтогенезе, мы пришли к выводу, что игровая деятельность формируется в ходе предметной деятельности ребенка под руководством взрослых и в совместной деятельности с ними. У детей разного возраста игра интенсивно изменяется, и на каждом ее этапе появляются различные новообразования: раннее детство – манипуляции, предметные действия; в самом конце раннего детства – первые зачатки роли; в 3 - 4 года сюжетно - отобразительная игра переходит в сюжетно – ролевую; в 4 – 5 лет содержанием игры является отражение разнообразных взаимоотношений людей; в 5 - 7 лет - замысел игры становится более устойчивым, динамичным; дети совместно обсуждают замысел игры, учитывают точки зрения друг друга, достигают общего решения.

1.3. Формирование сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста

Л.Б. Баряева, А.П. Зарин (2003) указывают, что ведущим видом деятельности в период дошкольного детства является игра. В связи с этим основным направлением педагогической работы в специальных (коррекционных) учреждениях является руководство игрой. Существует целый ряд игр: дидактические, подвижные, игры-драматизации, строительно-конструктивные, музыкальные игры-забавы и творческие сюжетно-ролевые. Сюжетно-ролевая игра является формой активного творческого отражения ребенком окружающей действительности, ее предметов и явлений. Но это не простое копирование того, что видит ребенок. Дошкольник вносит в игру выдумку, фантазии, поэтому в игре переплетаются реальность и вымысел. В дошкольной педагогике сюжетно-ролевая игра рассматривается как деятельность, оказывающая развивающее воздействие на дошкольника, способствующая формированию первоначальных навыков кооперации и коммуникации [29].

Г.А. Урунтаева (2001) указывает, что дошкольники осваивают в сюжетно-ролевой игре мотивы, смысл жизни и деятельность взрослых. Поведение ребенка в игре опосредуется образом другого человека. Дошкольник встает на точку зрения разных людей и вступает с другими играющими в отношения, отражающие реальное взаимодействие взрослых [43].

По данным Л.Б. Баряевой, А. Зарина (2001), сюжетно-ролевая игра возникает у нормально развивающихся детей на пороге третьего года жизни на основе предметных игр [2].

Е. А. Аркин (1968) считал, что на протяжении дошкольного возраста структура игр претерпевает большие изменения: от бессюжетных, состоящих из ряда часто не связанных друг с другом эпизодов, у детей трех-четырёх лет они превращаются в игры с определенным сюжетом, все более усложняющимся и все более планомерно развертывающимся. Меняется сама

тематика игр, которая у маленьких детей (3—4 лет) черпает свое содержание в форме коротких отрывочных эпизодов из личной жизни или ближайшего окружения, в старших группах - отражение прочитанного рассказа, показанных картинок, событий общественно-политического значения. Существует пять основных линий развития игры: от малолюдных группировок ко все более многолюдным; от неустойчивых группировок ко все более устойчивым; от бессюжетных игр к сюжетным; от ряда не связанных между собой эпизодов к планомерно разворачивающемуся сюжету; от отражения личной жизни и ближайшего окружения к событиям общественной жизни [1].

По мнению П. А. Рудика (1948), изменяется характер конфликтов у старших по сравнению с младшими; игры становятся согласованными и взаимодействие детей организовано на основе взятых на себя ролей; изменяется характер стимуляции игры, которая в младшем возрасте возникает под влиянием игрушек, а в старшем — под влиянием замысла независимо от игрушек; изменяется характер роли, которая сначала носит обобщенный характер, а затем все больше наделяется индивидуальными чертами и типизируется. Развивается мотив игры. В среднем дошкольном возрасте роли имеют в этих играх главное значение, и интерес игры для детей заключается в выполнении той или другой роли. В старшем возрасте детей интересует не просто та или другая роль, но и то, насколько хорошо она выполняется, повышается требовательность к правдивости и убедительности выполнения роли [37].

В работах Д. В. Менджерицкой (1982), расширяется перечень особенностей детской игры, указывается ряд новых: во-первых, развитие использования детьми различных предметов в игре, которое при замене реального предмета игровым идет от отдаленного сходства ко все большей требовательности в отношении сходства; во-вторых, сглаживание с возрастом противоречий между придумыванием сюжета и возможностью его реализации; в-третьих, развитие сюжета, которое идет от изображения

внешней стороны явлений к передаче их смысла; в-четвертых, появление в старшем возрасте плана, хотя схематичного и неточного, но дающего перспективу и уточняющего действия каждого участника игры; в-пятых, усиление и одновременно изменение роли организаторов игры к старшему возрасту [26].

По данным А. П. Усовой (1976), сюжетность как характерная черта творческих, т. е. придумываемых самими детьми, игр присуща играм детей младшего дошкольного возраста. Сюжеты эти отрывочны, нелогичны, неустойчивы. В старшем дошкольном возрасте сюжет игры представляет логическое развитие какой-либо темы в образах, действиях и отношениях. Зарождение сюжетности в играх относится к преддошкольному возрасту. Развитие сюжета идет от исполнения ролевых действий к ролям-образам, в которых ребенок пользуется многими средствами изображения: речью, действием, мимикой, жестом и соответствующим роли отношением. Деятельность ребенка в игре развивается в направлении изображения различных действий (плавает, стирает, варит и т. д.). Изображается само действие. Так возникают игры-действия. Деятельность детей принимает характер строительный — возникают строительно-конструктивные игры, в которых тоже обычно ролей нет. Выделяются игры ролевые, где ребенок создает тот или иной образ. Игры эти идут по двум заметным руслам: игры режиссерские, когда ребенок управляет игрушкой (действует через нее), и игры, где роль выполняется лично самим ребенком (мама, летчик и т. д.). Развитие сюжета зависит от близости темы игры к опыту ребенка. Отсутствие опыта и вытекающих из него представлений становится препятствием в развитии сюжета игры [44].

А. П. Усова (1976) отмечает, что развитие сюжета определяется также и тем, насколько согласованно развиваются в игре роли. Согласованность ролей нужна в каждой игре, имеющей определенную тему. Чем лучше начинают дети понимать друг друга, собственно мотивы поведения каждого из играющих, тем слаженнее протекает игра. Наблюдается постепенное

изменение роли материала (и игрушек) в играх. У трех - четырехлетних детей материал в значительной степени направляет тему игры. Позднее дети приписывают материалу желаемые для них свойства. В старшем дошкольном возрасте в игрушке и материале ребенок ищет соответствия между желаемым и действительным. Изменение в требованиях ребенка к материалу игры характеризует новые этапы в развитии игры. Старшие дошкольники охотнее играют за игрушку (ролевые игры), чем игрушкой как таковой, легко обходятся без игрушек. Игры детей уже в трехлетнем возрасте носят сюжетный характер, и в этом направлении игра интенсивно развивается до 7 лет. По мере приближения к возрасту 6—7 лет в игре образуются новые элементы. Первоначально она складывается из бытовых действий, выполненных детьми: варить, мыть, возить (3—4). Потом появляются ролевые обозначения, связанные с теми или иными действиями: я — мама, я — кухарка, я — шофер. Здесь в этих обозначениях наряду с ролевыми действиями появляются ролевые отношения, и, наконец, игра завершается появлением роли, причем ребенок ее выполняет в двойном плане — за игрушку и сам [44].

Д.Б. Эльконин (2000) выделил в структуре игры как деятельности следующие элементы: мотив, тема, сюжет, игровая роль, игровое действие, воображаемая ситуация, игровой материал. Первоначально *мотив* игры ребёнка - игровое действие, посредством которого он овладевает предметным миром, затем - возможность взаимодействия с другими участниками игры. *Тема* игры представляет собой ту область социальной действительности, которая отражается в игре (например, «семья», «поликлиника», «магазин»). *Сюжет* игры - это область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Внутри одной темы могут самостоятельно реализовываться разные сюжеты. *Роль* воспроизводит определённую социальную позицию, которая выражается в системе действий, выполняемых с помощью игровых предметов и моделирующих социальные отношения. Роль реализуется в *игровых действиях*, которые

первоначально воспроизводят реальные действия. Но по мере развития ребёнка приобретают всё более обобщенный и сокращённый характер при сохранении логики последовательности действий. *Воображаемая ситуация* служит обязательным элементом, возникая в процессе игры, как её результат. *Игровым материалом* служат разнообразные игрушки [50].

Таким образом, рассмотрев формирование сюжетно-ролевой игры у дошкольников, мы пришли к выводу, что развитие игры начинается с бытовых действий, затем появляются ролевые отношения и завершается игра появлением роли. На протяжении дошкольного возраста структура игр претерпевает большие изменения: от бессюжетных, состоящих из ряда не связанных друг с другом эпизодов они превращаются в игры с определенным сюжетом, все более усложняющимся и все более планомерно развертывающимся; меняется тематика игр, развивается сюжет и мотив, появляется план, используется большое количество различных предметов. Игры становятся согласованными, взаимодействие детей организовано на основе взятых на себя ролей. Роль наделяется индивидуальными чертами и типизируется.

1.4. Особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития

Л.Б. Баряева, А. Зарин (2001) указывают на недоразвитие игровой деятельности у старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития и то, что оно оказывается как бы «запрограммированным» уже в раннем детстве [2].

По данным О. П. Гаврилушкиной, Н.Д. Соколовой (1985), причины недоразвития игровой деятельности у данной категории детей уходят корнями в раннее детство, когда ребенок впервые вступает в активное взаимодействие с окружающим его предметным миром. Ребенок с нарушением интеллектуального развития проявляет крайне слабый интерес к окружающему, долго не тянется к игрушкам, не приближает их к себе и не пытается ими манипулировать. Возникая со значительным опозданием, действия этих детей с предметами долго не приобретают характера подлинно предметных. Начальная установка "Что это такое?", лежащая в основе всякого предметного действия, возникает у них с большим опозданием и в дальнейшем не перерастает в ориентировку "Что с ним можно делать?", а тем более в ориентировку "Почему он такой?". В связи с этим действия с предметами, осуществляемые большинством детей с нарушением интеллектуального развития, вплоть до старшего дошкольного возраста остаются на уровне бесцельного манипулирования [8].

Как показывают исследования Л.Б. Баряевой, А. Зарина (2001), при взаимодействии с малознакомыми игрушками дети с проблемами интеллектуального развития используют преимущественно четыре вида ориентировочно-исследовательских действий: рассматривание, ощупывание, поворачивание, исследование на слух. Такой набор действий является недостаточным для нахождения правильного способа действия [2].

Исследователи А.А Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард, 1972, считают, что практически у всех старших дошкольников с нарушением

интеллектуального развития предметные и предметно-игровые действия сосуществуют с неадекватными действиями, т.е. с одними предметами и игрушками ребенок действует правильно, другими нецеленаправленно манипулирует, что связано с отсутствием опыта действия с последними. Часто можно наблюдать склонность к стереотипиям и персеверациям [5].

По данным Л.П. Носковой, Н.Д. Соколовой, О.П. Гаврилушкиной, 1993, в процессе игры дошкольники с нарушением интеллектуального развития действуют с игрушками молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося слова, обозначающие названия некоторых игрушек и действий. В отличие от сверстников с сохранным интеллектом они не ведут диалогов с куклами и не отражают в речи этапы совершаемых действий. По отношению к игре речь не выполняет регулирующей и фиксирующей функции, не способствует планированию игры, не помогает развитию сюжетных ходов [9].

А.Д. Виноградова (1985) считает, что большинство детей с нарушением интеллектуального развития обнаруживают слабо выраженный и неустойчивый интерес к игрушкам, что является показателем общей низкой познавательной активности. Как правило, у таких детей нет любимых игрушек, и они начинают выполнять игровые действия с теми, которые в данный момент попадают в поле их зрения или которые привлекают внимание внешним видом, а не возможностью воплотить в жизнь конкретный замысел. Поэтому интерес является кратковременным, неустойчивым и ребенок быстро бросает игрушку [34].

По мнению А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой (2001), отличаются своеобразием сами действия с игрушками детей с нарушением интеллектуального развития. Они долго остаются на уровне манипуляций или неспецифических предметных действий, в которых отсутствует ориентировка на свойства объектов. Наряду с манипуляциями встречаются и процессуальные действия, состоящие в том, что ребенок непрерывно повторяет одно и то же сочетание действий (например, снимает одежду с

куклы и снова надевает её), что свидетельствует об отсутствии замысла игры. Выполняемые действия бедны, стереотипны, формальны, не имеют изобразительного характера, не сопровождаются речью и какими-либо эмоциональными реакциями, выполняются механически [16].

Л.Б. Баряева, А. Зарин (2001) считают, что у детей с нарушением интеллектуального развития в старшем дошкольном возрасте появляется избирательный интерес к игрушкам, появляются любимые игрушки, с которыми они предпочитают играть. Случайные раздражители отвлекают их внимание, приводят к разрушению игры и её прекращению. Кроме этого, игра достаточно длительное время остается одной из форм удовлетворения потребности в двигательной активности. Поэтому характер проявляемой детьми спонтанной двигательной активности не всегда соответствует игровой ситуации. Ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности приводит к тому, что вплоть до конца пребывания в детском саду у детей не формируется достаточного объема знаний о жизни, деятельности отношениях людей. В результате этого сюжеты игр весьма бедны, часто не отражают сущности деятельности и отношений людей, которые ребенок с интеллектуальной недостаточностью не может не только понять, но зачастую и увидеть. Старшие дошкольники с нарушением интеллектуального развития редко выступают с инициативой поиграть. Если дети привлекаются к игре взрослым и им разъясняется порядок протекания игры, то этот порядок полностью и безоговорочно принимается и почти в точности исполняется. Дети выполняют одни и те же действия в строго заученной последовательности, не принося в них экспромта. Поэтому эти игры шаблонны, стереотипны. Игры старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития излишне детализированы, очень точно повторяют подлинные действия людей. В их играх не наблюдается, как у нормально развивающихся сверстников, замещения отдельных действий словом или жестом [2].

А.А. Катаева, Е.А. Стребелева (2001) указывают, что старшие дошкольники с нарушением интеллектуального развития, даже после продолжительного обучения, не обнаруживают длительного увлечения, поглощения игрой. Самостоятельная игра, как правило, длится не более 20 минут и является неинтенсивной. В отличие от нормально развивающихся сверстников, они без сожаления прекращают игру или по собственному желанию, или по предложению взрослого. Старшие дошкольники с нарушением интеллектуального развития оказываются неспособными действовать в воображаемой ситуации и с воображаемыми предметами. Действия «как будто», «понарошку», типичные для нормально развивающихся детей уже в младшем дошкольном возрасте, у них, как правило, отсутствуют. Игра возникает и продолжается, если игровая ситуация предельно конкретна, обеспечена необходимым набором игрушек, соответствующим образом расположенных в игровом уголке. В самостоятельных играх детей можно отметить неустойчивость игровой темы [16].

Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина (1993) пишут, что все дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития получают удовольствие от игры, прежде всего, от выполнения действий с игрушками. Это проявляется в общем оживлении, улыбках, жестах. В основном их привлекает процессуальная сторона игры, как у младших нормально развивающихся дошкольников. Они не только слабо осваивают игровые действия через игровые операции, но и отстают от своих нормально развивающихся сверстников в развитии специфических игровых умений, связанных с эмоциональным и эстетическим опытом. В играх редко раздается смех и плач «понарошку», интонации ровные. Нет места сколько-нибудь выраженным чувствам. «Мамы» равнодушно и вместе с тем тщательно кормят детей, «водители» бесстрастно возят пассажиров, «продавцы» безразличны к покупателям, а «врачи» нейтральны к пациентам [9].

Таким образом, рассмотрев игровую деятельность детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития, мы пришли к выводу, что она отличается от игры нормально развивающихся старших дошкольников и обладает рядом особенностей: отсутствует замысел игры; интерес к игре неустойчивый, кратковременный; игры шаблонны, стереотипны, излишне детализированы и кратковременны; выполняемые действия бедны, стереотипны, формальны, не имеют изобразительного характера, не сопровождаются речью, эмоциональными реакциями, выполняются механически; преобладают манипуляция с предметами и неадекватные действия; никогда не используются предметы – заменители и действия в воображаемой ситуации.

