



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

Коррекционная работа по развитию сюжетно – ролевой игры детей старшего  
дошкольного возраста с задержкой психического развития

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»

Проверка на объём заимствований:

60,53 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите  
рекомендуется/не рекомендуется

пр. « 8 » 02 20 17 г.

зав. кафедрой СПППМ

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

студентка группы ЗФ-406/102-4-2  
Закирова Татьяна Олеговна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СПП и ПМ  
Плотникова Елена Вячеславовна

Челябинск  
2017

## Содержание

Введение .....	5
Глава 1. Теоретические аспекты формирования игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста .....	8
1.1 Понятия «игра», «игровая деятельность» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Развитие игровой деятельности в онтогенезе .....	13
1.3 Своеобразие сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста.....	21
Выводы по 1 главе .....	27
Глава 2. Теоретическое изучение игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.....	29
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	29
2.2 Особенности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	34
2.3 Методы и приемы по развитию игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	41
Выводы по 2 главе .....	47
Глава 3. Коррекционная работа по формированию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	49
3.1 Состояние сюжетно-ролевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	49
3.2 Содержание коррекционной работы по развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	54
3.3 Анализ результатов эксперимента.....	58
Выводы по 3 главе .....	61
Заключение .....	63
Список литературы.....	68

## Введение

Актуальность работы определяется тем, что для современного этапа развития психологии и педагогики характерно усиление внимания к исследованию различных особенностей, а также вариантов развития детей. По данным специальной педагогики, к одному из наиболее распространенных отклонений у детей дошкольного возраста в настоящее время относится задержка психического развития (ЗПР). Задержка психического развития в начальных классах школы занимает ведущее место среди причин неуспеваемости.

Дошкольники с ЗПР имеют недостаточно сформированную образную сферу, неполные, неточные и слабо дифференцированные представления. Пространственно-временные понятия усваиваются с наибольшими трудностями. Речевое развитие у этой категории детей имеет недостатки, которые служат отражением низкого уровня сформированности образной сферы, и вместе с тем, препятствуют полноценному развитию этой сферы.

Вследствие ограниченного объема знаний и представлений об окружающем, недостаточного объема знаний относительно свойств предметов, существующих между ними взаимосвязей и зависимостей вызывают трудности в обобщении. Дети этой категории с трудом устанавливают причинно-следственные связи, процесс развития их мышления замедляется. Естественно, что все вышеперечисленное находит отражение во всех видах деятельности ребенка, в том числе и игровой, а также в продуктах его деятельности.

Сюжетно-ролевой игре в этом аспекте отводится особое место. Значение сюжетно-ролевой игры в развитии ребенка характеризуется тем, что в ней ребенком создаются и постигаются различные модели отношений между людьми, существующие при взаимодействии с окружающим миром. Поэтому с помощью игры ребенок может освоить сложные и разнообразные социальные отношения. Игра выступает в качестве основы, которая

позволяет ребенку ориентироваться в этих отношениях, усваивать различные комбинации иерархии различных социальных ролей.

Основной вид игры ребенка старшего дошкольного возраста - это сюжетно-ролевая игра. Характеризуя этот вид игры, С.Я. Рубинштейн отмечал, что эта игра является наиболее спонтанным проявлением ребенка, при этом она строится на основе взаимодействия ребенка и взрослого. Сюжетно-ролевая игра имеет характерные черты игры, такие как эмоциональная насыщенность, самостоятельность, творчество, увлеченность детей, их активность. Игру в дошкольном возрасте ничем не заменить. В игре все стороны личности ребенка формируются в единстве и взаимодействии. Выготский Л.С. характеризовал игру, как основное условие развития ребенка. Игра позволяет ребенку проявить способности, которые открывают уровень его ближайшего развития. Однако для создания зоны ближайшего развития игровая деятельность должна быть полноценной. В случае же несформированности ведущей деятельности, игра не способствует приобретению ребенком нужных ему знаний, умений, навыков. Кроме того, не происходит становление психических свойств и качеств ребенка.

Цель исследования - теоретически изучить и практически обосновать эффективность коррекционной работы по развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объектом исследования выступает сюжетно-ролевая игра детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – особенности сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить своеобразие сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с задержкой психического развития.

3. Определить содержание коррекционной работы по развитию сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования:

- теоретические: анализ литературных источников по исследуемой проблеме;

- эмпирические методы: педагогическое наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

Исследование проводилось на базе МБДОУ Д/С № 343 г. Челябинска с октября 2016 г. по апрель 2017 г.

Структура исследования: работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы, приложения.

# Глава 1. Теоретические аспекты формирования игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста

## 1.1 Понятия «игра», «игровая деятельность» в психолого-педагогической литературе

В ходе развития ребенка дошкольного возраста происходит формирование таких видов деятельности, как предметная, игровая, изобразительная, конструктивная, трудовая. В процессе этих видов деятельности познаются предметы и явления окружающего мира, отношения между людьми, происходит развитие речи и навыков общения, зарождается личность человека.

Игра в дошкольном возрасте является ведущей деятельностью ребенка. По мнению большинства современных ученых, игра является особым видом деятельности, который сложился на определенном этапе общественного развития.

В процессе игры ребенок-дошкольник выражает свои основные потребности. В первые годы жизни для ребенка характерна не насыщаемая потребность в познании окружающего мира. Н.К. Крупская называла игру «серьезной формой учения».

По исследованиям А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, Н.Я. Михайленко, игровая деятельность не является изобретением ребенка, а задается ему взрослым, ролью которого является обучение малыша игре, знакомство ребенка со сложившимися в обществе способами игровых действий. Например, взрослый учит ребенка, как использовать игрушку, предметы-заместители, другие средства воплощения образа; выполнять условные действия, строить сюжет, подчиняться правилам и т.п.) [19, 29].

В процессе общения со взрослыми ребенок осваивает технику самых разных игр, а затем производит обобщение игровых способов и их перенос на

другие игровые ситуации. Таким образом, игра приобретает форму непосредственно творчества ребенка, что и объясняет ее развивающий эффект.

Ряд разрозненных действий, которые ранее воспроизводились ребенком в игре, затем им постепенно объединяются в некоторую последовательность. Теперь уже ребенок способен составить сюжет; ролевые игры, которые являются типичными для дошкольника.

Н.К. Крупская, подчеркивая исключительное значение игр в развитии детей дошкольного возраста, писала, что «игра для них является учебой, игра для них есть труд, игра для них - серьезная форма воспитания. Игра - для дошкольников - способ познания окружающего». Поэтому, по ее мнению, задачей педагога является оказание помощи детям в организации игр, объединение их в ходе игры.

Н. Я. Михайленко отмечает, что игра является своеобразным мостиком, связывающим мир детей и мир взрослых. Необходимо отметить их взаимосвязь и тесное переплетение. Как мир взрослых оказывает влияние на мир детей, так и наоборот: мир детей влияет на мир взрослых. Игра в большинстве случаев подразумевает то, что дети «исполняют» определенные социальные роли взрослых, а взрослыми игры используются, для лучшего познания мира, например, деловые игры, повышения уровня самооценки, как это происходит в спортивных играх, развития уровня интеллекта и др. В основе игры лежит восприятие представленных правил, что служит ориентиром для ребенка соблюдать определенные правила взрослой жизни. Игра позволяет развивать творческие способности ребенка. При этом нет необходимости использовать методы принуждения. Все вышеизложенное подчеркивает важную роль игры, которую она должна занимать в современном воспитательном процессе ребенка дошкольника и необходимость стремления к активизации его игровой деятельности [29, с. 32].

