



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Коррекция наглядно-образного мышления у старших дошкольников с
нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»

Выполнила:
студентка группы ЗФ-406/102-4-1
Усольцева Марина Александровна

Научный руководитель:
зав.кафедры СПиПМ к.п.н., доцент
Дружинина Лилия Александровна

Проверка на объём заимствований:
62,16 % авторского текста

Работа *рекомендуется* к защите
рекомендуется/не рекомендуется

урн «*6*» *8.02* 20*17* г.
зав. кафедрой СПиПМ
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Дружинина

Челябинск
2017

Содержание

Введение.....	
<u>43</u>	
Глава 1 Теоретическое обоснование проблемы развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников в процессе использования сюжетно-ролевых игр.....	
<u>76</u>	
1.1. Понятие и значение наглядно-образного мышления в умственном развитии детей дошкольного возраста.....	<u>76</u>
1.2. Особенности развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта.....	<u>1312</u>
1.3. Сущность сюжетно-ролевой игры, ее роль в развитии наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста.....	17
1.4. Характеристика особенностей сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с нарушением интеллекта.....	22
1.5. Технология развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	26
Выводы по I главе.....	33
Глава 2. Анализ наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры.....	<u>3635</u>
2.1. Методики диагностики наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры.....	<u>36</u>
<u>35</u>	

2.2. Результаты изучения наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры.....	42
2.3. Варианты использования сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с нарушением интеллекта для коррекции наглядно-образного мышления....	55
Заключение.....	62
Список литературы.....	66
Приложение.....	71

Введение

Дошкольное детство - это важнейший период в жизни человека, когда формируются психические, физиологические и личностные качества. В этот период ребенок находится в полной зависимости от взрослых и окружающих - родителей, педагогов. Поэтому заниматься с ребенком нужно с рождения, а не ждать, когда он подрастет. Особого подхода требуют дети с проблемами в психофизиологическом развитии. Признание прав такого ребенка, его интересов, потребностей, оказание помощи в процессе его личностного становления является очень важным.

На сегодняшний день вопросы развития детей с нарушениями интеллекта вызывают особый интерес у дефектологов и специальных психологов. Учёные считают, что социальное развитие ребёнка проявляется в способах его познания окружающего мира и использование своих знаний в различных жизненных ситуациях. Каждый ребёнок постепенно учится понимать самого себя и окружающих. С возрастом ребёнок расширяет для себя предметный, природный и социальный мир. По мере расширения представлений об окружающем повышается интеллектуальное и нравственное развитие ребёнка, формируются простейшие формы логического мышления, развивается самосознание и самооценка, социальные чувства.

Развитие ребенка с нарушением интеллекта с первых дней жизни отличается от нормы. Отсутствует стремление познать окружающий мир, снижена реакция на внешние раздражители. У таких детей не возникает потребности в эмоциональном общении со взрослыми, отсутствует, как правило, комплекс оживления.

Следовательно, анализ особенностей представления детей с нарушениями интеллекта об окружающем во многом основывается на данных возрастной психологии. Большое значение имеет специальная дошкольная педагогика и психология, которая опирается на знания о

своеобразии психического развития при наличии раннего органического поражения центральной нервной системы.

Приоритетной задачей специальной дошкольной педагогики становится их социальное развитие в целом. В детском саду создаются такие условия обучения и воспитания детей, которые способствуют возникновению желания познавать окружающий мир, развитию их социального поведения, расширению круга общения, овладению всеми возможными средствами коммуникации, формированию культурных навыков, усвоению социальных норм и правил.

Актуальность исследования определяется необходимостью коррекции наглядно-образного мышления у детей с нарушением интеллекта средствами игровой деятельности, как наиболее предпочитаемой дошкольниками для общения и регуляции взаимодействий.

Несмотря на значительные успехи, достигнутые современной педагогической наукой в организации коррекционной работы с дошкольниками с нарушением интеллекта при опоре на сохранные стороны их развития и с учетом сензитивных периодов развития (работы А. А. Венгер, О. П. Гаврилушкиной, С. И. Давыдовой, С. Г. Ералиевой, Г. В. Кузнецовой, Н. Г. Морозовой, Н. Д. Соколовой, Е. А. Стребелевой, Г. В. Цикото и др.), многие важнейшие аспекты этой проблемы до сих пор специально не исследовались.

Данное положение и определило выбор темы исследования: «Коррекция наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры».

Цель исследования: теоретически изучить и практически обозначить необходимость коррекции наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры.

Объект исследования: наглядно-образное мышление у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: особенность коррекции наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по данной теме.
2. Изучить особенности наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта.
3. Разработать перспективное планирование развития сюжетно-ролевых игр, включающих задания на коррекцию наглядно-образного мышления.

Методы исследования: теоретический анализ психологической, педагогической и методической литературы по изучаемой проблеме.

База исследования: МБДОУ «ДС №188 г. Челябинска». В исследовании участвовали 4 детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников в процессе использования сюжетно-ролевых игр

1.1. Понятие и значение наглядно-образного мышления в умственном развитии детей дошкольного возраста

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема умственного воспитания детей дошкольного возраста.

На протяжении ряда лет основные усилия советских учёных, исследовавших познавательные процессы детей дошкольного возраста, были сосредоточены на изучение двух проблем. Одна из них - это проблема развития процессов восприятия. Вторая проблема - это проблема формирования понятийного мышления. Вместе с тем, значительно меньше разработана проблема развития наглядно-образного мышления дошкольников. Важные материалы по этому вопросу содержатся в работах А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Г.И. Минской и др. Однако ещё недостаточно изучены основные особенности формирования и функционирования наглядно-образного мышления.

В настоящее время, бесспорно, что в умственном развитии дошкольников важное значение имеют наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Развитие этих форм мышления в значительной мере определяет успешность перехода к более сложным, понятийным формам мышления. В связи с этим в современных психологических исследованиях существенное место занимает изучение основных функций этих, более элементарных форм, определение их роли в общем процессе умственного развития ребёнка. В ряде исследований показано, что возможности этих форм мышления чрезвычайно велики и пока используются далеко не полностью [5].

С возрастом существенно изменяется содержание мышления дошкольников, усложняются их отношения с окружающими людьми, развивается игровая деятельность, возникают различные формы продуктивной деятельности, осуществление которых требует познания новых сторон и свойств предметов. Такое изменение содержания мышления требует и более совершенных его форм, обеспечивающих возможность преобразовывать ситуацию не только в плане внешней материальной деятельности, но и в плане представляемой [7].

В ряде исследований (Б.Г. Ананьев, О.И. Галкина, Л.Л. Гурова, А.А. Люблинская, И.С. Якиманская и др.) убедительно показана важная роль образного мышления при выполнении разного рода деятельности, решении как практических, так и познавательных задач. Были выделены различные типы образов и исследована их функция в осуществлении мыслительных процессов.

Проблема образного мышления интенсивно разрабатывалась рядом зарубежных учёных (Р. Арнхейм, Д. Браун, Д. Хебб, Г. Хейн, Р. Хольд и др.)

В ряде отечественных исследований раскрывается структура наглядно-образного мышления и даётся характеристика некоторых особенностей его функционирования (Б.Г. Ананьев, Л.Л. Гурова, В.П. Зинченко, Т.В. Кудрявцев, Ф.Н. Лимякин, И.С. Якиманская и др.).

Многие авторы (А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже и др.) рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловой момент в умственном развитии ребенка. Однако условия формирования наглядного мышления у дошкольников, механизмы его осуществления изучены далеко не полностью.

Следует отметить, что способность к оперированию представлениями не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Анализ ряда психологических исследований дает основание полагать, что данная способность возникает в процессе взаимодействия

различных линий психологического развития ребенка - развития предметных и орудийных действий, речи, подражания, игровой деятельности и т.д.

Анализ как отечественных, так и зарубежных исследований показывает, что развитие наглядно-образного мышления - это сложный и длительный процесс.

Наше познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению. Функция мышления – это расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии [25].

Мышление - высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Формы и законы мышления изучаются логикой, механизмы его протекания психологией и нейрофизиологией [7].

В период раннего детства мышление определяется преобладающей ролью восприятия, ведущей предметно-орудийной деятельностью ребенка и носит наглядно-действенный характер, т.е. это мышление, в котором отражение сущностных связей и отношений предметной действительности осуществляется в процессе манипулирования, выполнения действий с реальными объектами. В рамках этой формы мышления формируются предпосылки для более сложной формы – наглядно-образного мышления, когда осуществление какого-либо действия может происходить без участия практических действий, только в плане представлений, оперируя только образами [2].

Наглядно-образное мышление следует вслед за наглядно-действенным, характеризуя следующую стадию развития мышления в онтогенезе (происходит развитие наглядно-образного мышления). Данный вид мышления связан с представлением ситуаций и изменений в них. С его

помощью более полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета или предметной ситуации. Основной характеристикой данного вида мышления является наличие образа: посредством образа оказывается возможным выход за пределы наличной предметной ситуации, видение объекта и ситуации с многих точек зрения. С развитием наглядно-образного мышления связано развитие воображения [19].

В начале образное мышление ребенка еще связано с конкретными предметами и их свойствами, однако уже появляется возможность выйти за пределы непосредственно воспринимаемого. Ребенок младшего дошкольного возраста решает задачи с помощью внешних ориентировочных действий, т.е. находит решение методом проб и ошибок (наглядно-действенное мышление), тогда как в среднем дошкольном возрасте он уже после ознакомления с несколькими вариантами решения способен решить задачу в уме, без предметных действий. Мышление уже не связано только с практическими предметными действиями и непосредственным восприятием, становится наглядно-образным. Наглядно-образное мышление – одно из основных новообразований дошкольного возраста, здесь оно формируется и переживает свой расцвет развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления происходит в тесной связи с формированием логического мышления, основы которого закладываются в дошкольном возрасте. В старшем дошкольном возрасте у ребенка уже возможно логическое построение рассуждения в том случае, когда речь идет о знакомой ситуации. Однако познание действительности, ее существенных связей и зависимостей происходит главным образом на основе наглядно-образного мышления – обновленной формы мышления в этом возрасте. Чем лучше и полнее использованы возможности этого возрастного периода, чем лучше развиты элементарные формы мышления ребенка – наглядно-действенное и

наглядно-образное, тем легче происходит переход к более сложным формам мышления, в том числе логическому, понятийному [26].

Образное мышление - основной вид мышления ребенка дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выполняемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата - перемещение предмета, его использование или изменения.

Основная особенность наглядно-образного мышления - решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления раннего периода развития, но и в уме с опорой на образы - представления об этих предметах. Успешное осуществление данных мыслительных процедур возможно только в том случае, если ребенок может комбинировать и сочетать в уме разные части предметов и вещей, а кроме того, выделять в них существенные инвариантные признаки, важные для решения различных задач. Уровень сформированности наглядно-образного мышления определяется главным образом развитием зрительного восприятия, кратковременной и долговременной памяти. Примерно к четырехлетнему возрасту у дошкольника в целом завершен процесс формирования основных психических функций, что создает необходимую базу для становления и интенсивного развития наглядно-образного мышления ребенка. Уместно вспомнить также положение Л.С. Выготского о прямом влиянии формирующейся речи на укоренение и интенсификацию развития наглядно-образного мышления и формирование его рефлексивных характеристик.

Следует отметить, что способность к оперированию представлениями не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и

умений. Анализ ряда психологических исследований дает основание полагать, что данная способность возникает в процессе взаимодействия различных линий психологического развития ребенка - развития предметных и орудийных действий, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. Начальные этапы развития наглядно-образного мышления вплотную примыкают к развитию процессов восприятия. Дело в том, что при решении определенных перцептивных задач (например, выбор по образцу) процессы восприятия протекают в тесной связи с процессами представлений: чтобы выбрать из ряда предметов соответствующий образцу, необходимо иметь определенное представление об этом образце.

В наглядно-образном мышлении умение представлять предметы в том виде, как они воспринимались, является исходным. Ведь прежде чем оперировать образом, его нужно иметь [19].