Выводы по первой главе

Анализ психолого – педагогической литературы по исследуемой проблеме показал, что:

- 1) Особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов дошкольников, имеющих нарушения интеллектуального развития характеризуются замедленным, мало дифференцированным восприятием; конкретным, непоследовательным мышлением; неточной, опосредованной, эпизодической памятью; фрагментарным, схематичным воображением; бедной, замедленной речью; неустойчивым, замедленным вниманием; примитивными, неадекватными эмоциями; нецеленаправленной деятельностью; безынициативностью, внушаемостью и упрямством. Данная категория детей действительно имеет качественные изменения всей психики и личности в целом.
- 2) Игровая деятельность формируется в ходе предметной деятельности ребенка под руководством взрослых и в совместной деятельности с ними. У детей разного возраста игра интенсивно изменяется, и на каждом ее этапе появляются различные новообразования: раннее детство – манипуляции, предметные действия; в самом конце раннего детства – первые зачатки роли; в 3 - 4 года сюжетно - отобразительная игра переходит в сюжетно – ролевую; в 4 – 5 лет содержание игры – это отражение разнообразных взаимоотношений людей; в 5 - 7 лет - замысел игры более устойчивый, развивающийся, динамичный; дети совместно обсуждают замысел игры, учитывают точки зрения друг друга, достигают общего решения.
- 3) Развитие сюжетно-ролевой игры начинается с бытовых действий, затем появляются ролевые отношения, и завершается игра появлением роли. На протяжении дошкольного возраста структура игр претерпевает большие изменения: от бессюжетных, состоящих из ряда не связанных друг с другом эпизодов они превращаются в игры с определенным

сюжетом, все более усложняющимся и все более планомерно развертывающимся; меняется тематика игр, развивается сюжет и мотив, появляется план, используется большое количество различных предметов. Игры становятся согласованными, взаимодействие детей организовано на основе взятых на себя ролей. Роль наделяется индивидуальными чертами и типизируется.

- 4) Игровая деятельность детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития отличается от игры нормально развивающихся старших дошкольников и обладает рядом особенностей: отсутствует замысел игры; интерес к игре неустойчивый, кратковременный; игры шаблонны, стереотипны, излишне детализированы и кратковременны; выполняемые действия бедны, стереотипны, формальны, не имеют изобразительного характера, не сопровождаются речью, эмоциональными реакциями, выполняются механически; преобладают манипуляция с предметами и неадекватные действия; никогда не используются предметы – заменители и действия в воображаемой ситуации.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация и методика проведения экспериментальной работы

Исследование проводилось в общеобразовательной школе-интернат № 2 г. Красноярска. В эксперименте принимали участие 5 детей с умственной отсталостью в возрасте 6 лет, ранее не получавших образование в специализированном дошкольном учреждении и имеющих заключение. Данные о каждом ребенке представлены в приложении № 1.

Целью констатирующего этапа исследования явилось изучение сформированности игровой деятельности у старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития.

На этом этапе исследования нами были поставлены следующие задачи:

- изучение уровня сформированности игровой деятельности старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития (по Д.Б. Эльконину, 2000);
- изучение особенностей сформированности сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития (методика, предложенная Л.Б. Баряевой, А. Зариным, 2001);
- анализ полученных результатов и составление методических рекомендаций.

Для проведения констатирующего эксперимента мы провели отбор детей с учетом:

- возраста;
- заключения специалистов.

Все действия детей фиксировались в протоколе (см. приложение №2), затем оценивались и анализировались.

В начале нашего исследования мы проанализировали организационное состояние пространственно-развивающей среды и игрушек кабинета коррекционной школы-интерната № 2, где проходило наше исследование.

В коррекционном кабинете имелось специализированное пространство, для организации свободного перемещения и игр детей с игрушками. Пол в

зоне игр покрыт ковровым покрытием. В игровой зоне находились игрушки: игрушечная посуда, игровые транспортные средства, игрушечная мебель, образные игрушки. Присутствовали наборы для строительных игр, разнообразные настольные игры. Имелись спортивные игрушки. Также в кабинете выделен уголок для сюжетно-ролевых игр, в котором по мере игры детей меняется обстановка («Больница», «Магазин», «Парикмахерская»). Игровые материалы размещались в низких стеллажах, передвижных ящиках на колёсах. Все материалы, находящиеся в поле зрения, доступны детям. В пространственно-развивающую среду кабинета включен небольшой природный уголок, в котором расположены комнатные цветы, маленький аквариум с рыбками, поделки детей из природного материала.

Набор игровых материалов, используемый в эксперименте, сведён нами в таблицу (См. Приложение № 3).

На этапе констатирующего эксперимента нами использовались следующие методы: беседа и стороннее наблюдение за произвольной, не организованной игрой детей. Особенность наблюдения состояла в том, что мы фиксировали действия, высказывания, поступки, которые совершали дети в повседневной жизни. Данный метод был выбран нами ввиду того, что он отличался следующими положительными чертами:

- Мы собирали факты естественного поведения ребенка. Дети не знали, что за ними кто-то наблюдает (а это являлось первейшим условием использования метода наблюдения) и вели себя свободно, поэтому мы получили правдивые результаты.
- Фиксируя поведение детей, мы видели каждого ребенка как целостную личность. Все реплики и действия детей мы воспринимали не изолированно, а в связи с другими действиями, словами или поступками.
- Поскольку поведение ребенка в коллективе, его действия, переживания, речь обычно вызваны действиями, словами, поведением его сверстников, наблюдение позволило нам уловить отношения

конкретного (наблюдаемого) ребенка с другими членами детского коллектива.

- Наблюдение позволило нам с наибольшей ясностью понять связь между поведением ребенка и действиями взрослого.

Метод наблюдения в рамках нашего исследования предполагал соблюдение ряда условий:

- 1) четкая формулировка задач и вопросов для получения точных и целенаправленных результатов;
- 2) проведение наблюдения и фиксация достоверных результатов.

При исследовании сформированности сюжетно-ролевой игры была использована методика, предложенная Л.Б. Баряевой, А. Зариным (2001).

Нами проводилось наблюдение за произвольной, не организованной игровой деятельностью детей. Полученные результаты фиксировались в протоколе исследования по параметрам, предложенным в используемой методике.

Наличие интереса к игрушкам и действиям с ними:

1 - интерес отсутствует (ребенок не обращает внимания на игрушки, не тянется к ним, не пытается выполнять какие-либо действия);

2 - ребенок проявляет разлитый (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);

3 - ребёнок проявляет интерес к игрушкам, выделяющимся своим внешним видом (окраска, величина, необычная форма, звучание при передвижении) – тянется к ним, пытается действовать с ними;

4 - ребёнок иногда проявляет избирательный интерес к игрушкам независимо от их внешней привлекательности;

5 - ребёнок устойчиво проявляет избирательный интерес к игрушкам. Имеет любимые игрушки.

Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними:

1 - ребёнок проявляет отрицательные реакции на игрушки (плач, негативизм, агрессивные проявления по отношению к игрушкам и предлагающим их);

2 - ребёнок индифферентно относится к игрушкам, действия с ними не сопровождаются никакими эмоциональными реакциями;

3 - ребёнок иногда проявляет положительные эмоциональные реакции на действия с игрушками (улыбается, двигательное оживление и др.);

4 - ребёнок часто положительно эмоционально реагирует на действия с игрушками (улыбка, смех, двигательное оживление, речевые высказывания и др.);

5 - ребёнок всегда получает удовольствие от действий с игрушками.

Адекватность самостоятельных действий с игрушками:

1 - ребёнок манипулирует игрушками, как и любыми другими предметами. Встречаются специфические манипуляции, которые направлены на выявление свойств предмета - двигает машину в зад и вперед, рассматривает колеса, производит неспецифические манипуляции— постукивание, покусывание, бросание;

2 - ребёнок выполняет с отдельными игрушками адекватные действия (возит на машине кубики, катает в коляске куклу), другими манипулирует;

3 - ребёнок с большинством игрушек действует адекватно;

4 - ребёнок адекватно использует все знакомые игрушки;

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

Характер используемых игрушек:

1 - ребёнок использует только отдельные игрушки (машины, кубики, мячи и др.);

2 - ребёнок использует только сюжетные игрушки;

3 - ребёнок использует сюжетные игрушки и отдельные предметы-заменители, имеющие выраженное сходство с заменяемыми;

4 - ребёнок использует сюжетные игрушки и относительно большое

количество предметов – заменителей, имеющих выраженное сходство с заменяемыми;

5 - ребёнок использует действия с воображаемыми предметами.

Использование предметов-заменителей:

1 - ребёнок никогда не использует в игре предметы-заменители;

2 - ребёнок использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих занятий, только по указанию взрослого;

3 - ребёнок иногда самостоятельно использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих занятий, может ответить на вопрос: «Что ты делаешь?»;

4 - ребёнок часто самостоятельно использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих занятий, и может назвать их словом заменяемого предмета;

5 - ребёнок свободно самостоятельно использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих занятий, иногда может сделать свой выбор предмета-заменителя и назвать его словом заменяемого предмета.

Содержание игровых действий:

1 - ребёнок выполняет отдельные предметно-игровые действия;

2 - ребёнок связывает отдельные игровые действия в логическую цепочку (одевает куклу и катает её в коляске и др.);

3 - ребёнок выполняет сюжетные действия (связанные между собой логикой сюжета);

4 - ребёнок выполняет отдельные ролевые действия (мама, шофер, врач и т. п.);

5 - ребёнок может действовать в соответствии с ролью, выполняя разнообразные действия (готовит кукле еду, кормит её, укладывает её спать и т. п.).

Характер игровых действий:

1 - реальные, развернутые, предельно детализированные игровые действия с игрушками и предметами;

2 - реальные, развернутые игровые действия с игрушками, при выполнении отдельных действий используются предметы-заменители;

3 - реальные, достаточно развернутые игровые действия с игрушками и предметами-заменителями, иногда используются жесты для обозначения каких-то (одной-двух) операций;

4 - реальные и часто условные действия с игрушками и предметами-заменителями, часто используются жесты для обозначения нескольких операций;

5 - реальные и часто условные действия с игрушками и предметами-заменителями, часто используются жесты для обозначения нескольких операций, иногда операция заменяется словом.

Степень обобщенности игровых действий:

1 - действия предельно детализированные, полностью развернутые, все операции выполняются в соответствии с реальными;

2 - действия детализированные, развернутые, отдельные операции (1-2) могут заменяться жестом в сторону игрушки;

3 - действия относительно развернутые, некоторые операции (больше 2-х) могут заменяться жестом в сторону игрушки или словом;

4 - действия не очень развернутые, отдельные операции заменяются словом («Дочки поели», «Машина приехала»);

5 - действия достаточно обобщенные, оперирование игрушками или предметами-заменителями свернуто, используются условные жесты и словесное обозначение отдельных операций или в цепочке.

Способ выполнения игрового действия:

1 - совместно со взрослым;

2 - совместно со взрослым и по подражанию ему;

3 - преимущественно по подражанию и отдельные действия по образцу;

4 - требует показа образца перед самостоятельным выполнением действий;

5 - выполняет действия преимущественно самостоятельно.

Преобладающее содержание игры:

1 - манипуляции предметами;

2 - действия с предметами;

3 - действия с предметами в сочетании с бытовыми действиями;

4 - бытовые действия с элементами взаимоотношений между людьми;

5 - взаимоотношения между людьми.

Разнообразие содержания игры:

1 - ребёнок играет только в предметные игры;

2 - ребёнок играет преимущественно в предметные игры, иногда – в бытовые;

3 - ребёнок играет преимущественно в бытовые игры;

4 - ребёнок играет преимущественно в бытовые игры, иногда включается в игры, отражающие общественные отношения между людьми;

5 - ребёнок играет преимущественно в игры, отражающие общественные отношения между людьми;

Разнообразие сюжетов игр:

1 - ребёнок проигрывает только один хорошо усвоенный или любимый сюжет;

2 - ребёнок проигрывает несколько постоянно повторяющихся сюжетов;

3 - ребёнок инициирует игры с несколькими постоянно повторяющимися сюжетами;

4 - ребёнок участвует в разнообразных по сюжету играх по инициативе взрослого или сверстников;

5 - ребёнок проигрывает разнообразные сюжеты по собственному желанию.

Целенаправленность игры:

1 - ребёнок застревает в начале игры на каком-то одном игровом действии, которое повторяет однообразно;

2 - ребёнок, выполнив несколько последовательных операций или действий, застревает на каком-то одном игровом действии, которое повторяет однообразно;

3 - ребёнок, выполнив несколько логически последовательных действий, прекращает игру или переключается на другую деятельность;

4 - ребёнок играет относительно долго, но не завершает реализацию игрового сюжета;

5 - ребёнок реализует игровой сюжет до конца.

Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу:

1 - ребёнок не умеет определить цель игры и игровую задачу, игра хаотична с переходом от одних действий к другим;

2 - ребёнок способен определить цель игры и игровую задачу, которые реализует в действии, но не может сформулировать в речи;

3 - ребёнок способен определить цель игры и игровую задачу, иногда может сформулировать её в речи и объяснить окружающим;

4 - ребёнок умеет определить цель игры и игровую задачу, может сформулировать её в речи, но редко предлагает её другим детям;

5 - ребёнок умеет сформулировать игровую цель, игровую задачу словесно и предложить её другим детям.

Сопровождение самостоятельной игры речью:

1 - ребёнок не сопровождает речью игровых действий;

2 - ребёнок вокализует, выражая чувство удовольствия от выполняемых действий;

3 - ребёнок иногда высказывает отдельные слова в связи с выполняемыми действиями (фиксирующего характера);

4 - ребёнок часто сопровождает выполняемые действия высказываниями фиксирующего характера;

5 - ребенок использует обращения к игрушкам («Сейчас будешь кушать», «Будем ложиться спать»).

Речевая активность во время совместной игры:

1 - в процессе игры со взрослыми или сверстниками ребенок играет молча;

2 - в процессе игры со взрослыми или сверстниками ребенок иногда делает какие-то высказывания, чаще всего фиксирующего характера по поводу выполняемых действий;

3 - в процессе игры ребёнок обращается ко взрослому или сверстнику с вопросами по поводу выполняемых действий;

4 - в процессе игры ребёнок обращается ко взрослому или сверстнику с разъяснениями по поводу выполняемых действий;

5 - перед игрой или в ходе игры ребенок рассказывает о предполагаемых действиях.

Продолжительность самостоятельной игры:

1 - до 5 минут;

2 - 5-10 минут;

3 - 10-15 минут;

4 - 15-20 минут;

5 - более 20 минут.

Продолжительность игры со взрослыми:

1 - до 5 минут;

2 - 5-10 минут;

3 - 10-15 минут;

4 - 15-20 минут;

5 - более 20 минут.

Продолжительность игры со сверстниками:

1 - до 5 минут;

2 - 5-10 минут;

3 - 10-15 минут;

4 - 15-20 минут;

5 - более 20 минут.

Интенсивность игрового поведения:

1 - очень низкая - ребёнок играет неинтенсивно, мало активен;

2 - низкая - ребёнок играет малоинтенсивно, поглощенность игрой непродолжительная, увлечения не проявляет, игра почти без эмоциональных проявлений, низкая двигательная активность, нет стремления к контактам с другими играющими;

3 - средняя - ребёнок играет малоинтенсивно, поглощенность игрой непродолжительная, иногда проявляет увлечение игрой, игра без эмоциональных проявлений, низкая двигательная активность, нет стремления к контактам с другими играющими;

4 - высокая - ребёнок играет интенсивно, с увлечением, игра эмоционально насыщенная, высокая двигательная активность, стремление к контактам с другими играющими;

5 - очень высокая - ребёнок играет очень интенсивно, с увлечением, игра эмоционально насыщенная, высокая двигательная активность, стремление к контактам с другими играющими.

Контакты со сверстниками в процессе игры:

1 - ребёнок играет в одиночку, не замечает других детей;

2 - ребёнок играет в одиночку, но иногда наблюдает за детьми, играющими рядом;

3 - ребёнок играет в одиночку, но иногда обращается к сверстнику, играющему рядом;

4 - ребёнок стремится к игре с другими детьми, может взаимодействовать в паре;

5 - ребёнок стремится к игре с другими детьми, может взаимодействовать с группой численностью в 2-3 человека.