Игра, как педагогическое явление была квалифицирована Я. А. Коменским, Е. А. Покровским, И. А. Сикорским, К. Д. Ушинским, Ф. Фребелем. По их мнению, именно в игре у ребенка появляется уникальная возможность для развития, проявления собственной активности и творчества, раскрытия своего творческого потенциала. В дальнейшем их взгляды получили развитие, как в зарубежной, так и отечественной науке.

Т. Н. Доронова, О. А. Карабанова, Е. В. Соловьева отмечают в своих работах, что в понимании роли, содержания и природы игры следует выделять две позиции [2, с. 15].

Первая позиция: игра является инстинктивно-биологической по своей природе деятельностью, выражающей в своеобразной символической форме те влечения ребенка, которые являются врожденными. Однако жесткое давление общества, которое антагонистически настроено по отношению к ребенку и блокирует возможность ребенка свободно самовыражаться, вытесняет эти влечения (З. Фрейд, А. Фрейд, В. Штерн, и ряд других ученых).

Согласно второй позиции, игра является важнейшей и чрезвычайно эффективной в дошкольном возрасте формой социализации ребенка. Эта форма социализации позволяет ребенку осваивать мир отношений между людьми (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, С. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев ряд других ученых). Как отмечал Д. Б. Эльконин, в игре содержится «идеальная форма». Она является образцом будущей взрослой жизни, в той форме, которая ребенка понятна и доступна для подражания. В этом случае игра способствует объединению «мира взрослых» и «мира детей». Она создает условия для его психического развития, готовит ребенка к взрослой жизни.

Иногда в психолого-педагогической литературе «игра» используется как синоним понятия игровой деятельности. Однако Д. Б. Эльконин подчеркивал, что игру от игровой деятельности отличает отсутствие этапов развертывания, таких как потребность, мотив, цель, структура,



«констатирующие моменты игры». К констатирующим моментам игровой деятельности ребенка дошкольного возраста относятся воображаемая ситуация, игровая роль и игровые правила. По мнению Д. Б. Эльконина, динамикой игровой деятельности в дошкольном возрасте является изменение соотношения между ее констатирующими моментами. «Скрытое» правило и «открытая» воображаемая ситуация и игровая роль меняется на «открытое» игровое правило и «скрытую» воображаемую роль [60, с. 32].

Основным преимуществом игровой деятельности является то, что она имеет прямое отношение к становлению такой сферы ребенка, как потребностно-мотивационная. Д.Б. Эльконин, придерживаясь мнения Л.С. Выготского, указывал на возникновение в процессе игры новой формы желания. Ребенок учится желать. В процессе сюжетно-ролевой игры происходит перенос смыслового центра ситуации с предмета на того человека, который стоит до этого за предметом. Поэтому и сам взрослый, и его действия выступают для ребенка в качестве образца. У ребенка появляется желание действовать так же, как взрослый.

Когда развитие игровой деятельности ребенка занимает граничное положение между предметной и ролевой игрой, ребенок еще не осознает общественные функции взрослых людей, то, что их деятельность имеет определенный общественный смысл. Действия ребенка подчинены его желаниям. Сначала ребенок начинает понимать функции взрослого человека на уровне эмоций. В представлении ребенка взрослый делает что-то важное и значимое для других людей и это у них вызывает определенное отношение к нему. Далее, за эмоционально-действенным переживанием следует интеллектуальный и операционально-технический момент.

Эта последовательность подтверждает закономерность развития, которую неоднократно доказывал Д.Б. Эльконин. В соответствии с этой закономерностью, сначала осуществляется освоение смыслов и мотивов деятельности и только потом операционально-техническая сторона. При этом смыслы возникают и оформляются в процессе игры.

Еще один важный момент, который связан с ролью игры, это то, что в процессе игры происходит осознание ребенком своего Я. Л. С. Выготский подчеркивал, что в игре ребенок учится своему Я. В процессе создания фиктивных точек идентификации и соотношения себя с этими точками, ребенок выделяет себя и осваивает свое Я. У ребенка в возрасте трех лет уже есть свое Я, собственные переживания и ряд других внутренних процессов, но еще нет их осознания, определения своего места среди людей. Игра, вследствие расхождения смыслового и видимого поля, позволяет осуществлять возможное действие «от мысли, а не от вещи», уже от собственного замысла, а не от развивающейся ситуации. Ребенок, несмотря на то, что эмоционально он входит в роль взрослого, все же продолжает чувствовать себя ребенком. Ребенок смотрит на себя через взрослого, роль которого взял на себя, но при этом обнаруживает, что он не является взрослым. Осознание своего места в общественных отношениях происходит именно посредством роли и игры [7, с. 128].

По мнению Л.С. Выготского, игра является «школой произвольного поведения», так как она имеет важное значение при становлении различных форм произвольности детей, как элементарных, так и самых сложных.

Сущность детской игры заключается в противоречии, в соответствии с которым, в процессе деятельности, которая максимально свободна от всякого принуждения и, на первый взгляд, целиком находится во власти эмоций, ребенку проще всего научиться управлять своим поведением и регулировать его согласно общепринятым правилам. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, это противоречие объясняется тем, что, когда ребенок берет на себя роль взрослого, он одновременно берет на себя определенный, понятный для него способ поведения, который присущ этому взрослому [7, с. 130].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно заключить, что игровая деятельность является основным видом деятельности ребенка до достижения им школьного возраста. Игра в дошкольном возрасте всегда привлекательна для ребенка. Она позволяет дошкольнику осуществить

многие свои стремления. Очень часто в игре ребенком происходит открытие в себе таких качеств, которые ранее не были заметны ни ему, ни окружающим его людям. Кроме того ребенок в процессе игры открывает в себе новые возможности. Игровая деятельность является лучшим способом тренировки навыков.

## 1.2 Развитие игровой деятельности в онтогенезе

Развитие игровой деятельности ребенка происходит в тесной связи с процессом его развития.

Р.И. Жуковская, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин в своих исследованиях отмечают, что игра развивается от игры предметной, которая воссоздает действия взрослых, к игре сюжетно-ролевой, которая уже воссоздает непосредственно отношения между людьми [25, 60].

Рассмотрим, какие этапы проходит игровая деятельность в своем развитии у детей младенчества и раннего детства (С.Л.Новоселова, З.В. Зворыгина, Н.Я. Михайленко, Н.Н.Палагина, Ф.А.Фрадкина и др.). Еще в младенчестве у ребенка появляются начальные предпосылки игровой деятельности, которые наблюдаются после формирования основных сенсорно-двигательных координаций, который позволяют ребенку манипулировать и действовать с предметами. Если ребенок не умеет держать предмет в руке, то у него нет возможности осуществлять с этим предметом какое-либо действие. Поэтому невозможно и игровое действие с предметом, характерное для предметной игры. Когда игровое действие усложняется и происходит изменение мотивов детской активности, то осуществляется перевод игры на более высокий уровень. Для предметно-игровой деятельности младенческого возраста свойственны такие два этапа, как ознакомительный и отобразительный.

Для ознакомительного этапа предметно-игровой деятельности характерен манипуляторный характер действий с игрушками или любыми

предметами. Для ребенка свойственно выполнять такие действия с предметами, какие позволяют ему его еще недостаточно умелые руки. Что касается мотива игры на этом этапе, то необходимо отметить, что он задается через предмет - игрушку. В дальнейшем ребенок самостоятельно либо с помощью взрослого может обнаружить в игрушке некоторые свойства, например, он отмечает у погремушки изменяется окраска, она издает звук, перемещается.