В ряде отечественных исследований раскрывается структура наглядно-образного мышления и дается характеристика некоторых особенностей его функционирования (Б.Г. Ананьев, Л.Л. Гурова, В.П. Зинченко, Е.Н. Кабанова-Меллер, Т.В. Кудрявцев, Ф.Н. Шемякин, И.С. Якиманская и др.). В качестве основного средства осуществления этой формы мышления выступают образы, которые могут различаться по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами. Многие авторы (А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже и др.) рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловую точку в умственном развитии ребенка. В ряде исследований (Т.В. Кудрявцев, И.С. Якиманская и др.) выделены основные типы оперирования образами. Один из этих типов заключается в мысленном воспроизведении объекта в различных пространственных положениях. Такое оперирование является существенным моментом функционирования наглядно-образного мышления детей и имеет важное значение в процессе осуществления детской деятельности [31].

1.2. Особенности развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта

Нарушение интеллекта - (умственная отсталость). Понятие «умственная отсталость» в отечественной специальной психологии понимается как стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретённого). Понятие "умственная отсталость" включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения и деменция. Умственная отсталость, в зависимости от выраженности нарушений, традиционно подразделяется на степени дебильности, имбецильности, идиотии. По современной международной классификации (МКБ-10) на основе психометрических исследований умственную отсталость подразделяют на четыре формы: лёгкую (IQ в пределах 40- 69), умеренную (IQ в пределах 35-39), тяжёлую (IQ в пределах 20-34), глубокую (IQ ниже 20). Умственную отсталость следует отличать от задержки психического развития, при которой отставание в умственном развитии имеет иную природу. Выделяются три диагностических критерия умственной отсталости: клинический (наличие органического поражения головного мозга), психологический (стойкое нарушение познавательной деятельности), педагогический (низкая обучаемость). Дети с нарушением интеллекта называются умственно отсталыми [6].

Олигофрения – группа различных по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям непрогредиентных патологических состояний, общим признаком которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до 3-х лет) общего психического недоразвития с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей [40].

В основу диагностики олигофренического слабоумия в отечественной психиатрии положен клинико-психопатологический подход. Главными критериями олигофрении являются:

1) своеобразная психопатологическая структура слабоумия с преобладанием слабости абстрактного мышления при меньшей выраженности нарушений предпосылок интеллекта и относительно менее грубым недоразвитием эмоциональной сферы;

2) непрогредиентность интеллектуальной недостаточности, являющейся следствием нарушения онтогенетического развития;

3) замедленный темп психического развития индивида.

Вспомогательное значение имеет критерий нарушения социальной адаптации в детском возрасте, в частности критерий невозможности усвоения программы обучения в массовой школе [13].

Наглядно-образное мышление играет существенную роль в интеллектуальном развитии ребенка дошкольного возраста. Опираясь на данный вид мыслительной деятельности, ребенок получает возможность вычленивать наиболее существенные свойства, отношения между предметами окружающей действительности. Возникающие в сознании представления и образы вызывают у ребенка эмоциональный отклик на события. Л. Е. Журова, Н. Ф. Виноградова, В. С. Мухина подчеркивают особую значимость наглядно-образного мышления как переход от практического вида мышления к теоретическому. Л. А. Венгер, М. Безруких, Е. В. Заика отмечают, что посредством развития образных представлений происходит оптимизация произвольных познавательных функций в дошкольном возрасте (восприятие, воображение, внимание, память). Все это приводит к повышению уровня интеллектуального развития ребенка [36]. Мыслительные процессы у умственно отсталых дошкольников протекают весьма своеобразно. Выполняемый ими анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью,

фрагментарностью. До конца дошкольного возраста у детей с нарушением в развитии фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. При нарушении развития интеллекта все виды мышления оказываются недоразвитыми. Формирование различных видов деятельности у детей с особыми образовательными потребностями является центральным звеном во всей системе коррекционно-образовательной работы. В дошкольном возрасте ведущее значение имеет игра и первые виды продуктивной деятельности, к числу которых относится конструирование. Конструирование имеет моделирующий характер, а также играет большую роль в развитии у ребенка образного и элементов наглядно-схематического мышления, формирования у него представлений о целостном образе предметов. В процессе целенаправленного обучения конструированию появляется возможность коррекционного влияния на ход психического развития детей с нарушением в развитии в более ранние возрастные периоды, что существенно облегчает их дальнейшее обучение в школе. Выбор этого вида продуктивной деятельности с целью формирования наглядно – образного мышления обусловлен тем, что программой, предложенной Е. А. Екжановой и Е. А. Стребелевой предусматривается включение в целостный образовательный процесс конструирования, содержание занятий которого тесно связано с содержанием других разделов программы. В настоящее время программой развития не предполагается изучение конструирования в рамках отдельных занятий, что негативно сказывается на всем образовательном процессе групп детей с умственной отсталостью [5].

Наличие органического дефекта головного мозга у ребенка с нарушением в развитии обуславливает своеобразие его психического развития. Неполнота и неточность ощущений и восприятий, речевое недоразвитие такого ребенка обедняют и сужают круг его представлений и знаний, замедляют темп их формирования. У умственно отсталых детей дошкольного возраста существует отличительная особенность

отражательной деятельности – это нарушение познавательной деятельности. В частности, это нарушение обобщенного и опосредованного познания окружающего мира. Мышление является целенаправленной деятельностью, которая выступает как решение определенной проблемы. Решение мыслительной задачи имеет несколько этапов: осознание условия задания, постановка вопроса, создание гипотез возможного решения, осуществления решения и проверка его правильности. Все эти этапы мыслительного процесса представляют собой целенаправленную и произвольную деятельность, в которой происходит раскрытие знаний и умений, ее волевые и эмоциональные качества, способности личности. Решение мыслительных задач у умственно отсталых детей уже на начальном этапе вызывают значительные затруднения. Дети данной категории в большинстве случаев неадекватно воспринимают суть задания, упрощают или искажают его смысл. Этот факт указывает нам на отсутствие целенаправленности мышления, что в свою очередь приводит к нарушению регулятивной функции всей мыслительной деятельности, далее обнаруживается неполноценность последующего решения поставленных задач. Решая практическую задачу, ребенок с нарушением интеллекта не делает самостоятельных выводов, не превращает полученный опыт в собственное приобретение. Неточность, бедность и инертность представлений о предметах и явлениях окружающей среды являются одной из причин низкой эффективности наглядно-образного мышления детей с нарушением интеллекта. Ребенок данной категории не может в мысленном плане качественно оперировать образами – выделять отдельные части и существенные свойства, абстрагироваться от несущественных, переворачивать, объединять, изменять их. Отмечаются трудности актуализации связи между словом и образом, который стоит за ним. Л. С. Выготский указывал на относительную сохранность у детей данной категории практического интеллекта. Дети могут решать проблемные

ситуации на уровне практического действия. Задача взрослого состоит в том, что следует помочь детям с умственной отсталостью организовать свою деятельность, чтобы каждый отдельный этап мыслительной деятельности протекал полноценно. Наглядно – образное мышление дошкольников с нарушением в развитии развивается своеобразно и замедленно [37].

Многое из того, что нормально развивающийся ребенок приобретает самостоятельно в повседневном общении и деятельности, у ребенка с нарушением в развитии может быть сформировано лишь в условиях специально организованного коррекционного процесса. Современная теория и практика выявления нарушений умственного развития детей, методы психолого-педагогического исследования детей с нарушением интеллектуального развития широко представлены в исследованиях С.Д.Забрамной, О.В.Боровика, которые акцентировали внимание на том, как важно вовремя выявить детей, нуждающихся в помощи, которую им могут оказать в соответствующих учреждениях. С этой целью дети, психика и поведение которых имеют отклонения от принятых для данного возраста норм, направляются в психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК). Именно ПМПК решает вопрос о виде специального (коррекционного) учреждения, где должен обучаться и воспитываться ребенок.

В ходе всестороннего и комплексного психолого-медико-педагогического обследования устанавливается тип нарушения, а также индивидуальные особенности психофизического развития ребенка, его возможности в обучении. Для окончательного решения важно выявить сформированность навыков обучения; общую осведомленность и социально-бытовую ориентировку; знания и представления об окружающем, сформированность произвольной деятельности; состояние когнитивных функций, эмоционально-волевой, двигательной сферы (особенно мелкой моторики рук); адекватность поведения. Эти сведения одинаково важны как

для психолога, так и для дефектолога при определении формы обучения и разработке содержания индивидуальных программ коррекционного развития ребенка [11].

Проблемы обучения, воспитания и социальной адаптации умственно отсталых детей разрабатывает олигофренопедагогика. Помощь умственно отсталым детям в Российской Федерации осуществляется учреждениями Министерства образования, Министерства здравоохранения, Министерства труда и социального развития, а также общественными и благотворительными организациями. Дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта посещают дошкольные учреждения компенсирующего вида, дошкольные группы в составе детского сада комбинированного типа; группы кратковременного пребывания при дошкольных учреждениях компенсирующего вида; детские сады (группы) общеразвивающего вида; дошкольные отделения (группы) специальных (коррекционных) школ, школ-интернатов, детских домов образовательных (коррекционных) [10].

1.3 Сущность сюжетно-ролевой игры, ее роль в развитии наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста

Игра - явление многогранное, ее можно рассматривать как особую форму существования всех без исключения сторон жизнедеятельности коллектива. Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре - важнейшему виду детской деятельности. Она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир. Советский

педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра - это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [23]. Н.К. Крупская впервые в педагогике поставила вопрос о связи игры с трудом. Она доказала, что у детей нет резкой грани между этими видами деятельности; в игре, как и в работе, главное - постановка цели и ее выполнение. Н. К. Крупская во многих статьях говорила о значении игры для познания мира, для нравственного воспитания детей. «Самодеятельная подражательная игра, которая помогает осваивать полученные впечатления, имеет громадное значение, гораздо большее, чем что-либо другое». Игра готовит детей к труду. Эту мысль развивает А.С. Макаренко. Он утверждает, что хорошая игра похожа на хорошую работу, их объединяет усилие мысли и рабочее усилие, радость творчества, чувство ответственности [18].

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игр, которую психологи считают ведущей деятельностью дошкольника. В игре дети часто проявляются эмоции, которые в жизни еще недоступны им. Испытывает ли ребенок эти чувства или только изображает их? Какое влияние оказывают они на формирование его морального облика?

И.М. Сеченов доказал, что игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка. Многократное повторение действий взрослых, подражание их моральным качествам влияют на образование таких же качеств у ребенка [28].

Основные проблемы связаны с нравственным воспитанием дошкольников (коллективных взаимоотношений, личностных качеств

ребенка - дружелюбия, гуманности, трудолюбия, целеустремленности, активности, организаторских умений, формированием отношения к труду, учебе). Решению этих вопросов в наибольшей степени способствуют сюжетно-ролевые, творческие игры.

Вершиной эволюции игровой деятельности является сюжетная или ролевая игра, по терминологии Л.С. Выготского «мнимая ситуация». Несовпадение содержания игрового действия и составляющих его операций приводит к тому, что ребенок играет в воображаемой ситуации, порождая и стимулируя тем самым процесс воображения: Работа с образами, пронизывающая всю игровую деятельность, стимулирует процессы мышления [2].

Выдающийся исследователь в области психологии Л.С. Выготский подчеркивал неповторимую специфику дошкольной игры. Она заключается в том, что свобода и самостоятельность играющих сочетается со строгим, безоговорочным подчинением правилам игры. Такое добровольное подчинение правилам происходит в том случае, когда они не навязываются извне, а вытекают из содержания игры, ее задач, когда их выполнение составляет главную ее прелесть [7].

Основными структурными элементами игры являются: игровой замысел, сюжет или ее содержание; игровые действия; роли; правила, которые диктуются самой игрой и создаются детьми или предлагаются взрослыми. Эти элементы тесно взаимосвязаны.

Игровой замысел - это общее определение того, во что и как будут играть дети. Он формулируется в речи, отражается в самих игровых действиях, оформляется в игровом содержании и является стержнем игры. По игровому замыслу игры можно разделить на группы:

- ✓ отражающие бытовые явления (игры в «семью», в «детский сад», в «поликлинику», в «магазин» и т.д.);
- ✓ отражающие созидательный труд (строительство метро, постройку домов);
- ✓ отражающие общественные события, традиции (праздники, встречу гостей, путешествия и т. д.). Такое деление их, конечно, условно, так как игра может включать отражение разных жизненных явлений [8].

Сюжет, содержание игры - это то, что составляет ее живую ткань, определяет развитие, многообразие и взаимосвязь игровых действий, взаимоотношения детей. Содержание игры делает ее привлекательной, возбуждает интерес и желание играть.