Контакты со взрослыми в процессе игры:

1 - ребёнок играет в одиночку, не замечает взрослых, не реагирует на

их обращения;

2 - ребёнок играет в одиночку, но иногда наблюдает за взрослым, играющим рядом, реагирует на обращения;

3 - ребёнок играет в одиночку, но иногда обращается ко взрослому с просьбой или вопросом, чтобы привлечь его к игре;

4 - ребёнок стремится к совместной игре со взрослым, активно реагирует на предложение поиграть;

5 - ребёнок с удовольствием играет со взрослым, инициирует совместную игру.

Предпочтительность контактов в игре:

1 - ребёнок играет в одиночку, не замечает взрослого и детей, находящихся рядом, не реагирует на их обращения;

2 - ребёнок играет в одиночку, но иногда обращается ко взрослому с просьбой или вопросом, чтобы привлечь его к игре;

3 - ребёнок стремится к совместной игре со взрослым, активно реагирует на его предложения, часто выступает с инициативой поиграть;

4 - ребёнок стремится к игре с другими детьми, откликается на предложение сверстника поиграть, может взаимодействовать в паре;

5 - ребёнок стремится к игре с другими детьми, может взаимодействовать с небольшой группой, часто выступает с инициативой поиграть.

Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре:

1- предметные действия;

2 - мимика и пантомимика;

3 - отдельные слова (вопросы, обращения);

4 - развернутые высказывания реального содержания;

5 - ролевая речь.

Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре:

1 - ребенок не согласовывает свои действия с действиями партнера по

игре, играет автономно;

2 - ребёнок нередко делает попытки отследить действия партнера по игре и построить собственные в соответствии с ними;

3 - иногда в ходе игры ребёнок обращается с вопросами по поводу действий партнера, чтобы построить собственные;

4 - часто в ходе игры ребёнок обращается с вопросами по поводу действий партнера, чтобы построить собственные;

5 - иногда до начала игры ребёнок обсуждает с партнером предполагаемые действия, очень часто в ходе игры обращается с вопросами по поводу действий партнера, чтобы построить собственные действия.

Отношения между детьми в игре:

1 - взаимоотношения не возникают, дети играют рядом;

2 - дети играют рядом, но начинают вступать в реальные взаимоотношения;

3 - существуют только реальные отношения между детьми в игре;

4 - преобладают реальные отношения между детьми, но иногда возникают и ролевые;

5 - преобладают ролевые отношения между участниками игры.

Наличие конфликтов в совместной игре:

1 - ребёнок постоянно конфликтует со сверстниками по любому поводу (обладание игрушками, распределение ролей, соблюдение правил и др.);

2 - ребёнок часто конфликтует по поводу обладания игрушками, распределения ролей, соблюдения правил и др.;

3 - ребёнок иногда конфликтует по поводу обладания игрушками, распределения ролей, соблюдения правил и др.;

4 - ребёнок очень редко конфликтует по поводу обладания игрушками, распределения ролей, соблюдения правил и др.;

5 - ребёнок играет со сверстниками практически без конфликтов.

Способы поведения во время конфликтных ситуаций:

1 - ребёнок часто провоцирует конфликты, проявляет излишнюю

настойчивость, не уступает, часто агрессивен, дает бурные эмоциональные реакции (кричит, плачет, топает ногами и т. п.);

2 - ребёнок иногда провоцирует конфликты, проявляет излишнюю настойчивость, иногда уступает, агрессии не проявляет, эмоциональные вспышки редкие;

3 - ребёнок конфликты не провоцирует, но проявляет настойчивость, хотя часто уступает, агрессии не проявляет, эмоциональные вспышки очень редкие;

4 - ребёнок конфликты не провоцирует, в конфликтной ситуации чаще всего уступает, эмоционально уравновешен;

5 - ребёнок конфликтных ситуаций избегает, проявляет стремление успокоить конфликтующих.

Спонтанная двигательная активность во время игры:

1 - очень низкая – ребёнок вяло выполняет игровые действия, играет на одном месте;

2 - низкая - ребёнок вяло выполняет игровые действия, перемещается во время игры в границах небольшого пространства;

3 - средняя - ребёнок выполняет игровые действия мало динамично, неохотно меняет место действия в соответствии с содержанием игры;

4 - высокая - ребёнок выполняет игровые действия достаточно динамично, меняет место действия в соответствии с содержанием игры;

5 - очень высокая - ребёнок выполняет игровые действия динамично, достаточно быстро, меняет место действия в соответствии с содержанием игры.

Координация моторики во время игры:

1 - очень слабая – действия ребёнка координированы очень слабо, что затрудняет их выполнение;

2 - слабая – ребёнок испытывает затруднения при выполнении действий с игрушками небольшого размера;

3 - средняя - ребёнок испытывает затруднения при выполнении

действий с мелкими игрушками и предметами;

4 - хорошая - ребёнок испытывает некоторые трудности при выполнении игровых действий, требующих точности движений;

5 - очень хорошая – никаких трудностей при выполнении игровых действий, требующих точности движений ребёнок не испытывает.

Эмоциональные реакции во время игры:

1 - во время игры положительных эмоциональных реакций ребёнок не проявляет;

2 - ребёнок иногда выражает чувство удовольствия от игры;

3 - ребёнок часто выражает чувство удовольствия от игры;

4 - ребёнок очень часто выражает радость и удовольствие от игры;

5 - ребёнок свободно выражает радость и удовольствие во время игры, не стесняется в их выражении.

Отношение к роли во время игры:

1 - ребёнок роли не понимает и не выделяет, словом её не обозначает;

2 - ребёнок роль понимает, с помощью взрослого может обозначить её до начала игры, но не соотносит себя с персонажем игры;

3 - ребёнок роль понимает, может обозначить её самостоятельно до начала игры, но в игре забывает о ней;

4 - ребёнок роль понимает, может обозначить её самостоятельно до начала игры и во время игры, хотя не всегда следует ей до конца игры;

5 - ребёнок роль понимает, может обозначить её самостоятельно до начала игры и во время игры, следует её до конца игры.

Особенности ролевого диалога:

1 - нет ролевого диалога;

2 - наличие кратких высказываний по отношению к кукле или играющему рядом (сверстнику или взрослому), но не связанных ролью;

3 - наличие кратких высказываний и реплик, по отношению к кукле или в ответ на обращения партнера (сверстника или взрослого), связанных с ролью;

4 - достаточно продолжительный ролевой диалог с помощью отдельных реплик;

5 - продолжительный ролевой диалог с помощью отдельных реплик и фраз, обращенных к реальному партнеру.

Предпочтения в выборе роли:

1 - предпочтений нет, ребёнок выполняет любые предложенные роли;

2 - ребёнок предпочитает второстепенные роли и только их выполняет;

3 - ребёнок предпочитает второстепенные роли, но соглашается и на первостепенные;

4 - ребёнок предпочитает первостепенные роли;

5 - ребёнок имеет любимые роли, но готов выполнять различные, ожидая их выполнения.

Участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого:

1- ребёнок не участвует в процессе распределения ролей, безразличен к нему;

2 - ребёнок внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимает и не высказывает отношения к полученной роли;

3 - ребёнок внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия не принимает; высказывает свое согласие или несогласие относительно полученной роли;

4 - ребёнок иногда активно включается в процесс распределения ролей, высказывает желание сыграть ту или иную роль;

5 - ребёнок принимает активное участие в процессе распределения ролей, обсуждает роли и кандидатов на них, высказывает желание сыграть ту или иную роль.

Выполнение правил во время игры со сверстниками:

1 - ребёнок правила не выполняет, не понимая их;

2- ребёнок понимает правила, старается их выполнять, но по ходу игры часто забывает, слабо реагирует на замечания сверстников;

3 - ребёнок старается следовать правилам игры, но по ходу её нередко их забывает, сразу реагирует на замечания сверстников;

4 - ребёнок часто следует правилам игры, сразу реагирует на замечания сверстников по поводу их несоблюдения, нередко обращает внимание сверстников на несоблюдение ими правил игры;

5 - ребёнок четко следует правилам игры, следит за тем, чтобы и партнеры им следовали.

Уход от реальности:

1 - нет ухода от реальности, ребёнок выполняет только реальные действия с реальными предметами и игрушками, в реальной ситуации;

2- ребёнок иногда использует в игре, наряду с реальными, предметы-заменители;

3 - ребенок часто использует в игре, наряду с реальными, предметы-заменители, иногда воображаемые предметы или жест вместо реального действия, иногда появляются условные ролевые действия;

4 - в игре преобладают ролевые действия, в которых ребенок использует воображаемые предметы; жесты и слова заменяют игрушки и действия;

5 - ребенок играет в воображаемой ситуации, перевоплотившись в роль персонажа игры, требует небольшого количества игрового оборудования.

Проявления творчества в игре:

1 - ребёнок выполняет только заученные действия в соответствии с каким-то одним сюжетом (например, кормление куклы, укладывание куклы спать и т. п.);

2 - ребёнок иногда вносит какие-то новые элементы в один хорошо заученный сюжет игры (действия, их сочетания, предметы - заменители, реплики), например одевание куклы и катание её в коляске и т. п.;

3 - ребёнок 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.;

4- ребёнок часто вносит какие-то новые элементы в игру (действия, их сочетания, предметы-заменители, жесты, реплики), использует знание, полученные из реальных наблюдений или из литературы;

5 - ребёнок очень часто вносит какие-то новые элементы в игру (действия, их сочетание, предметы-заменители, жесты, реплики), часто использует знания, полученные из реальных наблюдений или из произведений детской литературы (рассказы, сказки и т. п.).

Предпочитаемые виды игр:

1 - нет предпочитаемого вида игр, ребёнок одинаково безразлично относится ко всем играм;

2 - ребёнок предпочитает двигательные игры;

3 - ребёнок предпочитает предметные игры;

4 - ребёнок предпочитает игры с дидактическими игрушками ;

5 - ребёнок предпочитает сюжетные игры.

Для изучения уровня сформированности игровой деятельности нами были использованы уровни, предлагаемые Д.Б. Элькониным (2000).

Первый уровень. Основное содержание игры составляют бытовые действия с предметами. Они могут осуществляться в определенной последовательности, хотя её четкое соблюдение значения не имеет. Роли определяются характером действий и не называются детьми. Действия детей однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций. Дети играют рядом или поодиночке. Они охотно играют со взрослыми. Самостоятельная игра кратковременна, стимулом её возникновения становится игрушка или предмет-заменитель, ранее использованный ребёнком в игре.

Второй уровень. Основное содержание игры составляют действия с предметами. Эти действия разворачиваются более полно и последовательно в соответствии с ролью, которая уже обозначается словом. Логика действий соответствует их последовательности в реальной действительности. Правило ещё явно не вычленяется, но оно уже может победить в конфликте с

непосредственным желанием. Объединения детей кратковременны, малочисленны (2-3 ребёнка). Основные сюжеты - бытовые.

Третий уровень. Основным содержанием игры становится выполнение роли, передающей характер отношений к другим участникам игры. Роли четко обозначены и называются до начала игры. Появляется ролевая речь, обращенная к партнёру по игре. Вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия. Игрушки и предметы подбираются в соответствии с ролью. Продолжительность игры увеличивается. Сюжеты становятся более развёрнутыми, в них дети отражают быт, труд взрослых.

Четвёртый уровень. Основное содержание игры составляет выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют партнёры по игре. Роли четко определены и названы до начала игры. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит ролевой характер. Нарушение логики действий отвергается. Объединения устойчивы и строятся на основе интереса детей к одним и тем же играм или на основе личных симпатий и привязанностей. В игре часто выделяется подготовительный этап: распределение ролей, отбор игрового материала, а иногда и его изготовление. Количество детей, вовлеченных в игру, увеличивается до 5-6.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Анализ состояния сформированности игровой деятельности позволил нам сделать следующие выводы: старшие дошкольники, принимавшие участие в констатирующем эксперименте оказались на первом (Аня, Герман, Кирилл К., Кирилл Р.) и втором (Андрей) уровне сформированности игровых действий по Д.Б. Эльконину (2000) (см. диаграмму № 1). На третьем и четвертом уровне детей не оказалось. По данной методике уровни сформированности игровых действий распределяются следующим образом:

IV – 81 – 100%

II – 41 – 60%

III – 61 – 80 %

I - 40 % и ниже,

следовательно: IV – 158 – 195 баллов

III – 119- 157

II – 79 - 118

I – 78 и ниже.

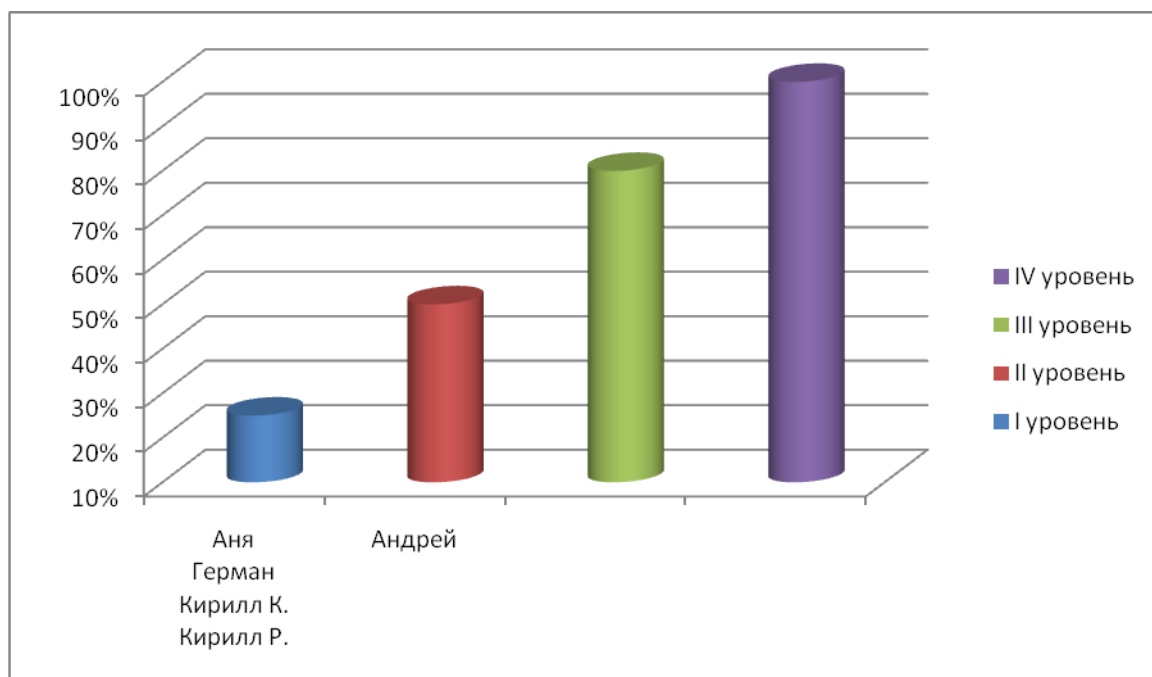
Расчеты мы проводили, опираясь на ниже следующие формулы:

39 параметров, оценка от 1 до 5 баллов (методика Л.Б. Баряевой, А. Зарина, 2001)

$39 * 5 = 195$ баллов = 100 %

1 % = 1,95 балл

Диаграмма № 1



Основное содержание игр детей первого уровня: Ани, Германа, Кирилла К., Кирилла Р., составляли действия с предметами, которые отличались примитивностью и однообразием. Использовались только реалистические игрушки. Элементы воображения или игрового творчества отсутствовали. Действия детей были однообразны и состояли из ряда повторяющихся операций. Они осуществлялись в определенной последовательности. Дети играли поодиночке. Самостоятельная игра была кратковременной. Стимулом для ее возникновения становились игрушки хорошо знакомые детям.

Основное содержание игры ребенка второго уровня - Андрея, составляли действия с предметами, причем на первый план выдвигалось соответствие игровых действий реальным. Эти действия разворачивались более полно и последовательно. Основные сюжеты — предметные, но иногда появлялись и бытовые. В игре мальчик роль понимал, обозначал ее самостоятельно, все действия, связанные с данной ролью, выполнял правильно. Одна и та же игра многократно повторялась, что свидетельствует

о наличии процессуальной игры. Логика действий соответствовала их последовательности в реальной действительности. Разнообразие действий увеличивалось и выходило за пределы какого-либо одного типа. Игрушки чаще всего использовал одни и те же.