Следующий этап предметно-игровой деятельности, отобразительный, длится от 5 – 6 месяцев до одного года – полутора лет. На этом этапе ребенок уже усваивает различные способы действия с разными предметами, которые связаны с их физическими свойствами. Он может стучать, бросать предмет, двигать, катать его, осуществлять соотношение одного предмета с другим. С этой целью ребенок вкладывает предметы меньшего размера в большой предмет, может высыпать предметы; для того, чтобы извлечь звук, ударяет одной игрушкой по другой. Те предметы, с которыми ребенок осуществляет определенные действия, уже выступают в качестве средств (орудий) достижения некоторой цели, например, ребенок может палкой катать мяч. Так как результат такого рода самостоятельных действий ребенка, а также действий, которые показаны ему взрослым непредвиденный, то это побуждает ребенка к дальнейшему поиску все новых эффектов действий с предметами. Мотив предметно-игровой деятельности на отобразительном этапе заключается в возможном с некоторой вероятностью характере результате игрового действия.

Уже в раннем возрасте наблюдается отображение ребенком в игре помимо физических свойств, еще и социального назначения отдельных предметов. Он демонстрирует свои знания о том, что машинку, коляску надо катать, на машинке можно перевозить груз, в коляске можно катать куклу.

К концу первого – началу второго года жизни начинает формироваться сюжетно-отобразительная игра. В процессе сюжетно-отобразительной игры ребенок начинает активно отображать те впечатления, которые получены им

в повседневной жизни. Это может быть убаюкивание куклы, кормление игрушечного мишки. В этот период взрослые обучают ребенка отражению тех жизненных ситуаций, которые знакомы ему по личному опыту, но в игровом плане.

На протяжении второго года жизни дети осваивают выполнение самых разнообразных игровых действий. Например, укладывают куклу, кормят ее, катают в коляске, варят еду, перевозят в машине игрушки, различные грузы, дополняют или заменяют ряд игровых действий первыми речевыми высказываниями («Ляля бай-бай»). Наблюдается изменение психологического содержания игры. В этот период действия ребенка, хоть и остаются предметно опосредованными, но уже имитируют в некоторой условной форме использование предмета по его назначению.

Игра детей второго и третьего года жизни, которая находится на сюжетно-отобразительном этапе, служит возможностью перехода ребенка к следующему виду игровой деятельности, а именно к сюжетно-ролевой игре. В этом возрасте дети начинают передавать в игре не только какие-то выборочные действия, но и поведение людей, совершавших похожие действия в реальной жизни и отмеченные ребенком. Действия с сюжетно-образными игрушками на первоначальном этапе сходны с реальными, практическими действиями с соответствующими предметами. Далее происходит их все большее обобщение, и они превращаются уже в условные действия. Происходит частичная замена игрушек на игрушки-заместители и воображаемые предметы. Ребенок в три года начинает осознавать условность в игре, саму воображаемую игровую ситуацию.

Этот этап развития игры является объединением слова и действий, ролевое поведение преобразуется в модель отношений между людьми, уже осмысленных ребенком. Это и есть начало ролевой игры, в ходе которой дети формируют модели знакомых им трудовых и общественных отношений людей.

Период дошкольного возраста по праву можно назвать возрастом игровой деятельности. На этом этапе наблюдается возникновение и приобретение наиболее развитой формы особого вида детской игры, получившего в психологии и педагогике название сюжетно-ролевой.

Сюжетно-ролевая игра - это деятельность, в процессе которой дети возлагают на себя либо трудовые, либо социальные функции взрослых и в созданных ими игровых, воображаемых условиях осуществляют воспроизведение или моделирование жизни взрослых и отношений между ними.

По мнению Эльконина Д.Б., центральным компонентом структуры в сюжетно-ролевой игре является роль. Ролью в данном случае является поведение людей в разных жизненных ситуациях, в соответствии с принятыми в обществе нормами, правилами [56, с.18].

Выполняя роль, ребенок вынужден действовать не так, как он желает, а выстраивает свои действия, поведения в соответствии с ролью, тем самым подчиняя свое поведение социальным нормам и правилам, принятым в обществе. Дошкольник в процессе сюжетно-ролевой игры занимает позицию другого человека, и не одного, а разных. В одном и том же сюжете ребенок видит ситуацию взглядом нескольких людей. Например, в игре «Дочки-матери» сегодня девочка может исполнять роль мамы, а завтра уже роль дочки. Выполняя эти роли, она осознает, что мама должна заботиться о своих детях, а дочка должна быть послушной. В процессе сюжетно-ролевой игры ребенок открывает не только правила поведения, но и осознает их значение в установлении и поддержании положительных взаимоотношений с окружающими. Ребенок осознает, что соблюдать правила, т.е. у него происходит формирование сознательного подчинения им.

Посредством сюжетно-ролевой игры ребенок начинает понимать мотивы трудовой деятельности взрослых, раскрывать ее общественный смысл. Если сначала, выбирая роль, ребенок обращает внимание на внешнюю привлекательность: бескозырка, фонендоскоп, погоны, то в

последующем он раскрывает ее социальную пользу. Ребенок уже осознает, что задача воспитателя воспитывать детей, а врача их лечить.

Количество ролей, которые выполняют младшие дошкольники, расширяется примерно до четырех-пяти. Из них две-три роли становятся любимыми. Центральное ядро роли составляют правила, которые регулируют ролевое поведение. Когда ребенок выполняет определенную роль в игре, ему приходится сдерживать свои непосредственные побуждения, поступаться собственными желаниями и демонстрировать образец поведения, который одобряет общество, выражает нравственные оценки.

На протяжении дошкольного возраста происходит изменение отношения ребенка к правилам сюжетно-ролевой игры. На первом этапе ребенок с легкостью нарушает правила игры и не обращает внимание на нарушение правил другими детьми, так как у ребенка еще нет осознания смысла правил. В дальнейшем он замечает, когда его товарищи по игре нарушают правила и всячески противятся этому. При объяснении своим товарищам по игре необходимости следования правилам, ребенок опирается на житейскую логику, иначе говоря, он убеждает других, что в жизни так не бывает. И только потом ребенок окончательно осознает правила. Теперь уже он выполняет их сознательно, объясняя, что правилам игры необходимо следовать. Таким образом, в процессе развития сюжетно-ролевой игры ребенок учится управлению собственным поведением.

«Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии», – писал Д.Б. Эльконин [60, с. 34]. Ребенок выполняет свою роль с использованием определенных игровых действий. Например, выполняя роль мамы, девочка кормит, купает, одевает, укладывает спать свою «дочку». Когда ребенок вырастет, его игровые действия получают все большее обобщение, приобретают условный характер, нередко происходит их замена словами. Например, «Белье уже постирано», «Вы уже пришли из школы», «Ты уже поправилась». Осваивая разнообразные игровые действия, дошкольник получает возможность для более полной и точной реализации

роли. Затем появляются уже игры в воображаемом плане, в процессе которых ребенок играет уже не с реальными игровыми предметами, а с воображаемыми.

В игре ребенком используются самые разнообразные игровые предметы. Это могут быть игрушки, атрибутика, либо предметы-заместители. Использование предметов-заместителей делает детскую игру разнообразнее, позволяет ребенку расширить возможности моделирования действительности и в дальнейшем способствует развитию знаково-символической функции сознания.