Структурной особенностью и центром игры является роль, которую выполняет ребенок. По тому значению, какое принадлежит роли в процессе игры, многие из игр получили название ролевых или сюжетно-ролевых. Роль всегда соотнесена с человеком или животным; его воображаемыми поступками, действиями, отношениями. Ребенок, входя в их образ, играет определенную роль. Но дошкольник не просто разыгрывает эту роль, он живет в образе и верит в его правдивость. Изображая, например, капитана на корабле, он отражает не всю его деятельность, а лишь те черты, которые необходимы по ходу игры: капитан дает команды, смотрит в бинокль, заботится о пассажирах и матросах. В процессе игры самими детьми (а в некоторых играх - взрослыми) устанавливаются правила, определяющие и регулирующие поведение и взаимоотношения играющих. Они придают играм организованность, устойчивость, закрепляют их содержание и определяют дальнейшее развитие, усложнение отношений и взаимоотношений. Все эти структурные элементы игры являются более или менее типичными, но они имеют разное значение и по-разному соотносятся в разных видах игр [6].

Сюжетно-ролевые игры различаются:

- ✓ по содержанию (отражение быта, труда взрослых, событий общественной жизни);
- ✓ по организации, количеству участников (индивидуальные, групповые, коллективные);
- ✓ по виду (игры, сюжет которых придумывают сами дети, игры - драматизации - разыгрывание сказок и рассказов; строительные).

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. В игре у детей часто проявляются эмоции, которые в жизни еще недоступны им. Игра требует от ребёнка включённости в свои правила: он должен быть внимательным к развивающемуся сюжету в совместной игре со сверстниками; он должен запоминать, какой камешек (щепочка, кусочек бумаги и пр.) что обозначает; он должен быстро сообразить, как поступить в неожиданно возникшей ситуации; он должен представить себе отсутствующий предмет или соображаемую ситуацию и действовать так, чтобы остальные участники игры его поняли и были удовлетворены его выдумкой. Таким образом, в игровой деятельности формируется произвольность психических процессов, когда ребёнок может следовать сознательной цели.

В условиях игры дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше, чем в условиях, когда им предлагают просто запомнить. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребёнка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от него сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжетов. Игра не бесцельная забава. Многочасовые, часто изнурительные упражнения детей, осваивающих игру в классы, прыжки через верёвочку, набрасывание лассо, движения с мячами, дают свой позитивный результат. Играя, дети всегда выполняют задачу

освоения действий именно с этим предметом, следуя определённым правилам. Сколько усилий над собой добровольно совершает ребёнок в игре [24].

Ситуация игры оказывает постоянное влияние на развитие умственных действий ребенка. Он должен быть готовым к любой неожиданной ситуации, которую тут же надо правильно решить, он должен уметь действовать с заместителем отсутствующего предмета в соответствии с игровым названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления: на основе оперирования с этим предметом ребенок учится мыслить о реальном предмете. Развитие мышления в том и состоит, что ребенок постепенно перестает действовать с предметом непосредственно в наглядно воспринимаемой ситуации, а научается мыслить о предметах и действовать с ними в игровом плане. Таким образом, игра подготавливает ребенка к мышлению в плане представлений [25].

1.4. Характеристика особенностей сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с нарушением интеллекта

Проблемами формирования сюжетно-ролевой игры детей с нарушением интеллекта так или иначе занимались такие отечественные авторы, как Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, С.Д.Забрамная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина, М.И Лисина, А.В. Запорожец. Среди зарубежных авторов можно выделить Кристен У., Ньюканен Л., Рюкле Х.

Недоразвитие игровой деятельности у детей с нарушением интеллекта обусловлено причинами органического порядка. С одной стороны, нарушение познавательной деятельности задерживает развитие ребенка по срокам формирования психических процессов, с другой - вносит в его

развитие определенное своеобразие. Предметная деятельность этих детей к трем годам оказывается неполноценной. Они обнаруживают значительную беспомощность в мире окружающих предметов. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций, часто неспецифических (бросание предметов и игрушек на пол, постукивание ими, попытки сосать и грызть предметы и игрушки и т.п.) [24].

При поступлении в детский сад ребенок с нарушением интеллекта, как правило, не проявляет интереса к игрушкам или на короткое время его привлекает их внешний вид, а не возможность действовать с ними. Недоразвитыми оказываются все компоненты игровой деятельности, даже у детей, воспитывающихся в специальных дошкольных учреждениях, к концу дошкольного возраста они не достигают достаточно высокого уровня. У необученных детей вплоть до 5-6-летнего возраста оказывается не сформированным целевой компонент. Их действия не имеют осмысленного и целенаправленного характера. Перед ребенком не стоит конкретная, значимая для него цель. Он просто выполняет те или иные действия с игрушками, зачастую на уровне манипуляций, нередко неспецифических. И лишь под влиянием длительного обучения к 7-8 годам у некоторых детей формируется умение поставить цель в самостоятельной игре (отвезти товар в магазин, продавать продукты в магазине и т.п.) и подготовить все необходимое для ее достижения (договориться с другими детьми, отобрать необходимые игрушки, найти место для игры и т.п.) [16].

Игровые действия не сопровождаются эмоциональными реакциями и речью. Сюжетно-ролевая игра самостоятельно, без специального коррекционного обучения не формируется. Не складывается и потребностно-мотивационный план игры. Дошкольники с нарушением интеллекта долго не обнаруживают потребности в игре. Будучи включены в игру, они длительное время не проявляют интереса к ее процессу и игрушкам, действуют безразлично, пассивно подчиняясь требованиям взрослого.

Ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности приводит к тому, что вплоть до конца пребывания в детском саду у детей формируется недостаточный объем знаний о жизни, деятельности и отношениях людей. В результате этого сюжеты игр являются весьма бедными, не отражают сущности деятельности и отношений людей, которые ребенок с нарушением интеллекта не только не может увидеть, но зачастую и понять. Лишь в процессе длительного обучения дети овладевают системой знаний, которые на элементарном уровне позволяют им проникнуть в сущность некоторых областей деятельности людей, как правило, в большей или меньшей степени, связанных с непосредственным опытом детей [8].

Исследования Е.С.Слепович, Н.Д.Соколовой, опыт работы специальных дошкольных учреждений показывают, что игра дошкольников с нарушением интеллекта претерпевает существенные изменения в процессе их жизни. Однако так же, как и в отношении нормально развивающихся детей, основным условием возникновения этих изменений является участие ребенка в специально организованном процессе обучения. Вне его игры не достигает уровня, оптимального для каждого конкретного ребенка, и, таким образом, не выполняет функции ведущей деятельности в период дошкольного детства.

Успешность процесса обучения игре детей с нарушением интеллекта обусловлена использованием в его построении комплексного подхода, который представляет собой систему педагогических воздействий, способствующих возникновению и развитию сюжетно-ролевой игры. Последовательное его применение обеспечивает формирование всех компонентов игровой деятельности. Дошкольники с отклонениями в развитии склонны к использованию игрушек, являющихся копией реальных предметов окружающей действительности. Функция замещения спонтанно у них не формируется. Детей необходимо учить использовать различные предметы в других функциях и применять их в играх (кубик - мыло, стол,

стул и т.п., стул - мотоцикл, лошадка и т.п.). Неумение этих детей использовать предметы-заместители, таким образом, вытекает не только из особенностей их познавательной деятельности и, в частности, конкретности мышления, недоразвития воображения, но также из того, что в процессе обучения игре эти предметы применялись недостаточно.

Характерным для детей с нарушением интеллекта является также выполнение игровых действий без сопровождения речи. Они, как правило, действуют молча. С большим трудом овладевают речевым содержанием, без которого невозможно протекание сюжетно-ролевой игры. В самостоятельных играх используют заученные фразы, не внося в них никаких изменений. Ролевое общение в процессе игры проходит стереотипно, с помощью заученных реплик. Творчество в этом плане может являться показателем интеллектуальной сохранности ребенка. Только в старшем дошкольном возрасте дети с нарушением интеллекта начинают обозначать роль словом (я - врач, я - шофер и т.п.), понимают ее и выполняют ряд действий, соответствующих ей. Однако, как правило, даже в конце дошкольного возраста дети не могут самостоятельно взять на себя роль и действовать в соответствии с ней до конца игры. Некоторые берут на себя роли, но оказываются не в состоянии действовать в соответствии с ними до завершения игры. Поэтому принятие роли чаще всего происходит под руководством педагога, который не только помогает детям вспомнить последовательность развертывания сюжета и основные действия, совершаемые персонажами, участвующими в ней, но и принимает участие в игре. В таких условиях большинство старших дошкольников принимают роли на себя и действуют в соответствии с ними до конца игры [15].

Дошкольники с нарушением интеллекта обычно играют неинтенсивно. Они не проявляют в играх инициативы и творчества. Оказываются не способными действовать в воображаемой ситуации и с воображаемыми предметами. Действия "как будто", "понарошку", типичные для нормальных

детей этого возраста, у них, как правило, отсутствуют. Наблюдая за самостоятельными играми детей, можно отметить неустойчивость игровой темы. Они достаточно быстро уходят от игры и начинают заниматься другой деятельностью. В случае более длительного выполнения ребенком основных игровых действий необходимо обратить внимание, действительно ли он воспроизводит цепочку игровых действий, ибо этим детям свойственно "застревание" на одном действии, однообразное его повторение. Они не только слабо осваивают игровые действия посредством овладения игровыми операциями, но и отстают от своих нормально развивающихся сверстников в развитии специфических игровых умений, связанных с эмоциональным, нравственным и эстетическим опытом.

1.5. Технология развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Сюжетно-ролевая игра как вид игровой деятельности является синкретичным видом творчества и создает благоприятные условия для обогащения развития детей дошкольного возраста. Только в процессе целенаправленного формирования она достигает того уровня развития, который позволяет ей выполнять функции ведущей деятельности [25].

Игра имеет первостепенное значение для обогащения детского опыта, выступает ведущим средством коррекции недостатков психического и физического развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Игровой деятельности отводится центральное место в процессе воспитания всех детей, в том числе и детей с интеллектуальной недостаточностью.

Основное средство формирования игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью - обучение. Это обусловлено тем, что самостоятельно, лишь в процессе общения с окружающими людьми ребенок не в состоянии овладеть теми знаниями и умениями, которые необходимы для полноценной игры. Л. Б. Баряева, А. П. Зарин, обучение рассматривают как целенаправленное взаимодействие педагога и ребенка, в ходе которого происходит организация и управление его познавательной и практической деятельностью, обеспечивающей овладение им знаниями, умениями и навыками, отношением к окружающей действительности. Благодаря обучению ребенка с нарушением интеллекта становятся доступны различные виды детской деятельности [28].

В подходах к процессу обучения игре нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, а также в решении конкретных методических вопросов можно найти много общих черт. К ним относятся: построение процесса обучения игре на основе дидактических принципов.

Важнейшие из них:

- ✓ Принцип активности и сознательности ребенка в процессе обучения;
- ✓ Принцип систематичности и последовательности в процессе формирования знаний, умений и навыков у детей;
- ✓ Принцип наглядности, учитывающий наглядно-действенный и наглядно-образный характер мышления дошкольников;
- ✓ Принцип доступности, предусматривающий соответствие формируемых представлений, знаний, умений и навыков возрастным и индивидуальным возможностям детей;
- ✓ Принцип прочности формируемых знаний, умений и навыков;
- ✓ Принцип связи содержания обучения с жизнью и опытом детей;

- ✓ Принцип воспитывающей и развивающей направленности процесса обучения;
- ✓ Принцип руководящей роли педагога в процессе обучения.

С детьми разучивают готовые сюжеты игры, предусмотренные программой, необходимо стремиться охватить игрой по заданному сюжету всю группу. Дети не хотят играть самостоятельно в «разученные» игры, но по предложению педагога они их воспроизводят. Это объясняется отсутствием у детей интереса к сюжетам игр.

Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении игре детей в дошкольном учреждении осуществляется через широкое использование индивидуальных и подгрупповых форм, которые дают возможность реализовать индивидуальные коррекционно-образовательные программы. Основная работа по формированию у детей необходимых для овладения игрой представлений о деятельности и взаимоотношениях людей, а также игровых действий осуществляется воспитателем и учителем-дефектологом в процессе подгрупповых и индивидуальных игр-занятий. Они проводятся подгруппами, планируются в системе, для них отводится постоянное время в режиме дня.