Рассмотрим качественный анализ результатов констатирующего эксперимента старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития.

Андрей. Мальчик показал наилучший результат, его средний балл самый высокий, он проявлял явный интерес к игрушкам, адекватно их применял. В своей игре использовал только отдельные игрушки, но действия выполнял предельно детализированные, связывая их в логическую цепочку (строил гараж из кубиков и загонял в него машину). Предметы-заменители ребёнок использовал только по указанию воспитателя. Интерес к игре неустойчив, случайные раздражители отвлекали его внимание, приводя к прекращению игры. Также отмечалась эмоциональная и содержательная бедность игры. Игры были преимущественно предметные, редко – бытового характера. Андрей единственный из всей группы в играх проигрывал несколько сюжетов, хотя часто их повторял; иногда вносил новые элементы в сюжет. Вся игра была реальной, с реальными предметами и игрушками, в реальной ситуации, действий в воображаемой ситуации не было. Ребенок играл малоинтенсивно, был поглощен игрой непродолжительное время, неохотно менял место действия в соответствии с содержанием игры. Игру быстро прекращал и переключался на другую деятельность. Во время игр Андрей часто вокализировал, но иногда произносил отдельные слова в связи с выполняемыми действиями. Игровые действия самостоятельно не выполнял, только совместно с воспитателем, но иногда действовал по образцу. Андрей испытывал некоторые трудности при выполнении игровых действий, требующих точности движений. В большинстве случаев предпочитал двигательные игры. Нужно отметить, что в этой группе только Андрей проявлял интерес к игре со сверстниками и взрослым. Он охотно

начинал игру по предложению воспитателя, получал удовольствие от игры и, прежде всего, от выполнения действий с игрушками. В игре мальчик роль понимал, обозначал ее самостоятельно, все действия, связанные с данной ролью, выполнял правильно. Старался следовать правилам игры, но часто о них забывал. Андрей периодически конфликтовал по поводу обладания игрушками, давал бурные эмоциональные реакции (кричал, топал ногами), но иногда уступал по просьбе взрослого.

Аня. У девочки достаточно низкий уровень сформированности ролевой игры. Аня проявляла неглубокий интерес к игрушкам и то только к тем, которые были ярко окрашены. Все игрушки использовала адекватно и выполняла отдельные предметно-игровые действия. Все действия были предельно детализированы. Из-за недоразвития образного мышления и воображения, скудного запаса представлений об окружающем мире, Аня не использовала в своей игре предметы-заменители. Даже после нескольких разъяснений и показа не знала, как действовать с ними, вертела их в руках и откладывала в сторону. За все время наблюдения девочка ни разу не проявила интереса к игре, не выступила инициатором игры. Единственное что ей было доступно - выполнение действий по подражанию. Девочка играла вяло, на одном месте, преимущественно в предметные игры, проигрывая один и тот же сюжет. Вся игра была реальной, с реальными предметами и игрушками, в реальной ситуации, не действовала в воображаемой ситуации. Речью свои непродолжительные игры Аня не сопровождала, но иногда вокализировала. В ролевых играх ребенок роль понимал только с помощью взрослого, но словом ее не обозначал и выполнял любые предложенные роли. В играх Аня правила понимала, старалась их выполнять, но часто о них забывала и слабо реагировала на замечания воспитателя, что свидетельствует о нарушении волевых процессов. Со сверстниками Аня не играла совсем и старалась избегать контакта с ними. Очень хорошо контактировала и выражала чувство удовольствия от общения и игры со взрослыми. Девочка не конфликтовала по поводу обладания

игрушек, агрессии не проявляла.

Герман. Ребенок показал самый низкий результат. Он перескакивал с одной игрушки на другую, не задерживая долго своего внимания на ней, создавалось впечатление хаотичных действий, что свидетельствует о наличии «полевого поведения». С отдельными игрушками Герман действовал адекватно, с другими производил неспецифические манипуляции – стучал машинкой об пол, бросал кубики, что характеризует наличие неадекватных действий. Игры у мальчика были реальные, предельно детализированные, предметы-заменители и действия в воображаемой ситуации не использовались совсем, даже после обучения. Ребенок играл только совместно со взрослым и по подражанию ему. В самостоятельной игре Герман проигрывал только один хорошо заученный сюжет. В начале игры он застревал на одном игровом действии, которое потом многократно повторял. Игра очень кратковременная, речью не сопровождалась. Мальчик играл малоинтенсивно, поглощен игрой был недолго, увлечения не проявлял, играл почти без эмоциональных проявлений. В ролевых играх ребенок роль понимал только после объяснений воспитателя, но не принимал ее на себя. Выполнял любые предложенные роли. В играх Герман правила понимал, старался их выполнять, но часто о них забывал и не реагировал на замечания воспитателя. Не было стремления к контактам с другими детьми, поэтому Герман играл один, не замечая других детей, но реагировал на обращения взрослых. Мальчик постоянно конфликтовал со сверстниками по любому поводу, проявляя излишнюю настойчивость, не уступал, часто был агрессивен, бурно эмоционально реагировал (кричал, топал ногами).

Кирилл К. Ребенок находится на среднем уровне сформированности ролевой игры. Кирилл проявлял избирательный интерес к игрушкам, адекватно их использовал. Как и другие дети в игре Кирилл никогда не использовал предметы-заменители и действия в воображаемой ситуации, даже после обучения. Игры этого мальчика были реальные, развернутые, предельно детализированные, сопровождающиеся редкими высказываниями.

Кирилл пытался связывать отдельные игровые действия в логическую цепочку (складывал на машину кубики и отвозил их в ящик), но получалось не всегда удачно. Мальчик проигрывал несколько повторяющихся сюжетов. Игровые действия выполнял совместно с воспитателем и преимущественно по подражанию. В игре преобладали действия с предметами, но иногда появлялись и бытовые действия. Кирилл не мог определить цель игры и игровую задачу, поэтому игра была хаотичная с переходом от одних действий к другим, а также непродолжительной, малодинамичной, без ярких эмоциональных проявлений. Мальчик очень редко вносил какие-то новые элементы в свою однообразную игру. Не было стремления к контактам с другими детьми, но было желание играть со взрослыми. Кирилл обращался с просьбой или вопросом к воспитателю, чтобы привлечь его к игре. В ролевой игре роль понимал только после объяснения воспитателя, но часто о ней забывал. При распределении ролей оставался безучастным, давал согласие выполнять любую роль. В игре Кирилл старался следовать правилам, но иногда забывал о них. Мальчик конфликты не провоцировал, агрессии не проявлял, в конфликтной ситуации часто уступал.

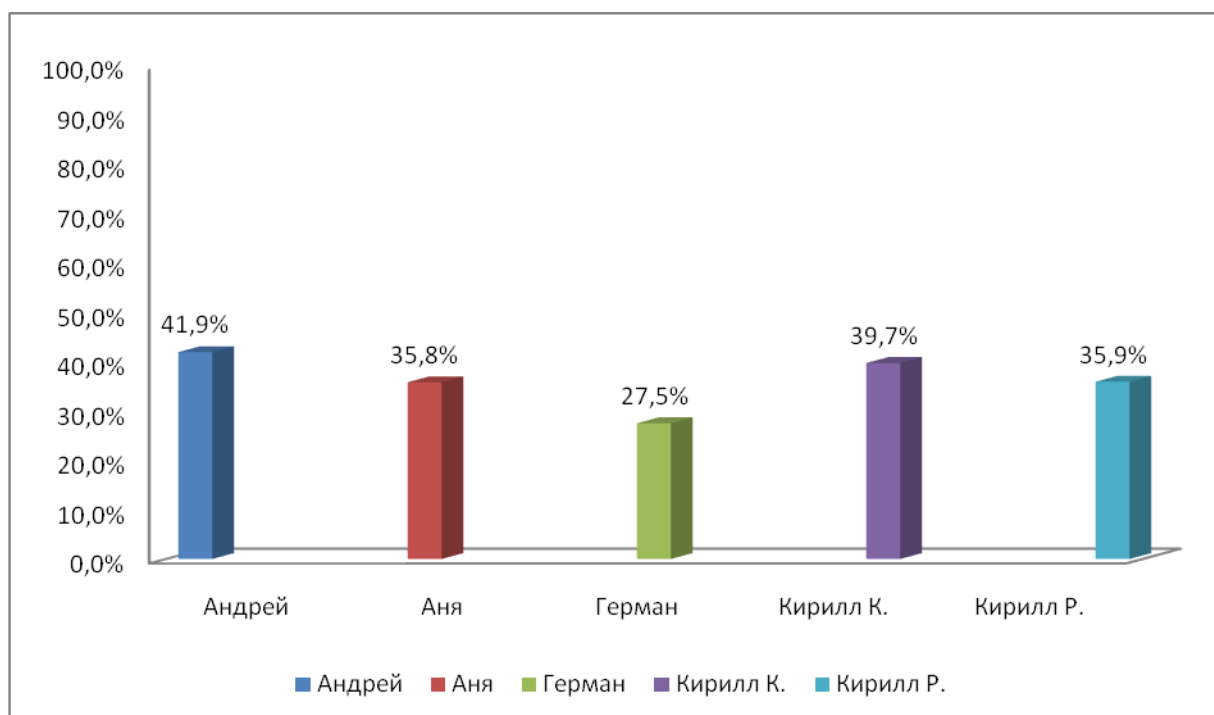
Кирилл Р. У мальчика результат чуть ниже среднего уровня по группе. Кирилл проявлял интерес к ярко окрашенным и громко звучащим игрушкам, использовал их адекватно. За все время наблюдения ни разу не использовал игрушки-заменители, даже после объяснения воспитателя. Мальчик делал попытки связать отдельные игровые действия в логическую цепочку, но начатое до конца не доводил. Игра Кирилла была реальная, предельно детализированная, без действий в воображаемой ситуации, сопровождалась вокализацией. В начале игры мальчик застревал на каком-то одном игровом действии, которое постоянно повторял. Игра была очень непродолжительной, малоинтенсивной, почти без эмоциональных проявлений, в границах небольшого пространства. Играл Кирилл преимущественно в предметные игры. Контакта с другими детьми мальчик не искал, иногда обращался с вопросами к воспитателю. В ролевой игре

ребенок роль почти не принимал, даже после объяснений воспитателя. Правила игры не выполнял, так как не понимал их. Кирилл редко конфликтовал с другими детьми, но иногда проявлял настойчивость при желании обладать игрушкой.

Итоговый результат исследования особенностей сформированности ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития можно увидеть на диаграмме № 2 и в приложении № 4.

Диаграмма № 2

Итоговый результат исследования состояния сформированности сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития



Анализируя полученные данные по параметрам обследования сформированности сюжетно-ролевой игры, мы выделили:

- 1) самые высокие значения, полученные при исследовании;
- 2) самые низкие значения, полученные при исследовании.

Самые высокие значения результатов исследования сформированности

сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития:

- наличие интереса к игрушкам – 58%;
- эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними – 58%;
- адекватность самостоятельных действий с игрушками – 66%;
- координация моторики во время игры – 72%;
- эмоциональные реакции во время игры – 50%;
- особенности ролевого диалога – 38%.

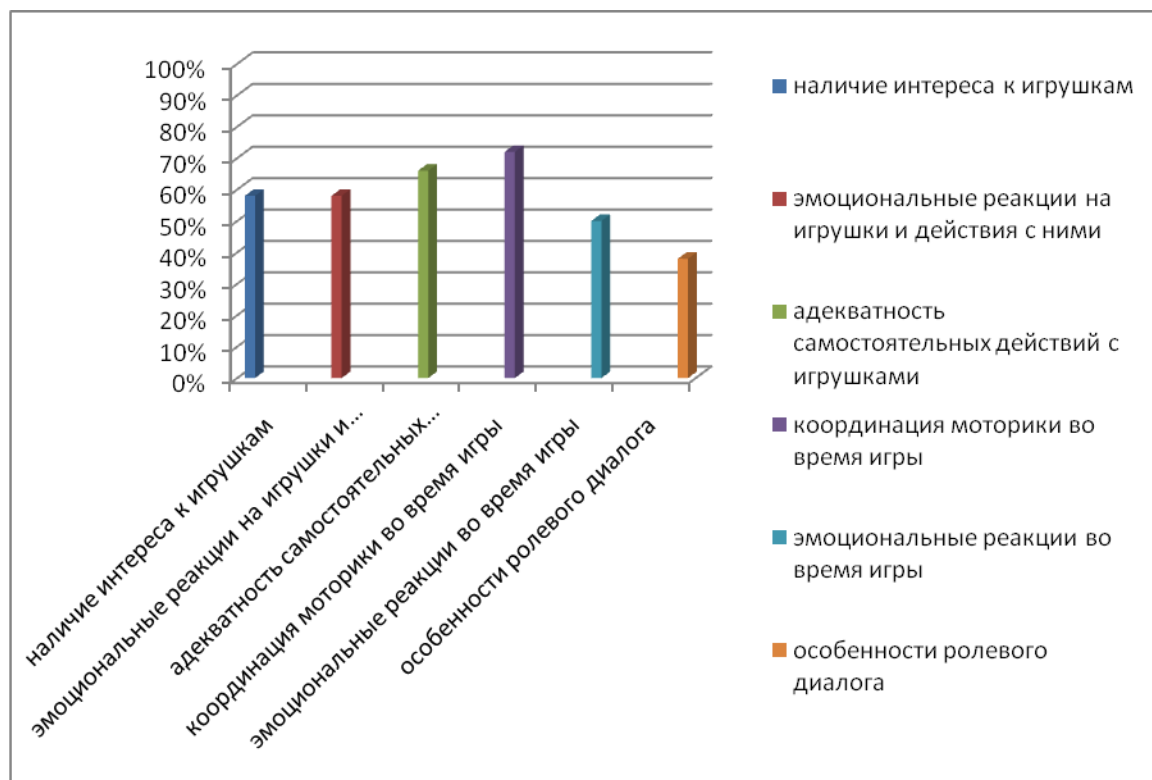
Результаты были внесены в диаграмму № 3.

Самые низкие значения результатов исследования сформированности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития:

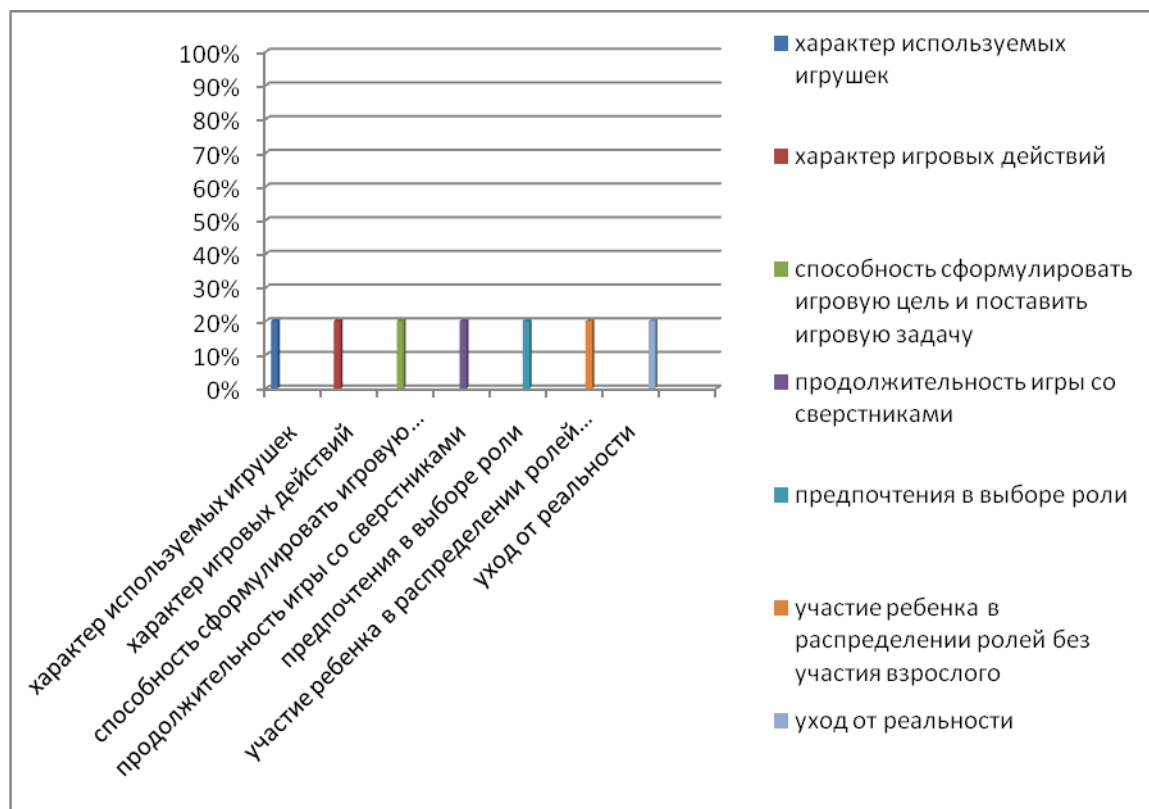
- характер используемых игрушек – 20%;
- характер игровых действий – 20%;
- способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу – 20%;
- продолжительность игры со сверстниками – 20%;
- предпочтения в выборе роли – 20%;
- участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого – 20%;
- уход от реальности – 20%.