Чем старше становится ребенок, тем больше самостоятельности он проявляет, выбирая и используя предметы-заместители. Все меньше при выборе предмета-заместителя он обращает на внешнее сходство, а больше на сходство функциональное. Круг предметов, которые он замещает, становится все шире.

На протяжении всего дошкольного возраста любимыми сюжетно-ролевыми играми детей являются игры в «семью». Это объясняется тем, что дети каждый день включены в семейные отношения, поэтому именно об этих отношениях у детей имеется наиболее полное представление.

Взрослея, дети-дошкольники вводят в свои игры уже сюжеты из любимых сказок и кинофильмов. Особенно заметно это становится с четырех лет. Постепенно происходит присоединение к бытовым сюжетам профессиональных, а затем и социальных.

Самые маленькие дети выбирают сюжет игры на основе игрушки или атрибута, которые попали в их поле зрения, привлекли внимание ребенка. У младших дошкольников сюжетно-ролевая игра длится недолго, сюжеты отличаются неустойчивостью, однообразием. Как правило, в этот период сюжет состоит из одной, максимум из двух сюжетных линий. На более позднем этапе, когда дети становятся старше, они уже планируют сюжет еще до начала игры согласно собственным интересам. Теперь уже в процессе



игры число сюжетных линий возрастает. Наблюдается объединение детьми игр с разными сюжетами.

Теперь ситуация меняется на противоположную. Уже не предмет, привлекая внимание ребенка, является основой сюжета, а для конкретного сюжета осуществляется подбор детьми предметов, которые им необходимы для организации игры. Чем старше становится дошкольник, тем чаще он открывает для себя за внешними действиями и атрибутами скрытые социальные отношения.

В процессе игры формируются и другие виды деятельности ребенка, приобретающие в дальнейшем самостоятельное значение. Например, рисование и конструирование на первоначальном этапе очень тесно связаны с игрой. Только в старшем дошкольном возрасте результат продуктивной деятельности ребенка уже приобретает самостоятельное значение, которое не зависит от игры.

В исследованиях Е. А. Аркина приводится характеристика развития игр дошкольников по пяти основным направлениям [3, с. 44]:

- малолюдные группировки становятся более многолюдными;
- неустойчивые группировки становятся более устойчивыми;
- бессюжетные игры становятся сюжетными;
- эпизоды, не связанные между собой переходят в планомерно развертывающийся сюжет;
- отражение в основном сюжетов из личной жизни и отношений ближайшего окружения переходит к отражению событий общественной жизни.

По мнению П. А. Рудика, можно выделить следующие психологические особенности, характеризующие развитие игр:

- меняется характер конфликтов у старших детей по сравнению с младшими;
- переход от индивидуальной игры, где каждому ребенку свойственно играть по-своему, к коллективной игре, характеризующейся

согласованностью действий детей и организованностью их взаимодействия в соответствии с принятыми ими ролями;

- если в младшем возрасте стимуляция игры возникает под влиянием игрушек, то в старшем значимым становится влияние замысла, который не зависит от имеющихся у детей игрушек;

- изменяется характер роли. Первоначально роль носит обобщенный характер, а в дальнейшем ей все более присущи индивидуальные черты и типизация.

Этот перечень в дальнейшем был расширен Д. В. Менджерицкой:

- развивается использование детьми в игре разнообразных предметов. В процессе этого развития замена реального предмета на игровой проходит от отдаленного сходства к все большей требовательности относительно их сходства;

- с возрастом происходит сглаживание тех противоречий, которые возникают между тем, процессом придумывания сюжета и возможностью реализовать этот сюжет;

- сюжет развивается. Его развитие происходит от стадии, на которой происходит изображение внешней стороны явлений, до стадии передачи смысла этих явлений;

- в старшем возрасте появляется план, который еще схематичен и неточен, но дает перспективу и уточняет действия участников игры;

- к старшему возрасту усиливаются и одновременно изменяются роли организаторов игры.

Таким образом, некоторые предпосылки к игровой деятельности появляются у ребенка еще в младенческом возрасте, в дошкольном возрасте игра становится ведущей деятельностью.

### 1.3 Особенности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста

Старший дошкольный возраст характеризуется тем, что ребенок участвует в различных сюжетно-ролевых играх. К возрасту пяти лет игровые действия детей отличаются разнообразием. Ребенок этого возраста свободно пользуется предметами-заместителями, использует ролевые высказывания, являющиеся в большинстве случаев вполне развернутыми. Наблюдается осознание и обозначение ребенком своей роли в игре. Сюжетно-ролевая игра в этом возрасте отличается большим количеством речевых и изобразительных действий, проявлением творческого подхода при создании игрового образа ребенком, выразительностью его передачи. Дети увлечены процессом организации игрового пространства [40, с. 26].

Дети старшего дошкольного возраста предпочитают совместные игры. Для согласования своих творческих замыслов с другими участниками игры, ребенку необходимо овладеть сюжетосложением, как новым способом построения совместной игры. В основе сюжетосложения лежит развертывание определенной последовательности целостных игровых ситуаций, которое включает обозначение для партнера и совместное планирование сюжета пошагово. Сюжетосложение предполагает умение ребенка ориентироваться на пожелания сверстников. Ребенком осваиваются такие умения, как определение события для развертывания в каждый последующий момент, прислушивание к мнению других участников игры; способность к комбинированию событий совместно с другими участниками в один общий сюжет.

Сюжетно-ролевые игры детей старшего дошкольного возраста содержат наиболее привлекательные для них события окружающей жизни. Их содержание выстраивается на основе впечатлений, которые получены детьми из книг, сказок, мультфильмов, телепередач. При этом фантазия и творчество детей уже позволяют в одной игре объединить различные

источники для сюжета. События, которые происходят в сказках, мультфильмах, для детей старшего дошкольного возраста особо эмоционально значимы. Старший дошкольник, сопереживает любимым героям, в плане воображения действует совместно с ними, осознавая тем самым себя одним из активно действующих участников сказки или мультфильма.

Старший дошкольный возраст отличается тем, что дети начинают интенсивно развивать совместную режиссерскую игру. Специфика совместной режиссерской игры состоит в организации детьми деятельности как бы «извне», выстраивании и развитии сюжета, осуществляя при этом управление игрушками и их озвучивание, договариваются об общем замысле игры. Совместная режиссерская игра помогает развивать сюжетосложение как новый способ построения сюжетной игры.

В тематике сюжетно-ролевых игр старших дошкольников наблюдается в основном связь с социальной действительностью. Однако сюжетно-ролевая игра может переплетать в своем сюжете как реальные события, так и события из области фантастики. Способы сюжетосложения развиваются в ходе придумывания и комбинирования различных ситуаций взаимодействия людей и событий.

Дети старшего дошкольного возраста играют в уже знакомые сюжетно-ролевые игры, такие как «Магазин», «Больница», «Парикмахерская» и др. Появляется такая новая игра, как игра в «Школу», которая направлена на развитие интереса ко всему, что связано со школой, на формирование положительного отношения к обучению, а также к социальной роли, которую предстоит выполнять ребенка в недалеком будущем, роли ученика.