В процессе формирования игровой деятельности особое место занимает обучение детей игровым действиям. Любое действие, даже самое простое, состоит из ряда операций. Из-за нарушения аналитико-синтетической деятельности ребенок с интеллектуальной недостаточностью самостоятельно этого сделать не может. Поэтому в процессе его обучения любому действию необходимо выделить каждую операцию в цепочке, привлечь к ней его внимание, фиксируя ее взглядом и соотносить ее со словесным подкреплением. Только многократное повторение такой процедуры позволит ребенку понять смысл отдельных операций и вспомнить порядок их выполнения. Аналогичный подход используется и при

формировании цепочек игровых действий (*кормление куклы, умывание куклы, укладывание спать и т. д.*).

В связи с тем, что в процессе одного игрового занятия, как правило, не удается сформировать у детей то или иное игровое действие или цепочку действий, требуется проведение двух и более игр-занятий с одним и тем же содержанием. Поэтому в процессе обучающих игр необходимо использовать разнообразные игрушки, изменять условия выполнения действий. Это будут одни игрушки на игровых занятиях у учителя-дефектолога и другие - у воспитателя [36].

Таким образом, процесс обучения игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии нужно строить с учетом закономерностей ее развития у нормально развивающихся детей. Это вытекает из признания общности закономерностей психического развития нормального и аномального ребенка. Вместе с тем процесс обучения детей с проблемами интеллектуального развития в целом в игре, в частности, имеет свои особенности: индивидуальный и дифференцированный подход, сниженный темп обучения, структурная простота содержания знаний и умений, повторность в обучении, самостоятельность и активность ребенка в процессе обучения. Все это нужно учитывать в процессе обучения детей с особенностями интеллектуального развития. А также для лучшего и быстрого усвоения и развития игр необходимо обогащать представления у детей с интеллектуальной недостаточностью об окружающем мире.

Взрослый обязан реагировать на каждый случай порчи, поломки игрушки, не допускать небрежного отношения к ней. Нужно поднять брошенную ребенком куклу и на глазах детей пожалеть ее, приласкать; взять валяющуюся машину и осмотреть ее, проверить целостность колес.

Дети старшего дошкольного возраста должны в основном самостоятельно убирать игрушки после окончания игры, приводить их в

порядок по мере необходимости и регулярно, под руководством воспитателя производить уборку игрового уголка.

Важным условием развития игровой деятельности умственно отсталых дошкольников является систематическое обучение умению играть, а также руководство их играми в повседневной жизни.

В зависимости от расписания несколько раз в неделю обучение игре проводит учитель-дефектолог. Ежедневно во второй половине дня воспитатель проводит занятия по обучению детей игре [8].

Прежде чем приступить к обучению игре, дефектолог выявляет состояние игровой деятельности каждого ребенка в начале учебного года. В привычной для ребенка обстановке, например, в игровой комнате, нужно предоставить ему право самостоятельно, без чьего-либо вмешательства играть в предложенные игрушки. Педагог присутствует при игре ребенка, фиксируя каждое его действие.

В ходе наблюдения необходимо отмечать:

- ✓ проявляет ли ребенок интерес к игрушкам, какой характер носит этот интерес, является ли он разлитым (играет всеми игрушками, переходя от одной к другой) или избирательным (выбирает одну-две игрушки и совершает с ними определенные действия), насколько устойчив интерес ребенка к игрушкам и действиям с ними (длительно ли играет с каждой игрушкой или быстро прекращает игру), являются ли производимые им действия подлинно игровыми или носят формальный характер;
- ✓ адекватность употребления игрушек в ходе игры (неадекватными называются действия, не диктуемые логикой игры: засовывание куклы в духовой шкаф игрушечной плиты, укладывание стола в кукольную постель);

- ✓ характер игры. Подробно фиксируя все игровые действия ребенка, педагог делает вывод о их характере: являются ли они манипуляцией, процессуальными или сюжетными. Манипуляцией называются такие игровые действия с предметами, которые не являются специфическими игровыми и характерными для данного предмета (рассматривание, ощупывание, постукивание, поворачивание и т.п.).

К процессуальным действиям относятся действия, не направленные на конечный результат. Ребенок получает удовольствие от самого процесса их осуществления (бесцельное катание машины, бесконечное одевание и раздевание куклы). По сравнению с манипуляцией эти действия представляют собой более высокий уровень развития игры [22].

В отличие от процессуальной игры игра с элементами сюжета является более целенаправленной. Ребенок действует осмысленно, производимые им действия связаны между собой. В ходе игры ребенок использует предметы - заместители при отсутствии необходимых игрушек (например, палочку вместо ложки, кубик вместо мыла) и осуществляет действия с воображаемыми объектами, что характерно для сюжетной игры.

Анализ речи ребенка во время игры. Это позволяет сделать вывод о том, какова была ее роль по отношению к игровым действиям, составляла ли она с игрой единое целое, способствовала ли ее развитию.

Для того, чтобы сделать окончательные выводы относительно игровых умений детей, следует провести целенаправленное наблюдение за их совместными играми, в процессе которого педагогу удастся выявить индивидуальные особенности поведения детей.

После того как учителем-дефектологом проведено полное обследование игровой деятельности каждого воспитанника группы, он приступает к составлению плана, в котором формулируются задачи, а также предполагаемые методы работы по развитию сюжетно-ролевой игры.

Главная цель работы педагога-дефектолога состоит в том, чтобы в процессе обучения у ребенка сформировался сложный механизм игры, включающий в себя на высших ступенях ее развития воображаемую ситуацию, действия с предметами-заместителями, ролевое поведение. Занятия по обучению игре следует проводить не в кабинете, за столиками, а в групповой комнате, в игровом уголке, где дети чувствуют себя более свободно и непринужденно. Педагог при этом должен выступать для детей не в качестве передатчика определенных знаний и умений, а как более опытный товарищ по игре, который много умеет и может этому научить их [16].

В обучении игре детей старшего дошкольного возраста, задача педагога - сформировать у детей умение перевоплощаться в образы игровых персонажей, использовать для этого разнообразные игровые приемы и средства. Учитывая то, что дети приобрели уже игровой опыт и способны к самостоятельному разворачиванию игры, педагог берет на себя функции партнера, старшего товарища. Обучая детей различным приемам, новым способам игры, педагог не должен забывать о том, что для детей игра остается игрой, что обучение должно составлять органичную часть игры.

Организуя обучение умственно отсталых дошкольников игре, педагог-дефектолог должен учитывать, как общие для всей этой категории детей особенности деятельности, так и их индивидуальные качества. Объединить детей в большие коллективы (более трех человек) не всегда представляется возможным. Трудно порой преодолеть их различие в поведении, в проявлении личностных особенностей и т.п. Поэтому следует проявить особое внимание к формированию правильных взаимоотношений детей в процессе игры. Внимательно наблюдая за детьми, педагог различает среди них лидеров, склонных к постоянному выступлению в играх в качестве ведущих [23].

Особое внимание педагога должно быть направлено на пассивных, вялых детей. Следует всячески поощрять инициативы этих детей, стремиться к тому, чтобы они налаживали контакты с остальными участниками игры. Педагог должен ободрять их, замечать малейший успех, обращать на него внимание товарищей по группе. Обязательно надо поручать таким детям ведущие роли в играх, помогая им в случае необходимости [28].

Вывод по I главе

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблемой развития наглядно-образного мышления дошкольников занимались А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Г.И. Минская, И.С. Якиманская, Л.Л. Гурова, Б.Г. Ананьев, Ж. Пиаже, Д. Хэбб, Д. Браун, Р. Хольт и др.

Как отечественные, так и зарубежные исследования показывают, что развитие наглядно-образного мышления - это сложный и длительный процесс. Анализируя взгляды представителей различных подходов и школ в отношении динамики развития мышления в дошкольном возрасте, отметим существенные возрастные изменения этой важнейшей системной функции, обеспечивающей адаптацию ребенка к условиям жизнедеятельности в предметной и социальной среде. Главным изменением процесса мышления в дошкольном возрасте является переход от внешнего действия во внутренний план, что обеспечивает к концу дошкольного детства способность действовать в уме.

Кроме того, многие авторы рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловой момент в умственном развитии

ребенка. Однако условия формирования наглядно-образного мышления у дошкольников, механизмы его осуществления изучены не полностью.

Уровень развития наглядно-образного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет непреходящее значение для всей последующей жизни человека, служит тем основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития.

Решению этих вопросов в наибольшей степени способствуют сюжетно-ролевые, творческие игры. Исследованиями о значимости игры и проблемами формирования сюжетно-ролевой игры детей с нарушением интеллекта занимались такие отечественные авторы, как Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, С.Д.Забрамная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина, М.И Лисина, А.В. Запорожец. Функциональное развитие игровых действий создает зону ближайшего развития умственных действий. Кроме того, игра развивает и совершенствует коммуникативные умения, что существенно влияет на успешность социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью [7].

Поэтому игра может и должна стать эффективным средством развития наглядно-образного мышления ребенка с нарушением интеллекта, а для этого необходимо создавать условия для формирования максимально полноценной игровой деятельности, т. е. учить детей играть. Поэтому актуальность исследования определяется необходимостью осуществления коррекции наглядно-образного мышления у детей с нарушением интеллекта средствами игровой деятельности, как наиболее предпочитаемой дошкольниками для общения и регуляции взаимодействий.

Глава 2. Анализ наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры

2.1. Методики диагностики наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по теме работы, определив основные теоретические положения, мы определили цель экспериментального изучения: оценка особенностей развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Базой исследования является МБДОУ "ДС №188 г. Челябинска», дети старшего дошкольного возраста в составе 4 человек. У 3 детей отмечаются системные нарушения речи средней и тяжелой степени, нарушение интеллекта разной степени тяжести и этиологии, дети обучаются по специальной коррекционной программе.

Для выявления особенностей наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры использовались методики, которые Е.А. Стребелевой, предлагает для диагностики, направленные на изучение особенностей совместной игровой деятельности со взрослым, другая - самостоятельной (индивидуальной игровой деятельности), методика Н.Ф. Комаровой «Диагностика игры детей» и методика С.Д.Забрамной «Нелепицы», которая направлена на выявление уровня развития наглядно-образного мышления у ребенка с нарушением интеллекта. Это позволило подойти к изучению игры дошкольников, имеющих нарушение интеллекта, с различных сторон, отследить возможные изменения по мере усложнения задаваемой игровой ситуации.

Методика «Игра со взрослым».

Данная методика предназначена для выявления уровня развития совместной игры дошкольника с взрослым, а также для диагностики интереса ребёнка к игрушкам, характера употребления игрушек и характера самой игры (манипуляция, процессуальные действия, стремление к более или менее сложному сюжету).

Оборудование: игровой уголок, где находятся кукла, коляски, наборы одежды и посуды для куклы, машина, кубики, солдатики, ворота, мяч, тазик с водой, мелкие игрушки.

Проведение обследования.

Взрослый приглашает ребёнка в игровой уголок и эмоционально вовлекает в совместные действия с игрушками. Сначала предлагается покормить куклу, затем покатать её в коляске, потом уложить спать. Если ребёнок не хочет играть с куклой, ему предлагается нагрузить кубики в машину и принять участие в строительстве. Взрослый строит дорогу из кирпичиков, а затем сажает в машину куклу и просит ребёнка провезти её по дорожке. В случае отказа ребёнку предлагается поиграть около тазика с водой: опускают туда по одной мелкой игрушке (шарики, рыбки и т.д.), затем предлагают поймать их по сачкам.

Оценка действий ребёнка проводится по следующим критериям: характер взаимодействия со взрослым, отношение к игрушкам, интерес и характер действий с игрушками, избирательность в игрушках.

Оценка в баллах.

1 балл - не включается в игру со взрослым;

2 балла - включается в игру со взрослым, интерес к игрушкам поверхностный, выполняет процессуальные действия;

3 балла - включается в игру, выполняет ряд предметно - игровых действий с игрушками;

4 балла - включается в игру, может организовать сюжетную игру.

Методика «Индивидуальная ролевая игра»

Данная методика направлена на выявления уровня развития индивидуальной самостоятельной сюжетно - ролевой игры.