Результаты можно увидеть на диаграмме № 4.

Анализ параметров высших результатов сформированности
сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с
нарушением интеллектуального развития



Анализ параметров низших результатов сформированности сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития



Таким образом, подводя итог полученных результатов на этапе констатирующего эксперимента, мы выделили следующие особенности сформированности сюжетно-ролевых игр старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития:

- неспособность использовать предметы-заменители;
- кратковременность и однообразность игры;
- преимущественно преобладают предметные игры;
- незначительная речевая активность во время совместной игровой деятельности со взрослым;
- игра хаотичная с переходом от одних действий к другим, логически не связанных между собой;
- неспособность согласовывать свои действия с другими детьми;

- отсутствие взаимодействия детей друг с другом в игре;
- не принятие роли, отсутствие инициативы в выборе ролей;
- слабое речевое сопровождение самостоятельной игровой деятельности;
- слабое проявление элементарного творчества в игре.

Все это определяет необходимость коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование сюжетно-ролевой игры у детей с нарушением интеллектуального развития.

Методические рекомендации

Учитывая результаты констатирующего эксперимента, мы составили воспитателю исследуемой группы рекомендации по обучению сюжетно-ролевой игре старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития по линейно-концентрическому типу и предложили методические материалы (Л.Б. Баряева, А.П. Зарин, 2003).

Важным моментом в обучении игре дошкольников с нарушением интеллектуального развития является усвоение ими логики развития игрового сюжета, состоящей в том, что одно действие является подготовительным по отношению к другому. Для этого целесообразно использовать два вида работы:

- 1) наблюдение и установление последовательности бытовых действий в повседневной жизни, в процессе режимных моментов;
- 2) выполнение детьми таких игровых действий, которые требуют от них предварительной подготовки.

Применение указанных методических приемов позволяет научить детей правильно соединять отдельные игровые действия в логически связанную цепочку. Время от времени в игру необходимо вводить новые игрушки. Перенос ранее усвоенных действий на новые особенно важен для детей с нарушением интеллектуального развития, так как он обогащает их игры, закрепляет приобретенные ранее игровые умения и навыки, способствует преодолению стереотипности, характерной для их мышления и деятельности. Обучая детей нужно стремиться к тому, чтобы дети строили свои игры не только на основе показа воспитателя, но черпали материал для них из повседневной жизни. Руководя игрой детей с нарушением интеллектуального развития, необходимо подсказывать им сюжетные действия, которые они могли неоднократно наблюдать в жизни. Необходимо вызвать у детей интерес к определенной роли, желание стать тем, кого они увидели. Появлению интереса способствует внесение в игру реальных предметов и натуральных продуктов. Мы предлагаем начать обучение

сюжетно-ролевым играм с обыгрывания кукол.

«Познакомимся с Аней»

Педагогический замысел: познакомить детей с куклой, вызвать интерес к ней, желание играть. Дать образец несложных игровых действий с куклой, стимулировать сопровождение их речью.

Материал: кукла Аня, коляска.

Содержание игры. Дети удобно располагаются на ковре вокруг педагога, он говорит: «К нам в гости пришла кукла, ее зовут Аня, давайте с ней познакомимся!» Кукла Аня «подходит» к каждому по очереди, «протягивает» руку: «Я - Аня, а тебя как зовут?» Дети отвечают, педагог предлагает пожать Ане руку, погладить ее по головке и пр. Далее взрослый обращается к кукле: «Аня, хочешь посидеть с нами на коврик? Садись, Аня! Дети, попросите Аню сесть» - педагог стимулирует детей к общению с куклой с помощью речи и жестов. «Аня, как настоящая девочка, - продолжает педагог, - вот у нее руки. Где у Ани руки? Вот ноги, где ноги? Вот голова, где голова? Покажите, пожалуйста, где глаза, нос, рот?» Дети показывают, легко дотрагиваясь руками, педагог поощряет высказывания детей, их действия. Если дети не говорят, неоднократно четко произносит нужные слова сам, спокойно и ласково, показывая плавными движениями и жестами, доступными для подражания. Педагог делает вид, что кукла шепчет ему что-то на ухо, а он внимательно слушает, потом обращается к детям: «Аня хочет спросить, а где у вас руки и ноги? Можно у вас это узнать?» Педагог стимулирует положительные ответы детей. Аня (педагог) обращается к каждому: «Где у тебя ручки? А у тебя, где ножки? Можно я поглажу тебя по голове, а ты можешь погладить меня? Можно к тебе на ручки?» - и тому подобное, радующее детей и устанавливающее эмоциональный контакт с куклой. «Кукла Аня устала,- заканчивает занятие педагог, - давайте покатаем ее на коляске!» Дети катают по очереди, педагог играет вместе с ними, дает образец речи и действий незаметно, не выходя из игровой ситуации. «Садись, Аня! Тебе удобно? Я тебя покатаю! Не бойся,

Аня!» - педагог говорит короткими фразами, стимулируя детей к повторению.

«Моем руки Ане»

Педагогический замысел: учить детей новому игровому действию с куклой: мытье рук. Учить выполнять последовательную цепочку действий по подражанию действиям взрослого, дать образец речевого сопровождения действий.

Материал: тазики, полотенца, мыло, куклы по числу детей и для педагога.

Содержание игры. Дети заходят в комнату, встают или рассаживаются вокруг маленького стола, на котором уже приготовлено все для игры. Педагог сообщает им, что кукла Аня запачкала руки, спрашивает, что надо делать? Дети предлагают помыть кукле руки. Рассматривают и называют с помощью взрослого необходимые для этого предметы: таз, мыло, полотенце. Педагог задает вопросы о каждом предмете, о его назначении. Взрослый действует неторопливо, успевает коротко комментировать свои действия: «Воду наливаю в тазик. Вода теплая. Давай ручки, Аня, надо намылить их. Вот... ручки намыливаю. Не торопись, Аня, хорошо надо намыливать. А теперь смоем мыло. Вот так. Вытри, Аня, руки полотенцем. Вот и чистые руки у Ани». «Подруги Ани пришли с прогулки, давайте поможем им помыть руки?» - продолжает беседу педагог. Раздает все необходимое, называя при этом каждый предмет, повторяя его названия для каждого ребенка персонально, задает каждому вопросы о том, что он дает ребенку. Дети действуют по подражанию, педагог помогает и подсказывает детям в контексте игры, эмоционально настраивает каждого ребенка на включение в игру. Последующие занятия проводятся «понарошку», вносится предмет-заменитель, усложняется цепочка действий.

«Накормим Анечку обедом»

Педагогический замысел: учить детей наливать суп поварешкой из кастрюли, кормить куклу ложкой из глубокой тарелки, в мелкую тарелку класть второе (макарон-палочки, кружки-котлеты и пр.), поить компотом.

Материал: кастрюля, поварешка, сковородка, ложка, вилка, глубокая и мелкая тарелки, чашка - на каждого участника игры.

Содержание игры. Взрослый говорит о том, что дети (куклы) хотят обедать, им надо приготовить обед и накормить детей. Уточняет с детьми, что для этого надо. Задает вопросы о том, для чего нужен каждый предмет: плита, кастрюля, поварешка; в какую посуду надо наливать суп и т.п. Далее взрослый осуществляет показ того, как надо варить суп на плите: «Кастрюлю ставлю на плиту, в ней суп варится. Суп сварился. Крышку открываю, суп наливаю. Осторожно, суп горячий, проливать нельзя. Вот налила суп в тарелку». Педагог сажает куклу на левое колено, придерживает ее левой рукой и дальше действует правой. Дети будут делать так же, если им трудно, то можно посадить куклу на стул, самим, сидя или стоя, кому как удобно, расположиться рядом, действуя двумя руками. Педагог показывает образец речи обращенной к кукле, например: «Ешь, Аня. Ложку держи ровно... не проливай суп, хорошо! Молодец! Все съела». После демонстрации игрового действия детям раздаются плиты, куда ставится кастрюля, тарелки, ложки, поварешки, выясняется попутно название и назначение этих предметов, и игровое действие производится детьми самостоятельно. Педагог оказывает помощь при необходимости. Если этот этап не вызвал у детей затруднений, можно продолжить занятие, накормив куклу вторым блюдом. Или это делается на отдельном занятии, а затем объединяется в единую цепочку игровых действий. Педагог дает образцы действий и речевого сопровождения: «Молодец, Аня, хорошо поела суп. Теперь дам тебе второе. Вот сковородка. На ней котлеты и макароны («понарошку»). Кладу котлету и макароны в мелкую тарелку. Бери вилку, ешь котлеты и макароны. Бери чашку... держи крепко... пей компот!» Если дети захотят кормить своих

«детей» вторым, то просят все необходимое: сковородку, мелкую тарелку, вилку, а затем чашку для компота, попутно выясняя, для чего нужен каждый предмет. Когда дети научились кормить кукол обедом и игровые действия не вызывают затруднений, можно усложнить игру, внося «продукты»: мелкие красные квадраты – «мясо» в суп, палочки – «макаронны», красные круги – «котлеты», пластмассовые мелкие овощи и фрукты для супа и компота и т.п. Усложнение идет за счет соединения цепочек разных игровых действий: мытье рук и обед; обед и мытье посуды; поход в магазин за продуктами, приготовление обеда и кормление кукол.

«Открытие магазина»

Педагогический замысел: учить детей оформлять магазин игрушек - расставлять игрушки на прилавке и витрине. Учить пользоваться чеками-заместителями; активизировать словарь детей: названия игрушек, чек, витрина, прилавок, продавец, кассир, покупатель. Вызвать у детей желание играть в магазин.

Материал: витрина, выполненная из пластика в уменьшенных размерах, игрушки, знакомые детям, касса - окошечко с надписью "касса", чеки - изображения игрушек на картоне, обтянутом пленкой.

Содержание игры. Педагог вспоминает с детьми о том, что они ходили на экскурсию в магазин, где продают игрушки. Уточняет, кто ходил с родителями в магазин игрушек? Какие игрушки они там видели? Сколько игрушек было в магазине? (Много или мало). Кто продает игрушки в магазине? (Продавец, но допустимо и «тетя»). Педагог уточняет, что тетя, которая продает игрушки в магазине, называется продавец. Дети повторяют за педагогом, продавец продает игрушки в магазине. Взрослый приглашает детей к витрине магазина и говорит: «Это у нас будет магазин. Но пока магазин пустой, надо расставить игрушки в витрине». Педагог предлагает детям расставить в витрине игрушки, заранее приготовленные рядом на столе. После того как дети вместе с взрослым расставят игрушки, он обращает внимание на то, какой получился магазин, что в нем будет

продаваться. Педагог продолжает беседу с детьми и обращает внимание на то, что для покупки игрушки в магазине необходимо выбить чек в кассе. Предлагает детям рассмотреть картинки, которые будут чеками. Дети вместе с педагогом рассматривают «чеки», соотносят изображения на картинках с игрушками. Взрослый подводит итог: «Игрушки стоят в магазине на витрине, чеки лежат в кассе - магазин готов! Как называется наш магазин? Где лежат игрушки в магазине? Что надо взять у кассира в кассе, чтобы купить игрушку?»

«Покупка игрушек»

Педагогический замысел: учить детей брать на себя роль покупателя, выполнять цепочку последовательных действий: подойти к кассе, дать деньги, взять чек, с чеком подойти к продавцу. Учить обращаться к продавцу, кассиру, друг к другу вежливо. Активизировать словарь за счет слов: чек, продавец, кассир; учить пользоваться заместителями денег - желтыми кружками. Роль продавца выполняет воспитатель, кассира - помощник воспитателя.

Содержание игры. Педагог подзывает к себе детей и предлагает поиграть в магазин игрушек. Взрослый говорит детям, что каждый может купить в магазине такую игрушку, какую захочет. Берет за руку одного из детей и показывает, как они идут в магазин за покупкой игрушки. Педагог подходит к витрине, выбирает с ребенком игрушку, договаривается о том, что они ее будут покупать. Затем подходят к кассе и обращаются к кассиру (говорит взрослый): «Мне нужен мишка, вот вам деньги, дайте, пожалуйста, чек. Спасибо!» С чеком подходят к продавцу, педагог дает ребенку чек и просит отдать продавцу: «Дайте, пожалуйста, мишку». Ребенок берет игрушку, взрослый благодарит продавца, просит ребенка тоже поблагодарить (кивок головы или повторение фразы педагога). Взрослый предлагает ребенку поиграть с игрушкой, остальным детям - идти в магазин и покупать игрушки, помогает детям выполнять это игровое действие. Педагог дает образец выбора игрушки и, обращаясь к каждому, спрашивает о том, что

хочет купить ребенок; просит узнать детей друг у друга о покупке, дает форму вежливого обращения, помогает детям составить вопрос и ответ. Эти диалоги организуются в игровой ситуации, очень эмоционально. После того как дети сделали свой выбор, педагог ведет их к кассе и предлагает заплатить деньги. Дети подходят к кассе и выражают свою просьбу в той форме, которую предлагали взрослые в начале игры. Но многие дети быстро забывают форму обращения к кассиру, поэтому педагог с каждым подходит к кассе и дает образец обращения. Кассир (помощник воспитателя) обращает внимание на то, как дети-покупатели к нему обращались, обыгрывает ситуацию у кассы. Теперь у всех детей есть «чек», с ним они подходят к продавцу. Продавец помогает детям вести диалог у прилавка, создает проблемные ситуации. Эти ситуации очень просты, но заставляют детей задуматься над тем, что они покупают, и как будут играть с этой игрушкой. Далее педагог организует игру с «купленной» игрушкой. В конце занятия обращает внимание детей на то, как продавец и кассир закрывают магазин, как наводят порядок в нем.

«Кукла Катя заболела»

Педагогический замысел: учить двух детей брать на себя роли мамы и врача, действовать адекватно роли, доводить взятую роль до конца игры. Учить детей действиям врача: осмотреть больного, измерить температуру, посмотреть горло, послушать трубочкой; пользоваться в игре атрибутами по назначению; сопровождать свои действия речью, вести простые диалоги. Воспитывать чувство заботы о больном, передавать это ласковой речью.

Материал: медицинская сумка, в которой находятся: градусник, трубочка, шпатели, таблетки; детский белый халат, колпачок; кукла с завязанным горлом в кроватке, два телефона.

Содержание игры. Кукла с завязанным горлом лежит в постели. Педагог спрашивает детей о том, что могло случиться с куклой? Почему она не встает с постели? Почему у нее завязано горло? Выслушивает ответы детей, дает комментарии по поводу них. Затем взрослый уточняет, знают ли

дети, что надо делать, когда кто-то заболел? Кто лечит детей и взрослых? Предлагает детям подумать и сказать, кого надо вызвать к больной кукле. Педагог предлагает открыть поликлинику, поиграть в нее, распределить роли мамы и врача. Распределение ролей и короткая инструкция о том, кто, что должен делать во время игры. На первом занятии дети действуют по инструкции педагога, в случае необходимости - сопряженной с педагогом речью. В процессе развития сюжета мама (ребенок) вызывает врача на дом, позвонив по телефону в поликлинику: «Здравствуйте, у меня заболела дочка. Можно вызвать врача?». Врач (ребенок) отвечает, что он придет к больной. Приходит врач с медицинской сумкой, в халате и колпаке. Взрослый помогает развернуть диалог мамы и врача о болезни куклы. Затем врач измеряет температуру, слушает, смотрит горло, дает рекомендации по лечению (пить таблетки, полоскать горло). Взрослый помогает врачу-ребенку вести диалог с куклой и мамой. Мама дает дочке таблетки, питье. Ласково разговаривает с дочкой. Педагог помогает ребенку вести беседу с куклой, выполнять игровые действия.