Сюжетно-ролевая игра формирует у детей ролевые и реальные отношения. Ролевыми отношениями определяется выбор и распределение ролей, что находит отражение в разнообразных репликах, замечаниях, требованиях, регулирующих ход игры. Момент распределения ролей играет важную роль в возникновении игры. Часто происходит так, что ребенок-

лидер берет на себя самую привлекательную роль, а другим участникам навязывает менее интересные роли, не считаясь при этом с желаниями других. В случае когда дети не могут договориться о том, каким образом распределить роли, то, как правило, сюжетно-ролевая игра либо совсем распадается, либо кто-то из ребят, кто остается не доволен распределением ролей, выходит из нее.

В процессе сюжетно-ролевой игры возникает и второй вид отношений, реальные отношения, которые нередко противоречат игровым. Когда ребенок становится старше, все чаще конфликт, возникающий между ролевыми и реальными отношениями, находит свое разрешение в пользу реальных отношений. Роль реальных отношений в игре не менее важна, чем ролевых отношений. Потребность играть совместно со сверстниками у ребенка с возрастом нарастает, что ставит ребенка в ситуацию необходимости выбора сюжета, распределения ролей, контроля ролевого поведения партнера по игре. Это способствует развитию умений и навыков общения.

А. П. Усова отмечает, что сюжетность творческих игр, то есть тех игр, которые дети придумывают самостоятельно, характерна уже для игр детей младшего дошкольного возраста. Конечно, эти сюжеты отрывочные, нелогичные, неустойчивые. Для детей старшего дошкольного возраста характерным сюжетом игры является последовательное развитие определенной темы с помощью образов, действий и отношений. Поэтому сюжетности в играх зарождается, скорее всего, в преддошкольном возрасте. Сюжет игры развивается последовательно: сначала исполнение ролевых действий, а потом уже роли-образы, при исполнении которых ребенок использует такие средства передачи образа, как речь, действие, мимика, жесты и соответствующие роли отношения [56, с. 112].

Для игровой деятельности, по сравнению со всеми другими видами деятельности, характерно наиболее интенсивное формирование всех

психических качеств и особенностей личности ребенка старшего дошкольного возраста.

С помощью игровой деятельности формируется произвольность всех психических процессов. В игре развиваются произвольное поведение, произвольное внимание и память. Игровая деятельность помогает ребенку лучше сосредоточиться и больше запомнить, по сравнению с прямым заданием взрослого, направленным на развитие произвольности внимания и памяти. Именно в игре раньше и легче всего ребенком выделяется сознательная цель. Ребенок самостоятельно дает себе установку сосредоточиться, запомнить что-то, сдержать импульсивное движение.

Игровая деятельность ребенка влияет и на его умственное развитие. В процессе действия с предметами-заместителями, ребенок оперирует в некотором условном пространстве, созданном силой его мысли. Предмет-заместитель в этом случае выполняет роль опоры для мышления. Затем наблюдается сокращение игровых действий, и действия ребенка начинают осуществляться в умственном плане.

Таким образом, именно игра позволяет ребенку переходить к мышлению образами и представлениями. В процессе игры, при выполнении различных ролей, ребенок встает на различные точки зрения, что позволяет видеть один и тот же предмет с различных сторон. Именно это служит опорой для развития мыслительной способности человека, которая позволяет представить взгляд и точку зрения другого человека.

Сюжетно-ролевая игра способствует и развитию воображения. Это объясняется тем, что игровые действия ребенка осуществляются в мнимой, искусственно созданной ситуации, происходит использование некоторых реальных предметов совершенно в другом качестве, зачастую в качестве воображаемых предметов. Ребенку приходится брать на себя роли отсутствующих персонажей. Все эти действия в придуманном, вымышленном детьми пространстве оказывают влияние на развитие способности детей к творческому воображению.

В старшем дошкольном возрасте ребенок общается со сверстниками в основном в ходе совместной игры. В совместной игре происходит обучение детей учету желаний и действий партнеров по игре, отстаиванию своей точки зрения, построению и реализации совместных планов. Поэтому влияние игры на развитие общения детей в старшем дошкольном возрасте огромно.

Познавательный интерес, который проявляется в стремлении ребенка к познанию окружающей действительности, в старшем дошкольном возрасте превращается в ведущий мотив игры. Устойчивые познавательные интересы формируются только путем расширения представлений ребенка об окружающей жизни, о труде взрослых, которым он подражает в своих играх.

Через содержание игры у ребенка создается возможность осознания мотивов и целей труда взрослых, воспроизведения их взаимоотношений, воспринимаемых через роль и с помощью игровых правил. В связи с этим в старшем дошкольном возрасте очень важно расширять тематику детских игр, развивать их содержание на основе углубления знаний ребенка.

Содержание игровой деятельности, которое обусловлено познанием окружающего мира, относится к одному из важных условий воспитания ребенка в игре. Однако, следует помнить, что не каждая игра способствует нравственному развитию ребенка. Это свойственно только «хорошей» игре.

Такого рода игры можно характеризовать по ряду критериев. К критериям «хорошей» игры, способствующей нравственному воспитанию ребенка, в старшем дошкольном возрасте относятся такие, как увлеченность играми, отражающими через свое содержание характерные общественные явления; насколько содержательны цели игры, разнообразны сюжеты и роли (ребенок проявляет желание к выполнению роли взрослого самых разных профессий). Дети этого возраста проявляют нравственные чувства: сопереживают, общение, достигнутые результаты вызывают радость ребенка.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте игровые действия детей отличаются большим разнообразием. В игре детьми свободно используются предметы-заместители, ролевые высказывания, очень часто

являющиеся достаточно развернутыми. Ребенок этого возраста осознает и обозначает свою роль в сюжетно-ролевой игре. Тематика сюжетно-ролевых игр в старшем дошкольном возрасте преимущественно связана с социальной действительностью. Познавательный интерес, который проявляется в стремлении ребенка к познанию окружающей действительности, в старшем дошкольном возрасте превращается в ведущий мотив игры.



## Вывод по главе 1

Таким образом, анализ исследований отечественных и зарубежных педагогов и психологов, позволяет сделать вывод о том, что игровая деятельность является основным видом деятельности ребенка до достижения им школьного возраста. Игра в дошкольном возрасте всегда привлекательна для ребенка. Она позволяет дошкольнику осуществить многие свои стремления. Очень часто в игре ребенком происходит открытие в себе таких качеств, которые ранее не были заметны ни ему, ни окружающим его людям. Кроме того ребенок в процессе игры открывает в себе новые возможности. Игровая деятельность является лучшим способом тренировки навыков.

Еще в младенческом возрасте у ребенка появляются некоторые предпосылки к игровой деятельности. Игра детей дошкольного возраста становится ведущей деятельностью.

Сюжетно-ролевая игра - это деятельность, в процессе которой дети возлагают на себя либо трудовые, либо социальные функции взрослых и в созданных ими игровых, воображаемых условиях осуществляют воспроизведение или моделирование жизни взрослых и отношений между ними. Сюжетно-ролевая игра формирует у детей ролевые и реальные отношения. Ролевыми отношениями определяется выбор и распределение ролей, что находит отражение в разнообразных репликах, замечаниях, требованиях, регулирующих ход игры. Сюжетно-ролевая игра обладает основными чертами игры: эмоциональной насыщенностью и увлеченностью детей, самостоятельностью, активностью, творчеством. В этой игре ребенком осуществляется два вида замещения. Первое – это перенос ребенком действия с одного предмета на другой при переименовании предмета. Этот перенос позволяет моделировать действия взрослых. Второе – ребенок принимает роль взрослого, воспроизводя смысл человеческой деятельности с помощью обобщения и сокращения действий, которые приобретают характер

изображающих действия жестов. И это является моделированием социальных отношений.