Оборудование: в игровом уголке находятся куклы, посуда, бельё, одежда, коляски, наборы для парикмахера, для доктора, машины, строительный материал, конструктор, солдатика, таз с водой, мелкие игрушки.

Процедура проведения обследования: ребёнку предлагается поиграть в игровом уголке, при этом отмечает интерес к игрушкам, характер действий с игрушками, умение самостоятельно развернуть игру, речь ребёнка во время игры.

Оценка действий ребёнка проводится по следующим критериям: интерес к игрушкам, характер действий с игрушками (манипуляции, процессуальные или неадекватные действия, стремление к сюжету).

Оценка в баллах.

1 балл - ребёнок принимает игру на самом элементарном уровне;

2 балла - ребёнок принимает задание, действует с игрушками, но действия носят манипулятивный характер, проявляет интерес к игрушкам в воде;

3 балла - ребёнок принимает задание, действует с интересом с игрушками,

Может развернуть простой сюжет: кормить куклу, укладывать спать, качает её в коляске и т.п.;

4 балла - ребёнок принимает задание, действует с интересом, может развернуть игру, разговаривает с игрушками, рассказывает, во что он будет играть; ребёнок способен удерживать специфическое поведение определённой роли.

Диагностика уровня развития сюжетно-ролевой игры проводилась также при помощи методики Н.Ф. Комаровой «Диагностика игры детей».

Цель - изучение и оценка развития игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Диагностические критерии

1. Содержание игры.

Чтобы иметь представление о содержании игры, нужно выяснить следующие вопросы:

- 1) Как у играющих возникает замысел?
- 2) Насколько разнообразны замыслы игр у детей?
- 3) Сколько игровых задач ставит ребенок?
- 4) Насколько разнообразны поставленные игровые задачи?
- 5) Какова степень самостоятельности детей при постановке игровых задач?

Игровую задачу ребенку может поставить взрослый, если заметит, что малыш бесцельно проводит время. Некоторым детям требуется лишь незначительная помощь взрослого в постановке игровых задач, и ребенок самостоятельно ставит любую игровую задачу. В этом случае отмечается, что ребенок ставит игровую задачу с помощью взрослого. Дети могут и самостоятельно ставить игровые задачи без какой - либо помощи взрослого.

2. Способы решения детьми игровых задач.

- 1) Насколько разнообразны игровые действия с игрушками?
- 2) Степень обобщенности игровых действий с игрушками.
- 3) Наличие в игре игровых действий с предметами - заместителями.
- 4) Наличие в игре игровых действий с воображаемыми предметами.
- 5) Принимает ли ребенок на себя роль?
- 6) Насколько разнообразны ролевые действия?
- 7) Какова выразительность ролевых действий?
- 8) Наличие ролевых высказываний.

- 9) Кто инициатор ролевых высказываний?
- 10) Наличие ролевой беседы.
- 11) Кто инициатор ролевой беседы?
- 12) С кем ребенок вступает в ролевую беседу?
- 13) Какова содержательность ролевой беседы?

Выделенные показатели позволяют определить степень сформированности у детей предметных и ролевых способов решения игровых задач.

Методика С.Д. Забрамной «Нелепицы»

Восприятие и понимание картин с изображением нелепых ситуаций

При помощи этой методики оцениваются элементарные образные представления, ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. С помощью этой же методики определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Цели исследования. Выявить понимание детьми нелепости изображенного; запас общих сведений об окружающем мире; характер эмоционального проявления; наличие чувства юмора.

Процедура проведения. На таблице представлены нелепые изображения. Детям предъявляют картину, делают паузу, наблюдая за эмоциональной реакцией, а затем спрашивают, нравится ли им картина и чем.

Анализ результатов. Дети с нормальным умственным развитием понимают нелепость изображенного уже в возрасте 4 - 4,5 года.

Дети с задержкой психического развития понимают нелепость изображенного, но им нужны побуждающие к рассматриванию вопросы. Интерес менее выражен.

Умственно отсталые дети способны понять нелепость в более позднем возрасте (8 - 9 лет), но даже при понимании содержания не выражают

эмоциональной реакции, ограничиваясь бесстрастным перечислением того, что видят на таблице.

Дети с нормальным умственным развитием воспринимают картины с улыбкой, смехом и удивлением, в некоторых случаях подают реплики: «Как все перепутали», «Так не бывает», и т. п. Обнаруживается ярко выраженное желание рассмотреть всю картину.

Наблюдая за работой детей с таблицей, на которой дано большое количество нелепостей, можно судить о стойкости интереса к предложенному заданию, способности к длительному волевому усилию.

Умственно отсталые дети нуждаются в постоянных побуждениях в форме вопросов: «А что еще не так?»

Дети с нормальным умственным развитием, как правило, рассматривают картинку целенаправленно, в определенной последовательности (сверху вниз, слева направо), стараясь не пропустить ни одной нелепости. В процессе работы с этой картинкой выявляются также и особенности внимания. У одних оно устойчиво, другие постоянно отвлекаются.

Дети с нормальным умственным развитием могут заставить себя досмотреть таблицу даже после наступления пресыщения однообразной работой.

Умственно отсталые дети бросают работу с наступлением утомления.
Примечание. Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть.

Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничено тремя минутами. За это время ребенок должен заметить, как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть.

Оценка результатов

10 баллов — такая оценка ставится ребенку в том случае, если за отведенное время (3 мин) он заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть.

8-9 баллов — ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть.

6-7 баллов — ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но три-четыре из них не успел до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

4-5 баллов — ребенок заметил все имеющиеся нелепицы, но 5-7 из них не успел за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

2-3 балла — за отведенное время ребенок не успел заметить 1 -4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло.

0-1 балл — за отведенное время ребенок успел обнаружить меньше четырех из семи имеющихся нелепиц.

Замечание. 4 и выше балла в этом задании ребенок может получить только в том случае, если за отведенное время он полностью выполнил первую часть задания, определенную инструкцией, т.е. обнаружил все 7 нелепиц, имеющихся на картинке, но не успел или назвать их, или объяснить, как на самом деле должно быть.

Выводы об уровне развития

10 баллов - очень высокий.

8-9 баллов - высокий.

4-7 баллов - средний.

2-3 балла - низкий.

0-1 балл - очень низкий.

2.2 Результаты изучения наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры

Рассмотрим результаты по каждой из соответствующих методик, а затем сделаем общие выводы о характере игровой деятельности у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Анализ результатов по методике "Игра со взрослым".

Анализ результатов исследования показал, что в среднем обследованные дети с системным недоразвитием речи, справились с соответствующим заданием на 3 балла, что, согласно ключу к тесту, соответствует способности к предметным действиям с игрушками, однако отражает неумение развернуть сюжетно - ролевую (характерную для этого возраста) игру. Однако выше сказанное отражает лишь общие тенденции. Испытуемые справлялись с заданием на различном уровне.

Необходимо отметить, что включиться в игру со взрослым смогли все обследованные дошкольники с нарушением интеллекта. То есть совместная со взрослым игровая деятельность оказалась в той или иной мере доступной для таких детей.

25% испытуемых, включившись в игру со взрослым, проявляли поверхностный интерес к самой деятельности и к игрушкам, оказались способными лишь к процессуальным действиям с игрушками (т.е. справились с заданием по первой методике на 2 балла). Такие дошкольники не стремились к сюжету в игре со взрослым, не брали на себя ту или иную роль, практически не проявляли речевой активности (ни в процессе самой игры, ни для установления и поддержания отношений с партнёром).

Включиться в совместную игру со взрослым на более высоком уровне, выполнить ряд предметно - игровых действий с игрушками, то есть

выполнить задание по первой методике на 3 балла, смогли 50% обследованных дошкольников нарушением интеллекта.

При этом девочки Алёна Т. и Кристина М. включались в игру с куклами, колясками, игрушечной посудой и одеждой, тогда как мальчики - с кубиками и машинками. Видимо, дошкольники с нарушением интеллекта, несмотря на известные ограничения возможности усвоения социального опыта, всё же имеют некоторые представления о социальных ожиданиях, требованиях к игровому поведению ребёнка своего пола (традиционно девочки играют в куклы, отображая поведение мамы, а мальчики - в машинки, в войну и т.п., усваивая тем самым гендерную позицию) и, более того, стараются этим ожиданиям соответствовать.

Однако и такие дошкольники с нарушением интеллекта (справившиеся с заданием на 3 балла) не проявляли инициативы в распределении ролей между собой и взрослым, не пытались обсудить с партнёром сюжет, условия игры, не проявляли инициативы, а лишь воспроизводили по подсказке экспериментатора наиболее простые, хорошо знакомые им действия с игрушками (катали машинки, одевали и раздевали куклу и т.п.). Очевидно, здесь имели место проявления недостатков игровой деятельности, на которые указывали многие исследователи.

Тем не менее, 25% испытуемых группы смогли справиться с заданием по методике "Игра со взрослым" на 4 балла, то есть испытуемые не просто включились в предложенную экспериментальную игру, но и стремились к отображению сюжета (хотя и несложного), а также проявляли инициативу по организационным вопросам игровой деятельности.

Такие дети сами предлагали распределить роли в игре ("Вы - мама, а я буду дочка", "я водитель, а вы с дочкой (куклой) садитесь в машину" и т.п.). В единичном случае ребёнок в подобном комментарии отразил даже понимание условности игровой ситуации посредством общепринятого, "классического" игрового выражения "как будто: "Кабута я в грузовике. А

кабута Вы камники ложете..." ("Как будто я в грузовике, а Вы кладёте кирпичики").

Более того, эти дошкольники проявляли речевую активность и в процессе непосредственно игровой деятельности: комментировали некоторые действия ("Я пошла в магазин"), обращались с просьбой к партнёру по игре, учитывая его роль ("дайте сумку" и т.д.). Однако коммуникативная активность даже в этих случаях была невысокой, а сюжет игры строился преимущественно на последовательном воспроизведении хорошо знакомых, часто наблюдаемых действий.

Отметим также, что к разворачиванию игры со взрослым на достаточно высоком (на уровне экспериментальной группы) уровне оказались способным лишь 1 дошкольник Данил Д. с системным недоразвитием речи средней степени, то есть с менее выраженными речевыми нарушениями (средние данные о диагнозе и о результатах по методике в таблице 1).

Таблица 1

Результаты исследования игровой деятельности
у детей с нарушением интеллекта

№ п/п	Имя	Заключение ПМПК	Возраст	Результаты исследования (в баллах)	
				Совместная игра со взрослыми	Индивидуальная ролевая игра
1.	Алена Т.	Системное недоразвитие речи ср.ст., Тотальное недоразвитие ВПФ	5 л.11м.	3	2
2.	Артём И.	Системное недоразвитие речи ср.ст., Недоразвитие ВПФ	5 л.8 м	3	2
3.	Данил Д.	Системное недоразвитие речи ср.ст., Недоразвитие ВПФ	6 л.1 м.	4	3

4.	Кристина М.	Системное недоразвитие речи тяж.ст., Недоразвитие ВПФ	5 л.5 м	2	1
Средний показатель				3	2

Итак, исследование с помощью методики "Игра со взрослым" показало, что старшие дошкольники с нарушением интеллекта в целом способны включаться в игровую деятельность со взрослым, однако в большинстве случаев демонстрировали: безынициативность, отсутствие коммуникативной активности, ограничивались предметной деятельностью "рядом" со взрослым.

Результаты исследования отражены в диаграмме 1.

Диаграмма 1



Отметим, что лишь в некоторых случаях испытуемые оказывались способными к проявлению инициативы, к разворачиванию несложного (бытового или близкого к бытовому) сюжета. Это говорит, с одной стороны,

о несовершенстве игровой деятельности таких детей, с другой - о наличии потенциальных возможностей для её развития.

Анализ результатов по методике "Индивидуальная ролевая игра» показал, что с заданием по этой методике испытуемые справились в среднем на 2 балла. Сопоставление этого показателя с данными по предыдущей методике показывает, что самостоятельная организация сюжетно - ролевой игры вызвала у дошкольников большие трудности, чем, игра, где роль организатора выполнял взрослый. Видимо, дело в том, что такие дети, в силу первичных нарушений и вторичных недостатков эмоционально - волевой сферы затрудняются не только в разворачивании сюжета игры, отображении тех или иных действий (особенно вербальных), но и в самостоятельной организации игры (постановке цели, выборе темы, распределение ролей между собой и условно предполагаемыми участниками - игрушками и т.д.).