«Скорая помощь»

Педагогический замысел: закрепить умение детей брать на себя роли врача, шофера, мамы, папы, больного, действовать соответственно взятой роли. Учить адекватно пользоваться атрибутами игры, закрепить их назначение и действия с ними.

Материал: машина "Скорая помощь" (напольная машина с рулем), халат, шапка, сумка с инструментами для врача, кровать-кушетка для больного.

Содержание игры. В короткой вступительной беседе педагог рассказывает о том, что надо делать, если человек тяжело заболел или, если заболел ночью, то, как ему можно оказать помощь. Предлагает сюжет игры детям. Помогает распределить роли. Начиная игру, педагог рассказывает детям о том, что заболел папа, он не может встать с кровати, чтобы пойти к врачу. Взрослый спрашивает у детей, что надо делать в таком случае? Дети, в

соответствии с предложенным сюжетом, догадываются о том, что надо вызвать скорую помощь. Дочка или сын вызывают скорую помощь по телефону, дежурный в «Скорой помощи» принимает вызов и сообщает врачу. Приезжает врач, звонит в дверь, мама открывает, приглашает пройти в квартиру, помыть руки, дает мыло, полотенце. Врач моет руки и проходит к больному. Взрослый помогает, в случае необходимости, вести диалог больного и врача, помогает сопровождать действия речью. По ходу игры врач осматривает больного, ставит ему градусник, предлагает сделать укол. При выполнении этого действия может быть оказана помощь педагогом (показ, пояснения действий). Если врач пытается сразу уйти, педагог обращает внимание на то, что желательно понаблюдать за больным, посидеть у его кровати, еще раз смерить температуру. Врач сидит какое-то время у постели больного, задает ему вопросы о здоровье, потом уезжает. Члены семьи провожают его, прощаются. Врач уезжает на машине.

«Врач и медсестра»

Педагогический замысел: познакомить детей с ролью медсестры, ее обязанностями, трудовыми действиями: делает уколы, закапывает капли в глаза, уши, ставит горчичники, компрессы, смазывает ранки, забинтовывает. Закрепить цепочку игровых действий врача, мамы, пришедшей на прием с ребенком, врача и медсестры, в которых врач дает распоряжения медсестре. Продолжать учить пользоваться атрибутами, ввести заменители. Продолжать работать над активизацией словаря детей.

Материалы: медицинские инструменты, вата, бинт, палочки для смазывания ранок, йод.

Содержание игры. Для того чтобы обучения новым игровым действиям шло в контексте игры, роль врача педагог берет на себя в процессе данной ознакомительной игры. Краткое вступление педагога, объяснение хода игры, распределение ролей. Врач и медсестра сидят за столом в поликлинике. Рядом шкаф с медицинскими инструментами. Перед кабинетом на стульях сидят посетители. Входит больной. Врач задает ему вопросы, уточняет, что

болит, обращается к медсестре с рекомендацией о том, что надо сделать, например: «Промойте, пожалуйста, рану, смажьте йодом и забинтуйте». Больной подходит к медсестре, она (он) выполняет назначение врача. Врач смотрит и помогает в случае необходимости. Затем врач приглашает прийти больного на следующий день на процедуры к медсестре. Больной благодарит и уходит. Врач приглашает следующего (2-3 посетителя). В процессе последующих игр включается регистратура. Пациенты сначала приходят в регистратуру, берут карточку, потом идут на прием к врачу и медсестре. Постепенно «кабинет» медсестры оборудуется отдельно от кабинета врача, дополнительно вводятся процедурные кабинеты. Таким образом, игра расширяется и углубляется по содержанию.

«Аптека»

Педагогический замысел: познакомить детей с ролью аптекаря, кассира, посетителей аптеки, учить выполнять игровые действия, соблюдать их последовательность.

Материалы: касса, «деньги», витрина аптеки с разными лекарствами и предметами ухода за больными, предметами личной гигиены, белый халат аптекаря, рецепты - картинки с изображением лекарств, предметов ухода за больным.

Содержание игры. Педагог беседует с детьми о прошедшей экскурсии в аптеку. Вспоминает о том, что видели в аптеке, кто там работает, что и как делает, кто приходит в аптеку, что нужно, чтобы можно было купить лекарства. Взрослый предлагает детям оборудовать аптеку, расставить там все необходимое. Дети выполняют это вместе с педагогом. Распределение ролей. Взрослый берет на себя роль аптекаря, кому-то из детей предлагает быть кассиром, остальным - посетителями аптеки. Аптекарь-педагог стоит за витриной, кассир сидит в кассе. Входят посетители, в руках у каждого рецепт от врача, деньги, сумка. Они подходят к витрине, смотрят, есть ли нужное лекарство. Аптекарь помогает им наводящими вопросами, дает рекомендации, активизирует детей на беседу по поводу лекарств, их

назначения. Дети по очереди получают чеки в кассе (карточки с кружками), подходят к аптекарю, получают лекарства. Взрослый следит за тем, чтобы все дети оречевляли свои действия, для этого он использует как прямые, так и косвенные вопросы. В следующей игре роль аптекаря поручается кому-то из детей, а педагог становится посетителем и вместе с детьми покупает лекарства, беседует с ними.

«Поликлиника – аптека»

Педагогический замысел: закрепить умение брать и обыгрывать роли врача, больного, аптекаря, кассира, медсестры. Продолжать учить детей сопровождать игру речью.

Материалы: атрибуты игры "Поликлиника" и "Аптека".

Содержание игры. Педагог беседует с детьми о работе врача и аптекаря, предлагает ход игры, помогает распределить роли.

Перед кабинетом врача в поликлинике рассаживаются посетители. Врач вызывает по очереди больных. Он беседует с пациентом о его болезни, слушает, смотрит, назначает лечение, выписывает рецепт, дает указания медсестре. Затем больной-ребенок отправляется в аптеку, покупать лекарство. В это время врач принимает следующего посетителя. Далее игра "Поликлиника" идет параллельно с игрой "Аптека".

«Поездка на автобусе»

Педагогический замысел: познакомить детей с ролью водителя, пассажиров. Учить выполнять игровые действия, не выходить из взятой роли до конца игры, и по ее ходу сопровождать действия речью.

Материал: автобус с салоном для пассажиров или построенный из кирпичиков и стульев, кабина с рулем и микрофоном, талоны, «деньги», оборудование для игры в магазин "Игрушки", кукла Незнайка, игрушка-автобус.

Содержание игры. На игрушечном автобусе приезжает к детям Незнайка. Все здороваются с Незнайкой. Взрослый обращает внимание детей на то, что Незнайка приехал на автобусе, он - водитель. Незнайка начинает

хвастаться (говорит педагог), что умеет хорошо управлять автобусом, может возить пассажиров. Дети подходят к игрушке-автобусу, рассматривают его. Взрослый предлагает детям поиграть в автобус, объясняет, что все могут научиться быть водителями, предлагает Незнайке посмотреть, как дети будут играть. Все подходят к большому автобусу, построенному в группе, рассматривают его. Взрослый обращает внимание детей на то, что у автобуса не хватает деталей. Помогает детям назвать, что еще нужно поставить, чтобы автобус был готов. Все вместе ищут нужные части автобуса: руль, микрофон. Дети достраивают автобус, рассматривают и называют вместе со взрослым его части, их назначение. Затем педагог предлагает детям отправиться в поездку. Например, можно поехать в «Магазин», купить игрушки, а затем пойти в гости к кукле Ане.

Распределение ролей. Взрослый обращает внимание на правила поведения в автобусе, на то, что все едут и выходят только на той остановке, которая им нужна, для этого надо слушать водителя. При входе в автобус показывает, как надо оплачивать проезд. По ходу поездки педагог помогает водителю-новичку выполнять и сопровождать речью игровые действия. Дети с взрослым выходят на остановке «Магазин», автобус уезжает в гараж, водитель присоединяется к остальным детям. В магазине кукла-продавец (действия выполняет взрослый) продает игрушки. Произведя покупки, дети отправляются в гости к кукле Ане. Незайка на автобусе подъезжает к магазину, хвалит детей за правильную поездку в автобусе, делает покупку, прощается с детьми и уезжает. Игра продолжается по желанию детей (пьют чай у Ани, играют в игры).

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в нашей стране наблюдается рост рождаемости детей с нарушением интеллектуального развития (Н.М. Назарова, 2007). Для того чтобы помощь этим детям была более эффективной, необходима ранняя диагностика и коррекция. Обзор литературы показал, что познавательная и эмоционально-волевая сфера старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития характеризуется замедленным, мало дифференцированным восприятием; конкретным, непоследовательным мышлением (В.Г. Петрова, 2003, Ж.И. Шиф, 1995); неточной, опосредованной, эпизодической памятью (Х.С. Замский, 1995); фрагментарным, схематичным воображением (М.М. Нудельман, 1980, О.В. Боровик, 2000); бедной, замедленной речью (Л.С. Волкова, Н.С. Шаховская, 2003, Р.И. Лалаева, 1998); неустойчивым, замедленным вниманием (И.Л. Баскакова, 1982, Л.С. Выготский, 2005); примитивными, неадекватными эмоциями (С.Я. Рубинштейн, 2006, Н.В. Шкляр, 2007); нецеленаправленной деятельностью Б.И. Пинский, 1969); безынициативностью, внушаемостью и упрямством (Г.Е. Сухарева, 1974). Ведущим средством коррекции недостатков психического и физического развития данной категории детей является игра. У детей с нарушением интеллектуального развития игра обладает рядом особенностей: отсутствует замысел игры; интерес к игре неустойчивый, кратковременный; игры шаблонны, стереотипны, излишне детализированы и кратковременны; выполняемые действия бедны, формальны, не имеют изобразительного характера, не сопровождаются речью, эмоциональными реакциями, выполняются механически (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, 2001); преобладают манипуляция с предметами и неадекватные действия (А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард, 1972); никогда не используются предметы – заменители и действия в воображаемой ситуации (Л.Б. Баряева, А. Зарин, 2001).

Нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого

было изучение особенностей сформированности и уровней игровой деятельности старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития, для этого мы использовали методику Л.Б. Баряевой, А. Зарина (2001). В эксперименте принимали участие 5 детей старшего дошкольного возраста, ранее не получавших образование в специальном дошкольном учреждении и имеющих диагноз F 70, F 71, F 72. Нами изучались эмоциональные реакции на игрушки, адекватность действий с ними, интерес к игрушкам и действия с ними, использование в игре предметов-заменителей, характер и способ выполнения игровых действий, разнообразие содержания и сюжетов игр, речевое сопровождение игры, продолжительность самостоятельной игры и игры со сверстниками, контакты с окружающими во время игровой деятельности, интенсивность игрового поведения, отношения между детьми в игре, наличие конфликтов в совместной игре, координация моторики и эмоциональные реакции во время игры, отношение к роли и особенности ролевого диалога, предпочтения в выборе роли и участие при распределении ролей, уход от реальности.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что старшие дошкольники, принимавшие участие в исследовании оказались на первом (Аня, Герман, Кирилл К., Кирилл Р.) и втором (Андрей) уровне сформированности игровых действий (Д.Б. Эльконин, 2000). Игровая деятельность у исследуемых детей практически не сформирована: у Андрея сформированность игры на 41,9 %, у Ани – 35,8 %, у Германа – 27,5 %, у Кирилла К. – 39,7 %, у Кирилла Р. – 35,9 %. Дошкольники в игре никогда не использовали предметы-заменители и действия в воображаемой ситуации, их игра была кратковременна, однообразна, без речевого сопровождения и мало эмоциональна, с переходом от одних действий к другим, логически не связанным между собой. Дети не согласовывали свои действия друг с другом и совсем не взаимодействовали.

На основе полученных результатов и выявленных проблем у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития,

нами были предложены методические рекомендации (Л.Б. Баряева, А. Зарин, 2001), направленные на формирование игровой деятельности данной категории детей.

Таким образом, цель исследования достигнута, а гипотеза о том, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития, не получавших образование в специализированном дошкольном учреждении, наиболее сохранными будут следующие параметры игры: наличие интереса к игрушкам, эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними, адекватность самостоятельных действий с игрушками, координированность моторики во время игры, эмоциональные реакции во время игры, а менее сохранными такие параметры игры как: характер используемых игрушек и игровых действий, способность сформулировать и поставить игровую задачу, распределить роли без участия взрослого, предпочтения в выборе роли, продолжительность игры со сверстниками и уход от реальности нашла своё полное подтверждение.

Список используемой литературы

1. Аркин, Е.А. Ребенок в дошкольные годы [Текст].- М.: Просвещение, 1968. – 445 с.
2. Баряева, Л.Б., Зарин, А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития [Текст] : учебно-методическое пособие - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. [Серия «Коррекционная педагогика»]. – 416 с.
3. Баскакова, И.Л. Внимание школьников - олигофренов [Текст].- М., 1982. – 70 с.
4. Боровик, О.В. Развитие воображения [Текст] : Методические рекомендации - М.: ООО "ЦГЛ "РОН", 2000. – 112 с.
5. Венгер, А.А., Выгодская, Г.Л., Леонгард, Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения [Текст].- М.: Просвещение, 1972 – 143 с.
6. Вересотская, К.А. Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей [Текст] / К.А. Вересотская // Сб. ст. - М.: Учпедгиз, 1940. – с. 94 -113.
7. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости [Текст] : Собр. соч.: в 6 т. - М.: Просвещение, 1995. - Т.5. – 275 с.;
8. Гаврилушкина, О.П., Соколова, Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] : Кн. для воспитателя - М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
9. Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст] : Кн. для учителя и воспитателя / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина [и др.]; под ред. Л.П. Носковой. - М.: Просвещение, 1993. - 224 с.
10. Дульнев, Г.М. Проблемы воспитания умственно отсталых детей [Текст].- М.: АПН РСФСР, 1960. – 588 с.
11. Евлахова, Э.А. Особенности восприятия сюжетов художественных картин учащимися вспомогательной школы [Текст] : автореф. канд. псих. наук / Э.А. Евлахова. - М.: [б. и.], 1958. – 16с.

12. Забрамная, С.Д. психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. - 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 112с.
13. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети [Текст]. – М.: НПО Образование, 1995. – 274 с.
14. Занков, Л.В. Облик умственно отсталого школьника [Текст]. - М.: Педагогика, 1998. – 350 с.
15. Игра дошкольника [Текст] / под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 2005. – 286 с.
16. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб, заведений - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. — 208 с.
17. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] : Кн. для логопеда. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. -224 с.
18. Лебединская, К.С. Особенности эмоционально-волевой регуляции при умственной отсталости [Текст]. – М., 2002. – 225 с.
19. Леонтьев, А.Н. Проблема развития психики [Текст]. – 4-е изд. – М.: Изд. МГУ, 1981. – 584 с.
20. Лесгафт, П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста [Текст]. – М., 1952. – 392 с.
21. Лехтман–Абрамович, Р. Я., Фрадкина, Ф. И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве [Текст]. - М.: Просвещение, 1973. – 73 с.
22. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст].- М.: МПСИ, 1997. – 384 с.
23. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Владос, 2003. – 680 с.
24. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок [Текст].- М., 1998. – 320 с.