Игровые действия детей старшего дошкольного возраста отличаются разнообразием. Ребенок этого возраста свободно пользуется предметами-заместителями, использует ролевые высказывания, являющиеся в большинстве случаев вполне развернутыми. Тематика сюжетно-ролевых игр в старшем дошкольном возрасте преимущественно связана с социальной действительностью. Познавательный интерес, который проявляется в стремлении ребенка к познанию окружающей действительности, в старшем дошкольном возрасте превращается в ведущий мотив игры.

## Глава 2. Теоретическое изучение игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития

### 2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Вопросы классификации задержки психического развития нашли свое отражение в работах таких ученых, как Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская. Рассмотрим классификацию задержки психического развития К.С. Лебединской, в соответствии с которой автором выделяется четыре ее формы: это конституциональная, соматогенная, психогенная и церебрально-органическая [30, с. 28].

При конституциональной задержке психического развития у ребенка наблюдается гармонический инфантилизм. Гармонический инфантилизм характеризуется нахождением эмоционально-волевой сферы на более ранней ступени развития. При этом Эмоционально-волевая сфера таких детей практически повторяет нормальную структуру эмоционального склада, характерную для детей более раннего возраста. У детей с этой формой задержки психического развития преобладает эмоциональная мотивация поведения, настроение имеет повышенный фон. Дети непосредственны, их эмоции яркие, но поверхностные и нестойкие, они легко внушаемы.

Соматогенная задержка психического развития связана с тем, что у ребенка имели место хронические инфекции или аллергические состояния, врожденные или приобретенные пороки развития в соматической сфере, и, прежде всего, порок сердца. Замедление темпа психического развития в этом случае связано со стойкой астенией, которая способствует снижению, как общего, так и психического тонуса. В этом случае часто наблюдается и соматогенный инфантилизм, как задержка эмоционального развития ребенка. Он обусловлен тем, что произошло наслоение неуверенности, боязливости, капризности, из-за того, что дети ощущают свою физическую

неполноценность. Иногда такого рода задержку эмоционального развития вызывает режим ограничений и запретов, связанных с состоянием здоровья ребенка.

Психогенная задержка психического развития связана с наличием неблагоприятных условий воспитания ребенка, которые не позволяют личности ребенка формироваться правильно. Такая форма задержки психического развития имеет место в случае аномального развития личности ребенка. Наблюдается психическая неустойчивость, в большинстве случаев связанная с гипопекой. Условия безнадзорности, в которых находится ребенок, не способствуют воспитанию у него чувства долга и ответственности. У него не формируются такие формы поведения, которые вызывают активное торможение аффекта. В такой жизненной ситуации развитие ребенка и его познавательная деятельность, интеллектуальные интересы и установки не стимулируются со стороны взрослых.

Церебрально-органическая задержка психического развития возникает в случае, когда имеет место негрубая органическая недостаточность нервной системы, в большинстве случаев носящая резидуальный характер. Это может быть патология беременности, токсико-дистрофирующие заболевания первых лет жизни, недоношенность, асфиксия и травма при родах, постнатальные нейроинфекции. Эмоционально-волевая незрелость таких детей выражается в органическом инфантилизме, при котором у ребенка нет живости и яркости эмоций, которые типичны для здорового ребенка. Такие дети слабо заинтересованы в оценке со стороны окружающих, имеют очень низкий уровень притязаний. Их игровая деятельность бедна, в ней отсутствует воображение и творчество, наблюдается монотонность и однообразие игр, преобладает компонент двигательной расторможенности.

Задержку психического развития этой формы формируют и имеющиеся у ребенка нарушения его познавательной деятельности. Эти нарушения связаны с тем, что у ребенка недостаточны память, внимание, наблюдается инертность психических процессов, их медлительность, пониженная

переключаемость. Кроме того, наблюдается дефицитарность некоторых корковых функций.

Н.Ю. Максимовой и Е.Л. Милутиной выделены такие типы задержек психического развития, как гармонический психофизический инфантилизм, церебрально-органическая задержка, органический инфантилизм, педагогическая и макросоциальная запущенность, соматическая задержка.

В случае гармонического психофизического инфантилизма у ребенка наблюдается некоторое отставание в росте и весе по сравнению со сверстниками, моторика и эмоции чрезвычайно живые. Все его интересы определяются игровой деятельностью. Игра такого ребенка сюжетно-ролевая, отличается достаточным уровнем развития. В ходе игры ребенок проявляет большую выдержку и творчество. При этом таких детей мало привлекает учебно-познавательная деятельность, выполняя учебные задания, они очень быстро пресыщаются. Самооценка таких детей отличается слабой дифференцированностью. По уровню развития эмоциональной и волевой сферы ребенка можно отнести к более младшему возрасту. У таких детей отсутствуют существенные нарушения психических процессов. Задержка определяет некоторое отставание уровня развития эмоционально-волевой сферы личности ребенка, что вызывает недостаточность произвольной регуляции деятельности, сосредоточения внимания, мышления, запоминания.

Такой тип задержки психического развития, как органический инфантилизм связан с перенесенными ребенком в раннем детстве органическими поражениями. Это могут быть различные травмы, инфекции. Незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется в неспособности ребенка к произвольному сосредоточению на умственной деятельности, преобладает игровая мотивация.

Однако у детей этого типа отмечаются и черты органического поражения ЦНС: инертность психических процессов, неловкость моторики. При обследовании выявляется высокая ориентация на реакцию взрослого, стремление заслужить похвалу экспериментатора. При этом ребенок мало

заинтересован в содержании задания, не может самостоятельно оценить успешность своей деятельности. У детей с органическим инфантилизмом выражены следующие особенности эмоционально-волевой сферы: при преобладании повышенного фона настроения отмечается неусидчивость, двигательная расторможенность. Ребенок не способен к волевому усилию и самоорганизации в ходе деятельности. Самооценка обычно высокая, отношение к учебе негативное («скучно», «трудно», «лучше поиграть»).

Церебрально-органическая задержка психического развития в большей степени затрагивает познавательную деятельность, а не эмоционально-волевую сферу. При патопсихологическом обследовании отмечается двигательная расторможенность, недостаточное понимание инструкций. Работоспособность снижена, выражена истощаемость психических процессов по гипостеническому либо гиперстеническому типу. Объем и произвольная концентрация внимания недостаточны, резко страдает способность к распределению внимания. Память также развита слабо, в основном страдает запоминание вербального материала. Темп сенсомоторики замедлен, нарушена точная координация движений. Отмечается задержка речевого развития, бедность словарного запаса. У детей часто отмечаются дефекты произношения, недостаточность звукобуквенного анализа и синтеза. Речь в меньшей степени, по сравнению с нормой, выполняет функцию регуляции деятельности. При церебрально-органической ЗПР встречаются и проявления очаговых поражений мозга: нарушения зрительного и слухового восприятия, стереотипы и повторы в ходе деятельности, трудности пространственной ориентации. Эмоциональная сфера личности у таких детей также страдает. Возможны проявления грубости, импульсивности, расторможенности влечений. Волевая регуляция деятельности развита крайне недостаточно. Самооценка и критичность к результатам деятельности у детей этой группы затруднены. Специфика игровой деятельности состоит в том, что у ребенка стереотипная игра, а игры с правилами отсутствуют.