Эту общую тенденцию подтверждает и анализ индивидуальных результатов.

Так, с заданием по методике "Индивидуальная ролевая игра" 25% участников исследования (то есть 1 ребёнок Кристина М.) справилась лишь на самом элементарном уровне (1 балл - см. таблицу 1), то есть ограничилась лишь на поверхностном интересе к игрушкам, совершала с ними некоторые последовательные манипуляции (девочка начала одевать куклу, затем переключила внимание на мелкие игрушки, затем бросила и закончила игру). Отметим, что в условиях совместной деятельности со взрослым Кристина М., ограничивалась предметными действиями, но доводила их до конца (видимо с помощью взрослого девочке удавалось удерживать внимание более долгое время).

50%, то есть половина испытуемых группы, справились с заданием по методике «Индивидуальная ролевая игра» несколько более успешно - на 2 балла. Эти дошкольники смогли не только принять задание, но и совершали действие с игрушками. Проявляли и довольно долгое время удерживали

интерес к игрушкам в воде (бросали в воду, затем вылавливали их сачком, выражая удовольствие от игры на уровне мимики), то есть, в сущности, такие дошкольники не проявляли в данном случае способности к развёртыванию сюжета, то есть мы не наблюдаем здесь более или менее полноценной ролевой игры, являющейся, как известно, нормой развития в этом возрасте.

При этом необходимо отметить, что 2 участника исследования (50%) из числа детей, справившихся с этим заданием лишь на 2 балла, в условиях совместной игры со взрослым оказались способными к включению в сюжетную игру (пусть даже на самом простом элементарном уровне), к выполнению не просто манипулятивных, а предметно - игровых действий с игрушками. Видимо, самостоятельно эти дети смогли организовать лишь более простую, доступную им манипулятивную деятельность, обладая при этом некоторыми потенциальными способностями к более совершенной игре (речь идёт о различии между зонами актуального и ближайшего развития).

То же можно сказать и о второй половине детей(50%), которые в условиях совместной игры со взрослым (в сущности при помощи взрослого) демонстрировали способность к разворачиванию сюжета, распределению ролей, комментированию действий (таблица 1).

В условиях самостоятельной игры они смогли воспроизвести лишь простой сюжет (не предполагающий даже условных перемещений в пространстве - укладывание куклы, "ремонт машинки" и т.п.), о принятых ролях наблюдатель мог догадываться только по содержанию игровых (близких к предметным) действий, а речевая активность теперь ограничивалась в лучшем случае звукоподражаниями "от лица игрушек" ("уа - уа", "дж - ж - жи т.п.).

Отметим, что, выполняя задание связанные с индивидуальной ролевой игрой, ни один из обследованных детей с нарушением интеллекта не смог развернуть полноценную, характерную в норме для возраста 5-6 лет деятельность, не проявлял речевой активности (не комментировал свои

действия, не вступал в общение с игрушками - предполагаемыми партнёрами по игре, не обозначал словами роли и т.п.), не удерживал специфическое поведение определённой роли (на это указывает в таблице 1 отсутствие максимально возможного показателя по этой методике - 4 балла).

Конечно эти дети адекватно действуют с игрушками, однако вместо собственно игровых зачастую ограничиваются манипулятивными, предметными действиями, отличаются низким уровнем (а иногда и полным отсутствием) речевой активности в процессе игры.

Всё это мы склонны связывать не только с имеющими у таких дошкольников первичным системным нарушением и связанными с ними трудностями усвоения социального опыта, но и с вторичными отклонениями в познавательной сфере (недостаточность концентрации внимания на игре, слабость воображения) и в развитии личности (низкая инициативность, неуверенность в себе). Причём, как показало обследование, все обозначенные недостатки игровой деятельности гораздо ярче проявлялись в индивидуальной (самостоятельной) игре, чем в совместной игре со взрослым. А это ещё раз подтверждает важность организующей и направляющей помощи взрослого для формирования у детей с выраженными речевыми нарушениями основных элементов игровой деятельности.

Исходя из того, что эта помощь может заключаться не только в организации и направлении действий ребёнка в конкретной игровой ситуации, но в подготовке к полноценной деятельности, мы разработали комплекс специальных упражнений.

Работа по оценке уровня развития сюжетно-ролевой игры проводилась нами на протяжении 3 недель. Основным методом исследования явилось наблюдение.

Критерии исследования:

- интерес к игре;
- продолжительность взаимодействия

- наличие контакта со взрослыми;
- наличие контакта со сверстниками.

Результаты наблюдения представлены в таблице 1, а также отражены в диаграмме 2.

Диаграмма 2



Итак, обследование испытуемых с помощью методики "Индивидуальная ролевая игра" показало, что ведущий для дошкольного возраста вид деятельности у детей с нарушением интеллекта не сформирован, что выражается прежде всего в отсутствии организационного этапа самостоятельной игры, а подчас и её сюжета и даже элементарного речевого сопровождения, установления отношений с предполагаемыми партнёрами.

В целом проведённое диагностическое исследование показало несовершенство владения дошкольниками с нарушением интеллекта основным для этого возраста видом деятельности - сюжетно - ролевой игрой.

Анализ полученных данных позволяет сказать о том, что теоретические положения, определенные нами на основе анализа литературы в полной мере подтверждены результатами наблюдения за детьми с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры (см. таблицу 2).

Таблица 2

Диагностика уровня развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике Н.Ф. Комаровой «Диагностика игры детей»

Показатели развития игры	Артём И.	Алёна Т.	Данил Д.	Кристина М.
Содержание игры				
1.Замысел игры появляется: а) с помощью взрослого; б) самостоятельно.	+	+	+	+
2.Разнообразие замыслов.	-	-	-	-
3.Количество игровых задач.	2	2	2	1
4.Разнообразие игровых задач.	-	-	-	-
5.Самостоятельность при постановке игровых задач: а) ставит взрослый; б) с помощью взрослого; в) самостоятельно.	+	+	+	+
Способы решения игровых задач				
1.Разнообразные игровые действия с игрушками.	-	-	-	-
2.Степень обобщенности игровых действий с игрушками: а) развернутые; б) обобщенные.	+	+	+	+
3.Игровые действия с предметами-заместителями: а) с помощью взрослого; б) самостоятельно.	+	+	+	+
4. Игровые действия с воображаемыми предметами: а) с помощью взрослого; б) самостоятельно.	+	+	+	+
5.Принимает роль.	+	-	-	+
6.Разнообразие ролевых действий.	-	-	-	-
7.Выразительность ролевых действий.	-	-	-	+
8.Наличие ролевых высказываний.	+	-	-	-
9.Ролевые высказывания возникают				

по инициативе: а) взрослого; б) ребенка.	+	+	+	+
10.Ролевая беседа возникает: а) со взрослым; б) со сверстником.	+	+	+	+
11.Ролевая беседа возникает по инициативе: а) взрослого; б) ребенка.	+	+	+	+
12.Содержательность ролевой беседы.	-	-	-	+
Взаимодействие детей в игре.				
1.Вступает во взаимодействие: а) со взрослыми; б) со сверстниками.	+	+	+	+
2.Ставит игровые задачи: а) взрослому; б) сверстникам.	+	+	+	+
3.Принимает игровые задачи от: а) взрослого; б) сверстников; в) тактично отказывается.	+	+	+	+
4.Длительность взаимодействия: а) кратковременное; б) длительное.	+	+	+	+

Так, можно сделать следующие выводы:

- ✓ замысел игры самостоятельно не проявляется, ведущая роль в этом – у взрослого;
- ✓ разнообразия замыслов не наблюдается;
- ✓ игровые задачи однообразны, их количество минимальное;
- ✓ дети не могут поставить игровые задачи самостоятельно;
- ✓ игровые действия с игрушками не разнообразные, неразвернутые;
- ✓ предметы-заместители используются с помощью взрослого;
- ✓ игровые действия с воображаемыми предметами не наблюдаются;
- ✓ ролевые высказывания организуются при помощи взрослого;
- ✓ ролевая беседа возникает по инициативе взрослого;

- ✓ большинство детей не вступают во взаимодействие;
- ✓ большинство детей принимает игровые задачи только от взрослого;
- ✓ у всех детей взаимодействие в игре кратковременное.

Таким образом, обобщая результаты наблюдения, можно определить уровни развития наглядно-образного мышления в процессе сюжетно-ролевой игры у дошкольников с нарушением интеллекта (см. таблицу 3).

Таблица 3

Уровень развития наглядно-образного мышления у дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры

Уровни развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников	Артём И.	Алёна Т.	Данил Д.	Кристина М.
Высокий				
Средний	+		+	
Низкий		+		+

Таким образом, 50% преобладает низкий уровень развития сюжетно-ролевой игры. Чаще всего играть ребенок начинает после предложения взрослого, т.е. он помогает малышу в появлении замысла. Отображает знакомые события, многократно повторяя одну ситуацию. Игровые задачи также помогают ребенку поставить взрослого, в отдельных случаях некоторые игровые задачи он ставит самостоятельно. Их количество не более 1-2. Предметные способы решения игровых задач недостаточно сформированы. Игровые действия с игрушками чаще всего единообразные, по степени обобщенности они только единообразные. Не использует в играх предметы-заместители и воображаемые предметы. Игра индивидуальная, ребенок почти не проявляет интереса к играм сверстников.

У 50% уровень развития сюжетно-ролевой игры – средний. Замысел игры появляется как по инициативе ребенка, так и после предложения взрослого. В игре отображает знакомые события, с удовольствием повторяет

одну какую-то ситуацию. Игровые задачи ребенок может ставить как самостоятельно, так и с помощью взрослого. У ребенка сформированы предметные способы решения игровых задач. Игровые действия с игрушками разнообразные, по степени обобщенности развернутые и обобщенные. Самостоятельно использует в играх только знакомые предметы-заместители в известном значении, по мере необходимости включает в игру воображаемые предметы. Возможна и помощь взрослого в выборе любого способа. Роль взрослого не воспринимает. Игра носит индивидуальный характер, но ребенок проявляет интерес к играм сверстников.

Таким образом, при нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказывается слабая любознательность (ориентировка) и замедленная обучаемость ребенка, т.е. его плохая восприимчивость к новому.

Анализ результатов по методике С.Д. Забрамной «Нелепицы» отражен в таблице 4. Методика направлена на определение наглядно-образного мышления.

Таблица 4

Результаты исследования наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры

Ф.И. ребенка	Очень высокий уровень (10 баллов)	Высокий уровень (8-9 баллов)	Средний уровень (4-7 баллов)	Низкий уровень (2-3 балла)	Очень низкий уровень (0-1 балл)
Алена Т.				2	
Артем И.			6		
Данил Д.				3	
Кристина М.					1

По результатам проведенного исследования отметим, что среднего уровня наглядно-образного мышления достигли только 25% испытуемых, в связи с тем, что ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но 3-4 из них не успел объяснить и сказать, как на самом деле должно быть. На низком уровне 50% испытуемых, так как за отведенное время они не успели заметить 1 – 4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло. Очень низкий уровень составил 25% - за отведенное время ребенок успел обнаружить меньше 4 из 7 имеющихся нелепиц. Результаты исследования отражены в диаграмме 3.

Диаграмма 3



Исходя из данных диаграммы, можно сделать следующий вывод, что очень высокого и высокого уровня наглядно-образного мышления никто не достиг, так как за отведенное время (3 минуты), ребенок не заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц. Не успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того сказать, как на самом деле должно быть.

2.3 Варианты использования сюжетно-ролевой игры с включением приемов, заданий и упражнений на коррекцию наглядно-образного мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта

Эффективность коррекционных упражнений зависит от того, насколько будут соблюдены следующие условия: систематичность проведения; распределение упражнений в порядке нарастающей сложности; подчиненность заданий выбранной цели; чередование и вариативность упражнений; воспитание внимания к речи.

С целью коррекции развития наглядно-образного мышления в процессе сюжетно-ролевой игры дошкольников с нарушениями интеллекта, нами разработаны:

- ✓ перспективный план развития сюжетно-ролевых игр по коррекции наглядно-образного мышления у дошкольников с нарушением интеллекта;
- ✓ технологические карты сюжетно-ролевых игр социально-ценностного содержания;
- ✓ алгоритмы – схемы маршрута выполнения ролевых действий к сюжетно-ролевым играм

Перспективный план развития сюжетно-ролевой игры представлен в таблице 5.