- 25.Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст].- М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
- 26.Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре [Текст] : пособие для воспитателей детского сада / Д.В. Менджерицкая; под ред. Т.А. Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
- 27.Новоселова, С.Л. О новой классификации детских игр [Текст] / С.Л.Новосёлова // Дошкольное воспитание. - 1997. - № 3. - С.84 - 86.
- 28.Нудельман, М.М. Методы изучения воображения аномальных детей [Текст].- М., 1980. – 60 с.
29. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с отклонениями в умственном развитии [Текст] / под ред. Л. Б. Баряевой, А. П. Зарин – СПб: Центр педагогической пропаганды, 2003. – 95 с.
- 30.Основы специальной психологии [Текст]: 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.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480с.
- 31.Певзнер, М.С. Дети – олигофрены [Текст]. - М., 2004. – 484 с.
- 32.Петрова, В.Г. Умственно отсталые дети [Текст]. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. 160 с.
- 33.Пинский, Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников [Текст]. - М.: АПН РСФСР, 1969. – 318 с.
- 34.Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] / Сост. А. Д. Виноградова. - М.: Просвещение, 2003.—188 с.
- 35.Розенгарт-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста [Текст]. - М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1963. – 96 с.
- 36.Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст]. - М.: Просвещение, 2006. – 201 с.
- 37.Рудик, П.А. Игры детей и их педагогическое значение [Текст] / П.А. Рудик. – М.: Академия наук РСФСР, 1948. – 64 с.

38. Соколова, Н.Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников [Текст] : Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л.П. Носковой, Н.Д. Соколовой, О.П. Гаврилушкиной [и др.] - М., 1993. – 224 с.
39. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст].- М.: Просвещение, 1966. – 222 с.
40. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н.М. Назаровой - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
41. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.
42. Сухарева, Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста [Текст].- М.: Медицина, 1974. – 320 с.
43. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.
44. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А.П. Усова. - М.: Просвещение, 1976. – 152 с.
45. Филичева, Т.Б., Чевелева, Н.А., Чиркина, Г.В. Нарушения речи у детей [Текст] : пособие для воспитателей дошкольных учреждений - М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
46. Фрадкина, Ф.И. Этапы развития игры [Текст] / Ф.И. Фрадкина // Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве / Под ред. Н.М. Щелованова и Н.М. Аксариной. - М., 1946. – 95 с.
47. Шиф, Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / под ред. Ж.И. Шиф. – М., 1995. – 343 с.

48. Шкляр, Н.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно – отсталых младших школьников [Текст] / Н.В. Шкляр // Начальная школа. – 2007. - № 8. – с 71-73.
49. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры [Текст] / С.А. Шмаков. – М.: Новая Москва, 1994. – 240 с.
50. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст].- М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 360 с.

Состав исследуемой группы детей

№ п/п	Имя	Возраст	Заключение ПМПК (данные из личных дел детей)
1.	Андрей	6л.4м.	F-70 (нарушение интеллектуального развития легкой степени)
2.	Аня	6л.2м.	F-71 (нарушение интеллектуального развития умеренной степени)
3.	Герман	6л.7м.	F-72 (нарушение интеллектуального развития тяжелой степени)
4.	Кирилл К.	6л.9м.	F-70 (нарушение интеллектуального развития легкой степени)
5.	Кирилл Р.	6 л.6м.	F-71 (нарушение интеллектуального развития умеренной степени)

Протокол обследования состояния сформированности ролевой игры

Имя ребёнка Андрей

Дата проведения наблюдения:

наблюдение 1: 04.10.2011г.

наблюдение 2: 07.10.2011г.

наблюдение 3: 11.10.2011г.

Параметры наблюдения	Результаты наблюдений				Заключение
	Наблюдение 1 (балл)	Наблюдение 2 (балл)	Наблюдение 3 (балл)	Итог (балл, %)	
Наличие интереса к игрушкам и действия с ними	3	3	3	3; 60%	Проявляет интерес к ярко окрашенным игрушкам
Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними	4	3	3	3,3; 66%	Положительные эмоции на действия с игрушками
Адекватность самостоятельных действий с игрушками	4	4	4	4; 80%	Адекватно использует все знакомые игрушки
Характер используемых игрушек	1	1	1	1; 20%	Использует только отдельные игрушки
Использование предметов-заменителей	1	2	2	1,6; 32%	Заменители игрушек использует только по указанию взрослого
Содержание игровых действий	2	2	2	2; 40%	Связывает отдельные игровые действия в логическую цепочку

Характер игровых действий	1	1	1	1; 20%	Игровые действия реальные, развернутые, предельно детализированные
Степень обобщенности игровых действий	2	2	2	2; 40%	Отдельные операции заменяет жестом в сторону игрушки
Способ выполнения игрового действия	2	3	3	2,6; 52%	Игровые действия выполняет со взрослым и подражая ему
Преобладающее содержание игры	2	2	3	2,3; 46%	Выполняет действия с предметами, иногда бытовые действия
Разнообразие содержания игры	1	2	2	1,6; 32%	Играет в предметные игры, редко – в бытовые
Разнообразие сюжетов игр	2	2	2	2; 40%	Проигрывает одни и те же сюжеты
Целенаправленность игры	3	3	3	3; 60%	Игра кратковременная
Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу	1	1	1	1; 20%	Не умеет определить цель и задачу игры, игра хаотичная с переходом от одних действий к другим
Сопровождение самостоятельной игры речью	2	3	3	2,6; 52%	Иногда высказывает отдельные слова
Речевая активность во время совместной игры	2	2	2	2; 40%	Иногда высказывает отдельные слова
Продолжительность самостоятельной игры	2	1	2	1,6; 32%	Игра непродолжительная (5 мин.)
Продолжительность игры со взрослыми	2	2	2	2; 40%	Игра непродолжительная (7 мин.)
Продолжительность игры со сверстниками	1	1	1	1; 20%	Игра непродолжительная (3 мин.)
Интенсивность игрового поведения	2	3	3	2,6; 52%	Играет малоинтенсивно, редко увлекается игрой

Контакты со сверстниками в процессе игры	2	3	2	2,3; 46%	Играет один, иногда обращаясь к сверстникам
Контакты со взрослыми в процессе игры	2	2	3	2,3; 46%	Играет один, иногда обращаясь к взрослому с просьбой
Предпочтительность контактов в игре	2	1	2	1,6; 32%	Играет один, иногда обращаясь к взрослому с просьбой
Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	2	3	3	2,6; 52%	Использует отдельные слова (вопросы, обращения)
Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре	2	1	2	1,6; 32%	Редко согласовывает свои действия с действиями партнера по игре
Отношения между детьми в игре	1	2	2	1,6; 32%	Играет рядом с детьми, иногда делая попытки вступить с ними в реальные взаимоотношения
Наличие конфликтов в совместной игре	2	2	3	2,3; 46%	Периодически конфликтует по поводу обладания игрушек
Способы поведения во время конфликтных ситуаций	1	1	2	1,3; 26%	Проявляет излишнюю настойчивость, редко уступает
Спонтанная двигательная активность во время игры	3	3	2	2,6; 52%	Выполняет игровые действия малодинамично, в границах небольшого пространства
Координация моторики во время игры	4	4	4	4; 80%	Испытывает некоторые трудности при выполнении точных движений
Эмоциональные реакции во время игры	2	3	3	2,6; 52%	Часто выражает чувство удовольствия от игры
Отношение к роли во время игры	3	3	3	3; 60%	Роль понимает, обозначая ее самостоятельно до начала игры, но в игре о ней забывает
Особенности ролевого диалога	3	2	3	2,6; 52%	Иногда высказывает короткие реплики, редко связанные с ролью
Предпочтения в выборе роли	1	1	1	1; 20%	Выполняет любые предложенные роли
Участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого	1	1	1	1; 20%	Безразличен к процессу распределения ролей

Выполнение правил во время игры со сверстниками	3	3	2	2,6; 52%	Старается следовать правилам игры, но по ходу игры забывает их
Уход от реальности	1	1	1	1; 20%	Выполняет только реальные действия с реальными предметами, в реальной ситуации
Проявления творчества в игре	2	2	1	1,6; 32%	Очень редко вносит новые элементы в хорошо заученный сюжет игры
Предпочитаемые виды игр	2	2	2	2; 40%	Предпочитает двигательные игры

Протокол обследования состояния сформированности ролевой игры

Имя ребёнка Аня

Дата проведения наблюдения:

наблюдение 1: 04.10.2011г.

наблюдение 2: 07.10.2011г.

наблюдение 3: 11.10.2011г.

Параметры наблюдения	Результаты наблюдений				Заключение
	Наблюдение 1 (балл)	Наблюдение 2 (балл)	Наблюдение 3 (балл)	Итог (балл, %)	
Наличие интереса к игрушкам и действия с ними	2	3	3	2,6; 52%	Проявляет неглубокий интерес к игрушкам, интерес вызывают ярко окрашенные игрушки
Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними	2	2	3	2,3; 46%	Очень редко проявляет положительные эмоции
Адекватность самостоятельных действий с игрушками	3	3	3	3; 60%	С большинством игрушек действует адекватно
Характер используемых игрушек	1	1	1	1; 20%	Использует только отдельные игрушки
Использование предметов-заменителей	1	1	1	1; 20%	Никогда не использует предметы-заменители
Содержание игровых действий	1	1	1	1; 20%	Выполняет отдельные предметно-игровые действия

Характер игровых действий	1	1	1	1; 20%	Игровые действия реальные, развернутые, предельно детализированные
Степень обобщенности игровых действий	1	1	1	1; 20%	Все действия выполняются в соответствии с реальными
Способ выполнения игрового действия	2	2	3	2,3; 46%	Играет совместно со взрослым и подражая ему
Преобладающее содержание игры	2	2	2	2; 40%	Выполняет действия с предметами
Разнообразие содержания игры	1	1	2	1,3; 26%	Играет в предметные игры, очень редко – в бытовые
Разнообразие сюжетов игр	1	1	2	1,3; 26%	Проигрывает один любимый сюжет, но иногда пытается проиграть другой сюжет
Целенаправленность игры	1	1	2	1,3; 26%	Застревает на одном игровом действии
Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу	1	1	1	1; 20%	Не умеет определить цель и задачу игры, игра хаотичная
Сопровождение самостоятельной игры речью	1	2	2	1,6; 32%	Вокализует, выражая чувство удовольствия
Речевая активность во время совместной игры	1	2	2	1,6; 32%	Очень редко делает какие-то высказывания
Продолжительность самостоятельной игры	1	1	2	1,3; 26%	Игра непродолжительная (5 мин.)
Продолжительность игры со взрослыми	2	3	2	2,3; 46%	Игра непродолжительная (9 мин.)
Продолжительность игры со сверстниками	1	1	1	1; 20%	Игра непродолжительная (3 мин.)
Интенсивность	1	1	2	1,3; 26%	Играет малоинтенсивно,

игрового поведения					увлечения не проявляет
Контакты со сверстниками в процессе игры	1	2	2	1,6; 32%	Играет одна, но иногда наблюдает за детьми
Контакты со взрослыми в процессе игры	2	3	2	2,3; 46%	Играет одна, но иногда обращается к взрослому с просьбами
Предпочтительность контактов в игре	1	2	2	1,6; 32%	Играет одна, но иногда обращается к взрослому с просьбами
Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	1	1	2	1,3; 26%	Предметные действия, редко - мимика
Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре	2	2	2	2; 40%	Делает попытки отследить действия партнера по игре и построить свои собственные в соответствии с ними
Отношения между детьми в игре	1	1	1	1; 20%	Взаимоотношения не возникают
Наличие конфликтов в совместной игре	4	4	4	4; 80%	Не конфликтует
Способы поведения во время конфликтных ситуаций	3	3	3	3; 60%	Конфликты не провоцирует
Спонтанная двигательная активность во время игры	2	2	3	2,3; 46%	Играет мало динамично, в границах небольшого пространства
Координация моторики во время игры	3	3	3	3; 60%	Испытывает затруднения в игре с мелкими предметами
Эмоциональные реакции во время игры	3	3	3	3; 60%	Часто выражает чувство удовольствия от игры
Отношение к роли во время игры	1	2	2	1,6; 32%	Не совсем понимает роль, словом ее не обозначает
Особенности ролевого диалога	2	2	3	2,3; 46%	Пытается высказываться по отношению к играющему рядом
Предпочтения в выборе роли	1	1	1	1; 20%	Выполняет любые предложенные роли
Участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого	1	1	1	1; 20%	Не участвует в распределении ролей
Выполнение правил во	3	2	2	2,3; 46%	Правила понимает, но по

время игры со сверстниками					ходу игры их забывает
Уход от реальности	1	1	1	1; 20%	Выполняет только реальные действия с реальными предметами, в реальной ситуации
Проявления творчества в игре	1	1	1	1; 20%	Выполняет только заученные действия
Предпочитаемые виды игр	4	2	4	3,3; 66%	Предпочитает предметные игры, иногда играет в дидактические

Протокол обследования состояния сформированности ролевой игры

Имя ребёнка Герман

Дата проведения наблюдения:

наблюдение 1: 04.10.2011г.

наблюдение 2: 07.10.2011г.

наблюдение 3: 11.10.2011г.

Параметры наблюдения	Результаты наблюдений				Заключение
	Наблюдение 1 (балл)	Наблюдение 2 (балл)	Наблюдение 3 (балл)	Итого (балл, %)	
Наличие интереса к игрушкам и действия с ними	2	2	3	2,3; 46%	Проявляет неглубокий интерес к громко звучащим игрушкам
Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними	2	3	2	2,3; 46%	Очень редко проявляет положительные эмоции
Адекватность самостоятельных действий с игрушками	2	1	2	1,6; 32%	Манипулирует игрушками, производит неспецифические манипуляции
Характер используемых игрушек	1	1	1	1; 20%	Использует только отдельные игрушки
Использование предметов-заменителей	1	1	1	1; 20%	Никогда не использует предметы-заменители
Содержание игровых действий	1	1	1	1; 20%	Выполняет отдельные предметно-игровые действия

Характер игровых действий	1	1	1	1; 20%	Реальные, развернутые, предельно детализированные игровые действия
Степень обобщенности игровых действий	1	1	1	1; 20%	Все игровые операции выполняются в соответствии с реальными
Способ выполнения игрового действия	2	2	2	2; 40%	Играет совместно со взрослым и по подражанию ему
Преобладающее содержание игры	1	2	2	1,6; 32%	Манипуляции предметами, редко – действия
Разнообразие содержания игры	1	1	1	1; 20%	Играет только в предметные игры
Разнообразие сюжетов игр	1	1	1	1; 20%	Проигрывает только один любимый сюжет
Целенаправленность игры	1	1	1	1; 20%	Застревает в начале игры на одном игровом действии
Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу	1	1	1	1; 20%	Не умеет определить цель и задачу игры, игра хаотичная
Сопровождение самостоятельной игры речью	1	1	1	1; 20%	Не сопровождает речью свои игры
Речевая активность во время совместной игры	1	1	2	1,3; 26%	Играет молча, но иногда делает какие-то высказывания
Продолжительность самостоятельной игры	1	1	1	1; 20%	Игра непродолжительная (3 мин.)
Продолжительность игры со взрослыми	1	1	1	1; 20%	Игра непродолжительная (3 мин.)
Продолжительность игры со сверстниками	1	1	1	1; 20%	Игра непродолжительная (3 мин.)
Интенсивность игрового поведения	2	2	2	2; 40%	Играет малоинтенсивно, без увлечения, без эмоций

					и стремления к контактам с другими детьми
Контакты со сверстниками в процессе игры	1	1	1	1; 20%	Играет один, не замечая других детей
Контакты со взрослыми в процессе игры	1	1	2	1,3; 26%	Играет один, но иногда реагирует на обращение взрослых
Предпочтительность контактов в игре	1	1	1	1; 20%	Играет один
Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	1	1	2	1,3; 26%	Использует предметные действия, редко – мимику
Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре	1	2	1	1,3; 26%	Играет автономно, иногда делает попытки согласовать свои действия с партнером по игре
Отношения между детьми в игре	1	1	1	1; 20%	Взаимоотношения с другими детьми не возникают
Наличие конфликтов в совместной игре	1	1	1	1; 20%	Постоянно конфликтует по любому поводу
Способы поведения во время конфликтных ситуаций	1	1	1	1; 20%	Проявляет настойчивость, агрессию, кричит, топает ногами
Спонтанная двигательная активность во время игры	2	2	3	2,3; 46%	Игровые действия выполняет малодинамично, неохотно меняет место действия
Координация моторики во время игры	4	4	4	4; 80%	Испытывает некоторые трудности при выполнении точных движений
Эмоциональные реакции во время игры	2	2	2	2; 40%	Иногда выражает чувство удовольствия
Отношение к роли во время игры	2	2	2	2; 40%	Роль понимает, не соотносит себя с персонажем игры
Особенности ролевого диалога	1	1	1	1; 20%	Нет ролевого диалога
Предпочтения в выборе роли	1	1	1	1; 20%	Выполняет любые предложенные роли
Участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого	1	1	1	1; 20%	Безразличен к распределению ролей
Выполнение правил во время игры со сверстниками	2	2	2	2; 40%	Правила понимает, старается их выполнять, но в игре о них забывает

Уход от реальности	1	1	1	1; 20%	Выполняет только реальные действия с реальными предметами, в реальной ситуации
Проявления творчества в игре	1	1	1	1; 20%	Выполняет только заученные действия
Предпочитаемые виды игр	1	1	2	1,3; 26%	Безразличен ко всем видам игр, но иногда играет в двигательные

Протокол обследования состояния сформированности ролевой игры

Имя ребёнка Кирилл К.