При частых соматических заболеваниях у детей возможно появление соматогенной задержки психического развития. Нарушены концентрация и распределение внимания. Память и интеллектуальные способности значительно не страдают. Выражена эмоциональная лабильность: при малейших неудачах в выполнении заданий дети плачут, долго не могут приступить к следующему заданию. Самооценка занижена. Преобладают игровые интересы, некоторые игры могут быть стереотипными, служить защитой от страхов. У детей этого типа легко формируется школьная тревожность.

Задержка психического развития может возникать в связи с педагогической и микросоциальной запущенностью. Этот вид ЗПР формируется у детей со здоровой нервной системой, нормальными предпосылками интеллектуального развития, но воспитывающихся в неблагоприятных условиях. Среди них наибольшее количество детей, которые живут в семьях умственно отсталых, психически больных родителей, а также в условиях безнадзорности и гипоопеки, что часто встречается в случаях, если родители злоупотребляют алкоголем или наркотиками. В результате возникает социальная незрелость личности, нарушение системы интересов и идеалов, недостаточность чувства долга. Помимо этого у ребенка не хватает запаса знаний, отмечается бедность словарного запаса.

Таким образом, задержка психического развития является психолого-педагогическим понятием, которым можно охарактеризовать наиболее распространенное отклонение психофизического развития, встречающееся у детей. Отличие детей с задержкой психического развития от психически здоровых детей заключается в том, что дети этой категории не могут без коррекционного воздействия освоить общеобразовательную школьную программу. Кроме того, у них наблюдаются устойчивые трудности в процессе обучения, развитие речи и моторика запаздывают, имеют неразвитую эмоционально-волевою сферу, частую смену настроения,

повышенную отвлекаемость, слабую учебную мотивацию. Игровая деятельность этой категории детей преобладает над учебной. Также дети с задержкой психического развития отличаются пониженной работоспособностью, быстрой утомляемостью, нарушением социального поведения. У этих детей не нарушены анализаторные системы и они не умственно отсталые; однако по уровню развития их можно отнести к детям более младшего возраста.

## 2.2 Особенности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Игра является деятельностью, формирующей основные предпосылки, переводящие умственные действия ребенка на совершенно новый уровень—умственные действия, опирающиеся на речь. Посредством функционального развития игровых действий ребенка, которое вливается в его общее развитие за счет создания зоны ближайшего развития интеллектуальных действий дошкольника. В игре поведение ребенка существенно перестраивается и становится произвольным.

Под задержкой психического развития не является стойким и, по существу, необратимым психическим недоразвитием ребенка. Это понятие, которое характеризует замедление темпа психического развития ребенка. Часто такое замедление обнаруживают в тот период, когда ребенок поступает в школу. Оно характеризуется недостаточностью у ребенка запаса общих знаний, ограниченностью его представлений, незрелостью мышления, недостаточной интеллектуальной целенаправленностью, преобладанием интересов к игре. Кроме того, ребенок очень быстро пресыщается в процессе интеллектуальной деятельности. Группу детей, имеющих задержку психического развития, характеризует неоднородность по такому признаку, как уровень сформированности игровой деятельности. Таковую



неоднородность определяет различный характер задержки психического развития у детей.

В исследованиях У. В. Ульенковой, Н. Л. Белопольской и И. Ф. Марковской отмечается, что, несмотря на явное преобладание у младших школьников с задержкой психического развития игровых интересов над учебными интересами, их игры отличаются однообразием, отсутствием творческого начала, слабостью проявления воображения. Если же правила игры усложняются, то это может привести к распаду игры [53, 4, 27].

Л. В. Кузнецовой первой была предпринята попытка исследования возможности при решении образовательных и воспитательных задач в детских садах, обучающих детей с задержкой психического развития, использовать сюжетно-ролевые игры. В результате проведенного исследования Л. В. Кузнецова установила факты, которыми можно охарактеризовать сюжетную игру детей с задержкой психического развития. В игре детей этой категории отсутствует развернутый сюжет, координированность игровых действий детей характеризуется явно выраженной недостаточностью, нечетко разделены и соблюдаются игровые правила и т. д. На основании вышеизложенного можно заключить, что к моменту поступления ребенка с задержкой психического развития в школу, тот уровень, на котором находится развитие игры, не может обеспечить им естественный переход к обучению в массовой школе [23, с. 315].

Материалы исследования Е. С. Слепович, полученные при исследовании сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с задержкой психического развития, демонстрируют значительное отставание в развитии ролевой игры от детей группы нормы. Становление игровой деятельности у детей с задержкой психического развития подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, но идет значительно медленней и имеет ряд специфических особенностей [55, с. 22].

Если у нормально развивающихся детей к шести годам сюжетно-ролевая игра достигает своего высшего расцвета, то у детей с задержкой

психического развития этого возраста она находится на значительно более ранних этапах своего развития, которые обычно отмечаются в раннем, младшем дошкольном возрасте. У всех детей с задержкой психического развития различной этиологии вычленяются особенности мотивационной основы игровой деятельности.

Это проявляется в первую очередь в снижении активности в области игрового поведения. Кроме того, для игры старших дошкольников с задержкой психического развития характерен предметно-действенный способ. Чаще всего игры у детей с задержкой психического развития носят неречевой характер, крайне редко используются предметы-заменители. Игровое поведение у таких детей часто носит недостаточно эмоциональный характер, дети испытывают трудности в построении межличностного взаимодействия в процессе игровых действий, чаще избегая взаимодействия со сверстниками.

Рассмотрим специфику игры старших дошкольников с точки зрения совместной деятельности. В функциональном плане совместная деятельность определяется как деятельность, достижение цели которой требует общения между ее членами. Совместная деятельность детей с задержкой психического развития характеризуется следующими моментами. Самостоятельно дети не проявляют активности в плане объединения для совместной деятельности. При побуждении к игре попытки организовать свою деятельность в соответствии с обращением взрослого действия объединяются всего лишь пространственно-временными рамками. (Чаще всего это разные по содержанию деятельности). Таким образом, действия детей носят характер «деятельности рядом». В тех случаях, когда взрослый не только побуждает детей к игровой деятельности, но и оговаривает ее тему, у дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются игры, которые можно назвать как «деятельность вместе»: они параллельно разворачивают один и тот же сюжет или разные, не пытаясь вступить друг с другом в общение [57, с.28].

Когда взрослый объясняет весь ход игры и создает игровое общество, наблюдаются следующие особенности взаимодействия: на основе подробных указаний, как развернуть сюжетную игру как самостоятельную деятельность, на очень коротком временном промежутке дети моделируют игровые отношения в соответствии с ними, строят свое ролевое взаимодействие, диалог между партнерами кратковременен, однообразен и беден по содержанию. В парах один ребенок полностью подчиняет себе деятельность другого ребенка.

Это проявляется в том, что он заставляет партнера выполнять действия, отвечающие его роли, моделирует действия своего партнера, обращается с ним, как с куклой.

В связи с тем, что у старших дошкольников с ЗПР различной степени выраженности заметно снижена потребность в игровой деятельности (игровое поведение начинается в основном только при вмешательстве взрослого), интересно рассмотреть особенности взаимоотношений детей данной категории со взрослыми. Дети с задержкой психического развития крайне редко вступают в контакт со взрослым. В случае затруднений они скорее прекращают деятельность, чем обращаются к взрослому за помощью. В редких контактах со взрослыми преобладают деловые контакты, которые редставлены следующими фразами: «Дай мне», «Я не хочу заниматься», «А меня заберет мама?» и т. д. Обращений к взрослому как к партнеру по совместной деятельности не наблюдается. Личностные контакты детей со взрослыми наблюдаются крайне редко. Дети не стремятся получить от взрослого оценку своих качеств в развернутой форме. Их удовлетворяет оценка в виде фраз типа «молодец», «хороший мальчик» или в виде непосредственного эмоционального общения: улыбки, обнимания, поглаживания. По собственной инициативе эти дети крайне редко обращаются за одобрением. Но они очень чувствительны к ласке и доброжелательному отношению, при ласковом отношении к ним взрослого

дети стремятся сделать общение более продолжительным, продуктивность деятельности при этом растет, дети реже отказываются от работы.