Таблица 5

Перспективный план развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта с включением приемов, заданий и упражнений коррекционно-педагогического воздействия

№ занятия цель	Предварительная работа. Виртуальное	Материализация условий	Мотивация детей на игру	Обучение технологии и игры	Баланс Инициативы в организа	Приемы, упражнения и задания	Предполагаемый результат (достижения)
-------------------	---	---------------------------	-------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---

	ознакомление с объектом социального окружения				ции игры	на развитие наглядного образного мышления	ребенка)
№1 Цель: формирование интереса и желаний, активизация речи	Рассматривание тематических иллюстраций и атрибутов	Наличие игрового уголка «Магазин» С комплектами игрового оборудования и одежды униформы	Проблемные игровые ситуации -открытие нового магазина, -попытка создание условий для детей в решении игровой задачи	Знакомство с основным и игровыми действиями с/р игры и основным персонажами	Взрослый в роли продавца, дети - покупатели	Внесение алгоритма к с/р игре (маршрутная карта), последовательность выполнения действий	Возникновение интереса, эмоциональной отзывчивости, желание выполнять игровые действия, активное включение речи в процесс игры
№2 Цель: обучение использованию игровых атрибутов по назначению, активизация речи	Беседа «Зачем людям нужен магазин?»	Внесение атрибутов – овощей, привлечение детей к оформлению прилавка	- Закончился продукт в доме. Помощь детям в выборе способа решения игровой задачи	Закрепление игровых действий в соответствии с алгоритмом игры, объяснение и показ ролевых действий, ролевых диалогов	Взрослый – директор магазина, ребенок – продавец, другие дети – покупатели	Задание «описать рассказ об овощах» Какую одежду надевает продавец?	Появление радости от выполнения игровых действий, участие в диалоговом общении со взрослым
№3 Цель: Учить принимать роль на себя и выполнять	Беседа «Какие бывают магазины?», «Что покупают в этих	Участие детей в обживании игрового простр	Водитель привез продукты, а магазин закрыт, что же делать? -выбор	Смена игровых ролей, внесение ценников, кассы, обыгрывание	Взрослый – водитель, ребенок – продавец,	Упражнение «Четвертый лишний по теме игры», проверка	Появление первых попыток выбора роли и проговаривание действий

ть игровые действи я в соответс твии с ролью, активиза ция речи	магазин ах?», «Откуда появляю тся продукт ы, овощи в магазин е?»»	анства, в соответ ствии с выбран ным видом магази на и имеющ ими атрибу тами и оборуд ование м	способа решения игровой задачи	новых атрибутов	ребенок - покупат ель	а ценнико в, исправл ение ошибок совмест но со взрослы м	в рамках выполнен ие выбранно й роли, динамика развития мыслител ьных операций(умозаклю чение, сравнение и т.д.)
№4 Цель: Обогаше ние опыта, выполне ние игровых действи й	Сотворч ество в изготовл ении игровых атрибу тов, украшен ие сумок, кошелек ов, вывески магазин а, график его работы с коммент ариями	Внесен ие предме тов замест ителей, замена атрибу тов, внесен ие специа льной одежд ы, несоот ветству ющий персон ал, и атрибу тов изгото вленны х детьми	- у папы день рождения . В какой магазин мы пойдем? (варианты решения игровых задач)	Содейств ие, проявлен ие первых попыток планиров ания игры, показ использов ания предмето в заместите лей	Взрослы й – директо р магазин а, ребенок – продаве ц, ребенок - покупат ель	Д/и «Чем похожи и чем отличаю тся»	Проявлен ие у детей умения сравниват ь предметы игры по величине, форме, первые попытки использов ания предмето в- заместите лей в процессе игровых действий
№5 Цель: Развиват ь умения ориенти роваться в простой	Виртуал ьная экскурси я в магазин, рассмат ривание иллюстр	Внесен ие крупно го констр уктора, иллюст раций,	Привезли много товара, что же делать? Решение игровой задачи.	Самостоя тельная организац ия игрового пространс тва игры: «Строим	Ребенок – продаве ц, остальн ые дети - строител	Игра- упражне ние на формиро вание представ лений об эмоциях	Первый поиск чтения схем, наличие эмоциона льно- положите

схеме, способы конструирования, повышение степени их включения в игровое действие, развитие памяти	аций	схема конструирования прилавка	Магазин временно закрыт, необходимость увеличить количество полок прилавка	прилавков в магазин, согласно схеме»	и	«Довольный покупатель» Д/и «Что изменилось в магазине?»	льного отклика Активизация речи, зрительной памяти
№6 Цель: формирование опыта, участие в диалогах во время игровых действий и решение проблемной ситуации	Беседа – уточнение представлений детей об игре «Магазин» с опорой на имеющийся опыт игрового взаимодействия	Внесение вывески «Магазин закрыт», упаковочная коробка для использования схемы-маршрутов доставки продуктов	Магазин закрыт на ремонт, а продукты еще остались в магазине. Как быть?	Поощрение детей к самостоятельному поиску игры, игровых действий, к доброжелательным взаимоотношениям ко всем участникам игры. Углубление сюжета игры: доставка продуктов в дом.	Поддержка инициативы ребенка в выборе роли	Игра: Что доставить покупателю по его заявке? Работа детей с простой схемой «Выбери маршрут доставки и продуктов покупателя».	Радость от успешности в игровом взаимодействии, самостоятельное решение игровой задачи, через планирование своих действий, активизация речи и диалогов
№7 Цель: продолжать поддерживать интерес к игре, формирование	Беседы: «Откуда приходят игрушки?», «Какая любимая	Переоснащение Игры в магазин игрушек с включение	Открытие магазина игрушек. Оформление витрины, подвоз игрушек.	Знакомство с видоизменениями, введение новых персонажей, новых элементов	взрослый – руководитель игры. Ребенок – продавец,	Задание: расскажи о своей любимой игрушке. д/и	Положительная динамика сформированности интереса к игре, к выполнению

вание новых игровых действий	игрушка?»	нием детей в создание условий		взаимоотношений. Помогите покупателю выбрать игрушку.	ребенок – консультант или водитель	«путаница» игрушки перемешались, надо разобраться: мягкие игрушки, спортивные игры, конструктор	игровых действий и игровых взаимодействий в игре.
№8 Цель: создание игрового настроения у детей	Беседа с детьми по изучению их впечатлений от участия в игре, через воспоминания и правильности выполнения игровых действий	Внесение развивающих игр, домино, лото, шашки	В магазине открывается игровой зал	Закрепление всех полученных навыков	Поддержка инициативы ребенка в выборе роли	Задание: проверьте качество новых игр через организацию дидактических игр. «Домино», «лото», «шашки».	Проявление инициативы к развивающим играм

Основными условиями реализации данного перспективного плана развития сюжетно-ролевой игры мы видим в комплексе следующих составляющих: оптимальная организация игровой среды, правильного подбора приемов педагогического воздействия для обеспечения коррекции наглядно-образного мышления у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры, создание атмосферы доброжелательного взаимодействия с ребенком, что вызывает у дошкольников чувство удовлетворения, радости, успешности в исполнении разных ролей, учет

индивидуальных особенностей развития ребенка с нарушением интеллекта. В связи с этим в структуру перспективного плана развития сюжетно-ролевой игры включены, на наш взгляд, системообразующие компоненты: цель занятия, предварительная работа по введению ребенка в тему игры, материализация условий, мотивация детей на игровую деятельность (проблемно-игровая ситуация как игровая задача, которую ребенок будет вынужден выполнить), технология обучения, баланс инициативы, приемы, задания и упражнения на коррекцию наглядно-образного мышления, предполагаемые результаты (достижения детей). Важным моментом в реализации плана мы считаем включение итоговой беседы с детьми о прошедшей игре, где детям предоставляется возможность попытаться сформулировать свои впечатления, вспомнить развитие сюжета оценить правильность выполнения игровых действий друг друга в атмосфере душевной теплоты. Кроме того, количество представленных занятий может варьироваться от 1 до 3-х и более раз с внесением изменений в содержание компонентов перспективного плана, в том числе упражнений и заданий, на коррекцию наглядно-образного мышления с учетом выявленных достижений детей по каждому занятию.

Данный подход к развитию игры позволяет педагогам разработать такие планы по другим темам сюжетных игр по аналогии. В помощь педагогам, осуществляющим коррекцию интеллектуальных нарушений у дошкольников в приложении представлены возможные варианты развития сюжетно-ролевых игр для детей с нарушением интеллекта, алгоритмы – схемы игрового маршрута по темам сюжетно-ролевых игр, картотека сюжетно-ролевых игр социально-ценностного содержания. Эффективность реализации перспективного плана будет зависеть от того, насколько будут соблюдены следующие условия проведения цикла занятий по развитию сюжетно-ролевой игры: систематичность проведения, соответствие заданий

поставленной цели, чередование и вариативность заданий и упражнений на коррекцию наглядно-образного мышления, от простого к сложному.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что развитие наглядно-образного мышления - это сложный и длительный процесс. Проблемой развития наглядно-образного мышления дошкольников занимались А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Г.И. Минская, И.С. Якиманская, Л.Л. Гурова, Б.Г. Ананьев, Ж. Пиаже, Д. Хэбб, Д. Браун, Р. Хольт и др.

Как отечественные, так и зарубежные исследования в отношении динамики развития мышления в дошкольном возрасте показывают существенные возрастные изменения этой важнейшей системной функции, обеспечивающей адаптацию ребенка к условиям жизнедеятельности в предметной и социальной среде. Главным изменением процесса мышления в дошкольном возрасте является переход от внешнего действия во внутренний план, что обеспечивает к концу дошкольного детства способность действовать в уме.

Кроме того, многие авторы рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловый момент в умственном развитии ребенка. Однако условия формирования наглядно-образного мышления у дошкольников, механизмы его осуществления изучены не полностью.

Уровень развития наглядно-образного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет непреходящее значение для всей последующей жизни человека, служит тем основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития.

Решению этих вопросов в наибольшей степени способствуют сюжетно-ролевые, творческие игры. Исследованиями о значимости игры и проблемами формирования сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями интеллекта занимались такие отечественные авторы, как Л.С.Выготский,

А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, С.Д.Забрамная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина, М.И Лисина, А.В. Запорожец. Функциональное развитие игровых действий создает зону ближайшего развития умственных действий. Кроме того, игра развивает и совершенствует коммуникативные умения, что существенно влияет на успешность социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью.

Поэтому игра (сюжетно-ролевая и творческая) может и должна стать эффективным средством развития наглядно-образного мышления ребенка с нарушением интеллекта, а для этого необходимо создавать условия для формирования максимально полноценной игровой деятельности, т. е. учить детей играть. В связи с этим актуальность нашего исследования определяется необходимостью осуществления коррекции наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта средствами игровой деятельности, как наиболее предпочитаемой дошкольниками для общения и регуляции взаимодействий.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что основное значение в познании дошкольниками окружающего мира приобретает наглядно-образное мышление. Оно дает ребенку возможность усваивать обобщенные знания о предметах и явлениях действительности, становится источником детского творчества.

Ребенок с нарушением интеллекта может достичь оптимального для него уровня развития только при условии раннего включения в процесс систематической коррекционно-воспитательной работы, охватывающей все направления его индивидуального развития (физическое, интеллектуальное, эмоциональное, социокультурное). Основным условием и фактором развития, в том числе и наглядно-образного мышления детей является их собственная деятельность и сотрудничество со взрослым. При этом особая роль принадлежит игровой деятельности. Игра - особая форма овладения действительностью путем ее воспроизведения, моделирования. В процессе

игры ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. От уровня развития игры в значительной мере зависит развитие психических процессов (в частности, мышления, воображения и речи). В процессе игры происходит становление функции замещения, с которой ребенок в последующем будет сталкиваться постоянно. В игре он учится планировать и регулировать свои действия и действия своих партнеров.

Учитывая все сказанное выше, мы убеждены в том, что процесс коррекции развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта невозможна без проведения диагностики сформированности сюжетно-ролевой игры, как одного из показателей развития наглядно-образного мышления и на основе полученных результатов обязательного проектирования и реализации системы целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия в процессе сюжетно-ролевых игр.