Дата проведения наблюдения:

наблюдение 1: 04.10.2011г.

наблюдение 2: 07.10.2011г.

наблюдение 3: 11.10.2011г.

Параметры наблюдения	Результаты наблюдений				Заключение
	Наблюдение 1 (балл)	Наблюдение 2 (балл)	Наблюдение 3 (балл)	Итог (балл, %)	
Наличие интереса к игрушкам и действия с ними	4	3	3	3,3;66%	Проявляет избирательный интерес к игрушкам
Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними	3	3	3	3; 60%	Проявляет положительные эмоции
Адекватность самостоятельных действий с игрушками	4	5	4	4,3; 86%	Адекватно использует все знакомые игрушки
Характер используемых игрушек	1	1	1	1; 20%	Использует только отдельные игрушки
Использование предметов-заменителей	2	1	1	1,3; 26%	Предметы-заменители использует только по указанию взрослого
Содержание игровых действий	1	2	1	1,3; 26%	Выполняет отдельные предметно-игровые действия
Характер игровых действий	1	1	1	1; 20%	Реальные, развернутые, предельно детализированные

Степень обобщенности игровых действий	2	2	1	1,6; 32%	Все игровые операции выполняются в соответствии с реальными, но 1 операция заменяется жестом в сторону игрушки
Способ выполнения игрового действия	2	3	3	2,6; 52%	Игровые действия выполняет по подражанию, редко – по образцу
Преобладающее содержание игры	2	2	3	2,3; 46%	Игровые действия с предметами, редко – бытовые
Разнообразие содержания игры	2	2	2	2; 40%	Играет в предметные игры, иногда - бытовые
Разнообразие сюжетов игр	2	1	2	1,6; 32%	Проигрывает 2 любимых сюжета
Целенаправленность игры	3	1	2	2; 40%	Повторят одно и то же игровое действие
Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу	1	1	1	1; 20%	Не умеет определить цель и задачу игры, игра хаотичная
Сопровождение самостоятельной игры речью	3	2	2	2,3; 46%	Выражает чувство удовольствия от игры посредством коротких высказываний
Речевая активность во время совместной игры	2	2	3	2,3; 46%	Иногда делает какие-то высказывания
Продолжительность самостоятельной игры	1	2	2	1,6; 32%	Игра непродолжительная (5 мин.)
Продолжительность игры со взрослыми	1	2	2	1,6; 32%	Игра непродолжительная (5 мин.)
Продолжительность игры со сверстниками	1	1	1	1; 20%	Игра непродолжительная (3 мин.)
Интенсивность игрового поведения	2	2	3	2,3; 46%	Играет малоинтенсивно, поглощения игрой нет

Контакты со сверстниками в процессе игры	2	2	2	2; 40%	Играет один, но иногда наблюдает за другими детьми
Контакты со взрослыми в процессе игры	2	3	3	2,6; 52%	Играет один, но иногда обращается к взрослому с просьбами
Предпочтительность контактов в игре	1	2	2	1,6; 32%	Играет один, но иногда обращается к взрослому с просьбами
Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	2	1	3	2; 40%	Использует мимику
Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре	1	2	2	1,6; 32%	Редко делает попытки отследить действия партнера по игре и построить собственные в соответствии с ними
Отношения между детьми в игре	1	1	2	1,3; 26%	Играют рядом, реальные взаимоотношения почти не возникают
Наличие конфликтов в совместной игре	4	3	3	3,3; 66%	Почти не конфликтует
Способы поведения во время конфликтных ситуаций	3	2	2	2,3; 46%	Часто уступает, агрессии не проявляет
Спонтанная двигательная активность во время игры	2	3	3	2,6; 52%	Играет малодинамично, неохотно меняет место действия
Координация моторики во время игры	3	3	3	3; 60%	Испытывает затруднения при игре с мелкими игрушками
Эмоциональные реакции во время игры	2	3	3	2,6; 52%	Часто выражает чувство удовольствия от игры
Отношение к роли во время игры	2	2	2	2; 40%	Роль понимает, но не соотносит себя с персонажем игры
Особенности ролевого диалога	3	3	2	2,6; 52%	Произносит короткие реплики, не связанные с ролью
Предпочтения в выборе роли	1	1	1	1; 20%	Выполняет любые предложенные роли
Участие ребенка в распределении ролей	1	1	1	1; 20%	Не участвует в распределении ролей

без участия взрослого					
Выполнение правил во время игры со сверстниками	2	3	3	2,6; 52%	Правила понимает, старается их выполнять, но походу игры забывает их
Уход от реальности	1	1	1	1; 20%	Выполняет только реальные действия с реальными игрушками, в реальной ситуации
Проявления творчества в игре	1	1	2	1,3; 26%	Выполняет заученные действия, редко – вносит новые элементы в игру
Предпочитаемые виды игр	1	2	2	1,6; 32%	Одинаково безразлично относится ко всем играм

Протокол обследования состояния сформированности ролевой игры

Имя ребёнка Кирилл Р.

Дата проведения наблюдения:

наблюдение 1: 04.10.2011г.

наблюдение 2: 07.10.2011г.

наблюдение 3: 11.10.2011г.

Параметры наблюдения	Результаты наблюдений				Заключение
	Наблюдение 1 (балл)	Наблюдение 2 (балл)	Наблюдение 3 (балл)	Итог (балл, %)	
Наличие интереса к игрушкам и действия с ними	3	3	4	3,3; 66%	Иногда проявляет избирательный интерес к игрушкам независимо от их внешней привлекательности
Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними	3	4	4	3,6; 72%	Часто проявляет положительные реакции
Адекватность самостоятельных действий с игрушками	3	4	4	3,6; 72%	Адекватно использует знакомые игрушки
Характер используемых игрушек	1	1	1	1; 20%	Использует только отдельные игрушки
Использование предметов-заменителей	1	1	2	1,3; 26%	Предметы-заменители использует редко, только по указанию взрослого
Содержание игровых действий	1	1	2	1,3; 26%	Выполняет отдельные предметно-игровые действия

Характер игровых действий	1	1	1	1; 20%	Игровые действия реальные, развернутые, предельно детализированные
Степень обобщенности игровых действий	1	1	2	1,3; 26%	Все игровые операции выполняет в соответствии с реальными
Способ выполнения игрового действия	2	2	3	2,3; 46%	Выполняет по подражанию взрослому, редко – по образцу
Преобладающее содержание игры	2	1	2	1,3; 26%	Манипуляции с предметами, редко – действия
Разнообразие содержания игры	1	1	2	1,3; 26%	Играет в предметные игры, редко – в бытовые
Разнообразие сюжетов игр	1	2	2	1,6; 32%	Проигрывает один любимый сюжет, редко – два
Целенаправленность игры	1	1	1	1; 20%	Застревает в начале игры на одном игровом действии
Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу	1	1	1	1; 20%	Не умеет определить цель и задачу игры, игра хаотичная
Сопровождение самостоятельной игры речью	1	2	3	2; 40%	Вокализует во время игры
Речевая активность во время совместной игры	2	2	2	2; 40%	Иногда делает какие-то высказывания
Продолжительность самостоятельной игры	1	2	1	1,3; 26%	Игра непродолжительная (5 мин.)
Продолжительность игры со взрослыми	2	2	2	2; 40%	Игра непродолжительная (8 мин.)
Продолжительность игры со сверстниками	1	1	1	1; 20%	Игра непродолжительная (3 мин.)

Интенсивность игрового поведения	1	2	2	1,6; 32%	Играет малоинтенсивно, увлечения и поглощения игрой нет
Контакты со сверстниками в процессе игры	2	2	1	1,6; 32%	Играет один, редко наблюдает за другими детьми
Контакты со взрослыми в процессе игры	2	3	2	2,3; 46%	Играет один, но иногда обращается с просьбами к взрослому
Предпочтительность контактов в игре	1	2	2	1,6; 32%	Играет один, но иногда обращается с просьбами к взрослому
Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	1	1	3	1,6; 32%	Использует предметные действия, редко – мимику
Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре	2	2	1	1,6; 32%	Пытается отследить действия партнера по игре
Отношения между детьми в игре	2	1	1	1,3; 26%	Взаимоотношения с другими детьми не возникают
Наличие конфликтов в совместной игре	3	4	4	3,6; 72%	Конфликтует редко
Способы поведения во время конфликтных ситуаций	2	3	3	2,6; 52%	Часто уступает, агрессии не проявляет
Спонтанная двигательная активность во время игры	3	3	2	2,6; 52%	Играет малоинтенсивно в границах небольшого пространства
Координация моторики во время игры	4	4	4	4; 80%	Испытывает некоторые затруднения при выполнении точных движений
Эмоциональные реакции во время игры	2	2	3	2,3; 46%	Выражает чувство удовольствия от игры
Отношение к роли во время игры	1	2	2	1,6; 32%	Роль понимает не до конца
Особенности ролевого диалога	1	1	1	1; 20%	Нет ролевого диалога
Предпочтения в выборе роли	1	1	1	1; 20%	Выполняет любые

					предложенные роли
Участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого	1	1	1	1; 20%	Не участвует в процессе распределения ролей
Выполнение правил во время игры со сверстниками	1	1	1	1; 20%	Правила игры не понимает
Уход от реальности	1	1	1	1; 20%	Выполняет только реальные действия с реальными предметами, в реальной ситуации
Проявления творчества в игре	2	1	1	1,3; 26%	Выполняет заученные действия, редко вносит новые элементы в игру
Предпочитаемые виды игр	2	2	2	2; 40%	Предпочитает двигательные игры

Набор игровых материалов, используемый в эксперименте

Тип материала	Наименование	Количество
Образные игрушки	Куклы крупные (35-50 см.)	3 разные
	Куклы средние (25-35 см.)	5 разные
	Мягкие животные, крупные (35-50 см.) и средние (25-35 см.)	8 разные
	Звери и птицы, объёмные и плоскостные на подставках (мягкие, ПВХ, деревянные, 15-20 см.)	15-20 разные
	Звери и птицы на колёсах (каталки с палочкой или шнурком)	5 разные
Предметные игрушки	Кукольный стол	2
	Кукольный стул	6
	Набор чайной посуды	2
	Набор кухонной посуды	2
	Миски (тазики)	6
	Кукольные коляски	4
	Кукольная кровать	3
	Кровать-кушетка	1
	Машина «Скорая помощь»	1
	Машина «Школьный автобус»	1
	Автомобили с открытым верхом	5 разные
	Молоток пластмассовый	1
	Телефон	2
	Ведёрки	5
	Набор строительного материала пластмассовый	3 разные
Игрушки для сюжетно-ролевых игр	Комплект магазина: весы, витрина, муляжи фруктов и овощей, касса	1
	Набор аптеки: витрина с лекарствами, белый халат, рецепты, деньги	1
	Набор врача: белый халат, шапочка, игрушечный стереоскоп, градусник, шпатели, таблетки, вата, йод, бинт, ватные палочки, пинцет, чемоданчик	1

Настольные игры	Мозаика	5 разная
	Пазлы (крупные)	5 разные
	Детское домино	2 разное
Спортивные игрушки	Обручи пластмассовые	2
	Мячи (большие, средние, маленькие)	6
	Скакалки	5

**Характеристика сформированности ролевой игры на этапе
констатирующего эксперимента**

Параметры обследования игры	Показатели состояния сформированности ролевой игры у воспитанников группы					Итоговый балл и процентное соотношение по параметру
	Андрей	Аня	Герман	Кирилл К.	Кирилл Р.	
Наличие интереса к игрушкам и действия с ними	3	2,6	2,3	3,3	3,3	2,9; 58 %
Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними	3,3	2,3	2,3	3	3,6	2,9; 58%
Адекватность самостоятельных действий с игрушками	4	3	1,6	4,3	3,6	3,3; 66%
Характер используемых игрушек	1	1	1	1	1	1; 20%
Использование предметов-заменителей	1,6	1	1	1,3	1,3	1,2; 24 %
Содержание игровых действий	2	1	1	1,3	1,3	1,3; 26 %
Характер игровых действий	1	1	1	1	1	1; 20%
Степень обобщенности игровых действий	2	1	1	1,6	1,3	1,4; 28 %
Способ выполнения игрового действия	2,6	2,3	2	2,6	2,3	2,3; 46 %
Преобладающее содержание игры	2,3	2	1,6	2,3	1,6	2; 40 %
Разнообразие содержания игры	1,6	1,3	1	2	1,3	1,4; 28 %
Разнообразие сюжетов игр	2	1,3	1	1,6	1,6	1,5; 30 %
Целенаправленность игры	3	1,3	1	2	1	1,6; 32 %

Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу	1	1	1	1	1	1; 20%
Сопровождение самостоятельной игры речью	2,6	1,6	1	2,3	2	1,9; 38 %
Речевая активность во время совместной игры	2	1,6	1,3	2,3	2	1,8; 36 %
Продолжительность самостоятельной игры	1,6	1,3	1	1,6	1,3	1,3; 26 %
Продолжительность игры со взрослыми	2	2,3	1	1,6	2	1,8; 36 %
Продолжительность игры со сверстниками	1	1	1	1	1	1; 20%
Интенсивность игрового поведения	2,6	1,3	2	2,3	1,6	1,9; 38 %
Контакты со сверстниками в процессе игры	2,3	1,6	1	2	1,6	1,7; 34 %
Контакты со взрослыми в процессе игры	2,3	2,3	1,3	2,6	2,3	2,1; 42 %
Предпочтительность контактов в игре	1,6	1,6	1	1,6	1,6	1,5; 30%
Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	2,6	1,3	1,3	2	1,6	1,7; 34 %
Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре	1,6	2	1,3	1,6	1,6	1,6; 32 %
Отношения между детьми в игре	1,6	1	1	1,3	1,3	1,2; 24 %
Наличие конфликтов в совместной игре	2,3	4	1	3,3	3,6	2,8; 56 %
Способы поведения во время конфликтных ситуаций	1,3	3	1	2,3	2,6	2; 40 %
Спонтанная двигательная активность во время	2,6	2,3	2,3	2,6	2,6	2,5; 50 %

игры						
Координация моторики во время игры	4	3	4	3	4	3,6; 72 %
Эмоциональные реакции во время игры	2,6	3	2	2,6	2,3	2,5; 50 %
Отношение к роли во время игры	3	1,6	2	2	1,6	2; 40 %
Особенности ролевого диалога	2,6	2,3	1	2,6	1	1,9; 38 %
Предпочтения в выборе роли	1	1	1	1	1	1; 20%
Участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого	1	1	1	1	1	1; 20%
Выполнение правил во время игры со сверстниками	2,6	2,3	2	2,6	1	2,1; 42 %
Уход от реальности	1	1	1	1	1	1; 20%
Проявления творчества в игре	1,6	1	1	1,3	1,3	1,2; 24 %
Предпочитаемые виды игр	2	3,3	1,3	1,6	2	2; 40 %
<i>Итоговый балл по всем параметрам игры (%)</i>	81,8; 41,9 %	69,8; 35,8 %	53,6; 27,5 %	77,4; 39,7 %	70,1; 35,9 %	70,5; 36,2 %

**Итоговый результат состояния сформированности ролевой игры у детей
старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального
развития**

Имя ребенка	Количество баллов по показателям развития игровой деятельности	Процентное соотношение по показателям развития игровой деятельности
Андрей	81,8 баллов	41,9 %
Аня	69,8 баллов	35,8 %
Герман	53,6 баллов	27,5 %
Кирилл К.	77,4 баллов	39,7 %
Кирилл Р.	70,1 балл	35,9 %