Современная теория и практика выявления нарушений умственного развития детей, методы психолого-педагогического исследования детей с нарушением интеллектуального развития широко представлены в исследованиях Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной, О.В. Боровика, которые акцентировали внимание на том, как важно вовремя выявить детей, нуждающихся в помощи, которую им могут оказать в соответствующих учреждениях.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по теме исследования, определив основные теоретические положения, мы провели работу по оценке особенностей развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и разработали перспективный план развития сюжетно-ролевой игры с включением методов и приемов, заданий и упражнений на развитие наглядно-образного мышления у детей с нарушением интеллекта, а также технологические карты сюжетно-

ролевых игр социально ценностной направленности как маршрутные карты моделирования игрового поведения детей.

На наш взгляд, данный подход будет способствовать повышению эффективности сюжетно-ролевой игры в коррекции наглядно-образного мышления у детей с нарушением интеллекта.

Таким образом, цель исследования (теоретически изучить и практически обозначить необходимость коррекции наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой-игры) достигнута, задачи решены.

Список литературы

1. Андреева К. А. Формирование наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью посредством использования конструирования [Текст] / Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. — М. : Буки-Веди, 2014. — 175 с.
2. Болотова А. К. Психология развития и возрастная психология [Текст] / учеб. пособие / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — 526 с.
3. Бтажнокова М.М. Программы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / М.М. Бтажнокова. Дефектология. — 2004г. - №1 – с.11
4. Венгер Л. А. Развитие мышления дошкольников [Текст] / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. Дошкольное воспитание. — 1974. — № 7.
5. Веракса А.Н. Практический психолог в детском саду: Пособие для психологов и педагогов [Текст] / А.Н Веракса, М.Ф. Гуторова. — М. : 2012
6. Власова Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. — М. : Просвещение, 2005.
7. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. — СПб. : СОЮЗ, 1997. — 224 с.
8. Гринченко И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе [Текст] / И.С. Гринченко. — М. : «ЦГЛ», 2012. — 80 с.
9. Дефектология: Словарь-справочник [Текст] / Под редакцией Б.П. Пузанова. — М. : Новая школа, 2012.
10. Дмитриев А. А. Воспитательная работа в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида [Текст] /А. А. Дмитриев, Е. А. Корнейчук — М. : – Воронеж, 2004. — 178 с.

11. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С.Д. Забрамная – М. : Просвещение, Владос, 1993.
12. Зайцев Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Д.В. Зайцев. Педагогика №1, 2013, с. 21-30
13. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева - М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.
14. Колесникова, Г.И. Специальная психология и педагогика [Текст] / Г.И. Колесникова. - Ростов-на –Дону: Феникс, 2010. – 250 с.
15. Комарова Н.Ф. Диагностика игры детей. Методические рекомендации [Текст] / Н.Ф. Комарова. - Н-Новгород: НГПИ им. Горького, 1992. - 21 с.
16. Комарова Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду [Текст] / Н.Ф. Комарова. - М. : Скрипторий, 2010. - 160 с.
17. Коррекционно-образовательная программа для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями [Текст] / Под ред. Л.Б. Баряевой. - СПб, 2006.
18. Крупская Н. К. Дошкольном воспитание. Вопросы семейного воспитания и быта [Текст] / Н. К. Крупская. - М. : Директ – Медиа, 2014.- 370 с.
19. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. — СПб. : Питер, 2012. — 319 с.
20. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями [Текст] / А.Р. Маллер. - М. : 1996.
21. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / А.Р. Маллер. - М. : 2010.
22. Малер А.Р. Воспитание и обучение детей интеллектуальной недостаточностью: Учебное пособие для студентов высших педагогических

- учебных заведений [Текст] / А.Р. Малер., Г.В. Цикото. - М. : Издательский центр «Академа», 2013. - С.208.
23. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре [Текст] / Д .В. Менджерицкая. - М. : Книга, 1982. – 200 с.
24. Михайленко М.А. Взаимодействие взрослого с детьми в игре [Текст] / М.А. Михайленко. Дошкольное воспитание, -1993. - №3, с.6-15
25. Мухина, В.С. Психология дошкольника [Текст] / под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 1976. – 239 с.
26. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы [Текст] / Под ред. И.М. Бгажноковой. - М. : , СПб. ; Псков, 2009.
27. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: Учеб. метод. пособие [Текст] / Под ред. Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин, Н.Д. Соколовой. – СПб. : ЛОИУУ, 1996. -95 с.
28. Платонов К. Занимательная психология [Текст] / К. Платонов. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 288 с.
29. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника [Текст] / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 342 с.
30. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития. [Текст] / Под редакцией В.М. Астаповой, Ю.В. Микадзе. - СПб. : ПИТЕР, 2011, 384с.
31. Петрова В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова – М. : Флинта, 2012, 104с.
32. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка (комплект рабочих материалов). [Текст] / Под редакцией М.М. Семаго– М. : Аркти, 2011. - 136с.
33. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника[Текст] / С.Я. Рубинштейн. - М. : Просвещение, 1986.

34. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» [Текст] / Е. О. Смирнова. – М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006 – 366с.
35. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие для пед. вузов [Текст] / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; Под ред. Е.А. Стребелевой. - М.: Академия, 2001. - 312 с.
36. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога- дефектолога[Текст] / Е.А. Стребелева. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 180 с.
37. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя [Текст] / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Совершенство, 1998. - 411 с.
38. Шевченко С.Г. Коррекционно – развивающее обучение: Организационно – педагогические аспекты [Текст] / С.Г. Шевченко. – М. : Гуманитарный издательский центр Владос, 2009.
39. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта[Текст] / Л. М. Шипицына. — СПб. : Речь, 2005. — 477 с.
40. Эльконин Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М. : Владос, 1999. - 360 с.

Приложения

Возможные варианты развития сюжета игры

Игра «Семья»

«Утро в семье», «Обед в семье», «Вечер в семье», «Выходной день в семье», «Помогаем маме стирать белье», «День рождения дочки».

Игра «Автобус»

«Строим автобус», «Путешествие на автобусе», «Едем в гости к бабушке».

Игра «Магазин»

«Овощной магазин», «Продуктовый магазин», «Магазин игрушек».

Игра «Парикмахерская»

«Мама ведет дочку в парикмахерскую», «Делаем прически к празднику», «Едем на автобусе в парикмахерскую».

Игра «Больница»

«Катя заболела», «Осмотр врача», «Мама вызывает врача на дом», «Посещение врача в поликлинике, «Аптека».

Игра «Почта»

«Почтальон принес нам письмо», «Пишем и отправляем письма друзьям».

Сюжетно-ролевые игры, проводимых в режимных моментах, на прогулке, на экскурсии

Игра «Куклы»

Цель: закрепление знаний о разных видах посуды, формирование умения использовать посуду по назначению. Воспитание культуры поведения во время еды. Закрепление знаний о названиях одежды.

Закрепление у детей навыка правильно в определенной последовательности раздеваться и складывать свою одежду.

Игровой материал. Куклы, игрушечная посуда, картинки с изображением элементов картины «Игра с куклой»

Подготовка к игре. Рассматривание иллюстрации «Игра с куклой».

Игровые роли, Мама, повар, няня.

Ход игры. Подготовка к игре начинается с рассматривания картины «Игра с куклой». Дети сидят за двумя-тремя сдвинутыми в линию столами, лицом к воспитателю. Рассматривают картину, называют то, что видят («Купают куклу», «Девочка купает», «Смывает с куклы мыло», «Мальчик держит полотенце, чтобы вытереть куклу»).

После этого воспитатель обращается к детям: «Перед вами картинки (лежат изображением вниз), переверните их. Посмотрите на свои картинки и скажите, у кого ванночка, у кого мыло? У кого колготки?...» Ребенок, нашедший нужную картинку, кладет ее около большой картины.

Вот и помогли мы девочке в белом фартуке. Все приготовили для того, чтобы выкупать куклу». Педагог предлагает вниманию детей рассказ по этой картине. Воспитатель может использовать различные варианты игр с куклами.

Игра «Семья»

Цель. Побуждение детей творчески воспроизводить в игре быт семьи.

Игровой материал. Куклы, мебель, посуда, ванночка для купания, строительный материал, игрушки, животные.

Подготовка к игре. Наблюдения за работой няни, воспитательницы, наблюдение за тем, как мамы гуляют с детьми. Чтение художественной литературы и рассматривание иллюстраций: Е. Благинина «Аленушка», З. Александрова «Мой мишка». Постройка мебели.

Игровые роли. Мама, папа.

Ход игры. Игра начинается с того, что педагог вносит красивую большую куклу. Обращаясь к детям, он говорит: «Дети, куклу зовут Оксана. Она будет жить у нас в группе. Давайте вместе построим ей комнату, где она будет спать и играть». Дети вместе с воспитателем строят для куклы комнату.

После этого воспитатель напоминает им, как можно играть с куклой: носить ее на руках, катать в коляске, на машине, кормить, переодевать. При этом подчеркивает, что с куклой следует обращаться бережно, ласково разговаривать с ней, проявлять заботу о ней, как это делают настоящие мамы. Затем дети играют с куклой самостоятельно.

Когда дети достаточное количество времени поиграли сами, воспитатель организывает совместную игру. При организации игры он должен учитывать взаимоотношения мальчиков и девочек. Так, пока девочки кормят кукол, моют посуду, мальчики вместе с педагогом строят из стульев машину и приглашают девочек поехать покататься вместе с куклами.

Игра «Автобус»

Цель. Закрепление знаний и умений о труде водителя и кондуктора, на основе которых ребята могут развивать сюжетную игру. Знакомство с правилами поведения в автобусе. Развитие интереса в игре. Формирование положительных взаимоотношений между детьми. Воспитание у детей уважения к труду водителя и кондуктора.

Игровой материал. Строительный материал, игрушечный автобус, руль, фуражка, палка милиционера-регулирующего, куклы, деньги, билеты, кошельки, сумка для кондуктора.

Подготовка к игре. Наблюдения за автобусами на улице, целевая прогулка на автобусную остановку. Поездка в автобусе. Наблюдение за

играми старших детей и совместные игры с ними. Чтение и рассматривание иллюстраций по теме «Автобус». Рисование автобуса.

Игровые роли. Водитель, кондуктор, контролер, милиционер-регулирующий.

Ход игры. Подготовку к игре воспитателю нужно начать с прогулки по улице и наблюдений за автобусами. Хорошо, если это наблюдение провести на автобусной остановке, так как здесь дети могут наблюдать не только за движением автобуса, но и за тем, как входят и выходят из него пассажиры, а в окна автобуса увидеть кондуктора и пассажиров.

После такого наблюдения, которым руководит воспитатель, привлекая и направляя внимание детей, объясняя им все, что они видят, можно предложить детям на занятии нарисовать автобус.

Затем педагогу надо организовать игру с игрушечным автобусом, в которой дети смогли бы отразить свои впечатления. Так надо сделать автобусную остановку, где автобус будет замедлять ход и останавливаться, после чего снова отправляться в путь. Маленьких куколок можно сажать на остановке в автобус и везти до следующей остановки в другом конце комнаты.

Игра «Больница»

Цель. Ознакомление детей с деятельностью врача, закрепление названий медицинских инструментов. Обучение детей реализации игрового замысла.

Игровой материал. Экскурсия в поликлинику, к пункту скорой помощи, в медицинский кабинет детского сада. Игры-занятия «Кукла заболела», «Лесная больница». Рассказ воспитателя о том, как в другом детском саду играют в «больницу». Чтение отрывка из произведения Я. Райниса «Кукла заболела».

Игровые роли. Врач, медсестра, мама, папа.

Ход игры. Игру в «больницу» воспитатель может начать с игры-занятия. Утром педагог обращает внимание детей на то, что кукла долго не встает, и дети предполагают, что она, видимо, «заболела». Вызывают врача или медсестру детского сада. Он осматривает «больную», ставит диагноз: «Кукла простудилась, ее необходимо положить в больницу». При осмотре врач комментирует свои действия: «сначала измерим температуру, подайте, пожалуйста, термометр. Температура 38 градусов. Да, Аня больна. Надо посмотреть горло. Горло красное. Конечно, она простудилась». Врач, написав свое заключение, просит воспитателя отнести куклу в «больницу», медицинский кабинет.