В играх, возникших самостоятельно, у детей с задержкой наблюдаются короткие цепочки действий (1– действия) игрового характера с сюжетными игрушками, а также предметно-игровые.

Когда взрослый предлагает тему игры, у детей появляются действия, моделирующие деятельность человека. При этом часто вместо партнера используется кукла. Большинство детей не связывают игровые действия с названием взятой на себя игровой роли [55, с. 28].

Таким образом, роли и игровая ситуация в играх дошкольников с задержкой психического развития не выделяются и не обыгрываются. Смысл игры состоит для них в совершении действий с игрушками и игровыми атрибутами. Это характерно для переходного к ролевой игре этапа раннего возраста. Кроме того, дети с задержкой психического развития совершают действия, адекватные тем предметам, которыми они оперируют, что отличает их от умственно отсталых детей.

В их действиях с игровыми атрибутами всегда отмечается верная ориентированность на свойства использованных объектов.

В тех случаях, когда взрослый определяет весь ход сюжетной игры, дети с задержкой психического развития выполняют игровые действия со знакомыми игрушками и игровыми атрибутами развернуто во внешнем плане. Несмотря на это, представления об игровых действиях, характерных для того или иного игрового атрибута, еще не достаточно сформированы, операции не структурированы, не выделяются наиболее существенные действия.

Характерным является отношение детей с задержкой психического развития к игрушкам: дети достаточно редко обращаются к игрушкам, особенно сюжетным, которые обозначают живых существ. Действия, характеризующие ролевые отношения между персонажами, практически не

наблюдаются, у всех детей резко снижена активность в области самостоятельной игровой деятельности.

В структуре сюжетно-ролевой игры выделяют сюжет, который представляет собой отражение детьми определенных действий, событий и взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих.

Сюжет игры характеризуется наличием: персонажа (роли), воображаемой игровой ситуации, игровых действий и предметов. Принимаемая на себя ребенком роль – центральный момент в игре детей дошкольного возраста. Игра развивается от предметно-манипулятивной деятельности и предметной игры к развернутым формам сюжетно-ролевой игры. Содержание и смысл игры развиваются и усложняются: на более ранних этапах – это воспроизведение ролевых действий, на более поздних – ролевых отношений. У старших дошкольников в норме основной смысл игры заключается в подчинении правилам, вытекающим из взятой на себя роли.

У дошкольников с задержкой психического развития резко снижена активность в области самостоятельной игровой деятельности, отсутствует или достаточно редко проявляется интерес к игрушкам. Дети с задержкой психического развития разной степени выраженности не могут самостоятельно организовывать совместную деятельность в рамках сюжетной игры. Для того чтобы она возникла, необходимо вмешательство взрослого, которое выражается в том, что он полностью определяет сюжет игры, описывает пути его реализации, распределяет роли. Иначе у таких детей возможна лишь игровая деятельность с элементами сюжета, которая представляет собой деятельность рядом, а не вместе.

Имея общие для всех старших дошкольников черты, характеризующие их игровую деятельность, дети с задержкой психического развития демонстрируют и свои специфические особенности овладения игрой. Так, дети с ЗПР при общем недоразвитии речи все же организуют игровые действия, которые объединены в короткие цепочки вокруг одного более общего, стержневого действия, относятся к тому или иному персонажу. Но

не роль определяет действия, а действия определяют роль, взятую на себя ребенком. Действия-замещения, использование предметов-заместителей отмечаются в очень редких случаях. Отмечаются отдельные случаи моделирования ролевых отношений при игре с партнером-игрушкой.

В тех случаях, когда взрослый берет на себя полностью организацию игр, у некоторых детей наблюдается такая игровая деятельность, которую можно назвать совместной или неполной совместной. Реализация сюжета игры носит неустойчивый характер, зависит от случайных ассоциаций. Такая картина состояния сюжетной игры у детей с задержкой психического развития соответствует первому уровню развития игры по классификации Д. Б. Эльконина (1978) и характеризует уровень элементарного игрового поведения [56, с. 19].

Следует отметить, что первый уровень развития игры у нормально развивающихся детей отмечается в возрасте 3-х лет. У старших же дошкольников с задержкой психического развития отмечаются следующие специфические особенности. Это недостаточность представлений о реальных действиях взрослых, которые могут быть перенесены в игровую ситуацию. Действия этих детей, как игровые, так и предметные, бедны по своему характеру, не столь разнообразны и выразительны, как в норме. Они часто не соотносятся с задачей в целом. Ярко выражена зависимость от предметных условий деятельности. Игровое поведение малоэмоционально. Отмечается неумение обобщить действия с помощью слова. Самостоятельно выделить условную ситуацию и обозначить ее словом дети данной категории не могут (на вопрос «Что ты делаешь?» дети не отвечают «Везу груз на стройку», а скорее –«Катаю машинку»).

Игровая деятельность старших дошкольников с задержкой психического развития разной степени выраженности не просто соответствует более раннему возрасту нормально развивающихся детей, а именно младшему дошкольному возрасту и раннему возрасту, а также отличается специфическими особенностями.

Картина игрового поведения дошкольников с задержкой психического развития демонстрирует существенные затруднения в формировании воображаемой ситуации, которая придает игре смысл, делает ее мотивированной деятельностью. За трудностями в создании воображаемой ситуации в игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития стоит бедность образной сферы: недостаточная обобщенность сложившихся в жизненном опыте знаний и представлений, трудности в произвольном оперировании данными из своего жизненного опыта, малоэмоциональная окрашенность действий.

Таким образом, характеризуя игровую деятельность детей с задержкой психического развития, следует отметить ее значительное отставание по уровню развития от игровой деятельности детей того же возраста, которые развиваются нормально. Игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются предметно-действенным способом. Игры этой категории детей очень часто имеют неречевой характер, предметы-заменители используются детьми в игре очень редко. Игровое поведение детей с задержкой психического развития имеет недостаточную эмоциональную окраску, им сложно выстраивать межличностное взаимодействие в ходе игры, поэтому они часто избегают взаимодействия со своими сверстниками.

### 2.3 Методы и приемы по развитию игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Для развития игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития необходимо учитывать, что система коррекционно-педагогического воздействия должна формировать, как компоненты, носящие общий характер и необходимые для осуществления любого вида деятельности, так и специфические компоненты, характерные для игровой деятельности. В эту систему входят занятия,

которые группируются по определенным направлениям. Система должна быть направлена на то, чтобы формировать игру как деятельность (формирование потребности в игре, создания замысла игры, умения действовать адекватно поставленной цели и т.п.); формировать игру как совместную деятельность; формировать содержание игры (операциональную сторону сюжетно-ролевой игры).

По мнению Слепович Е. С. для развития игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития следует вводить специальные разделы по обучению сюжетно-ролевой игре в расписание занятий. Стоит активно использовать в коррекционной работе такие формы обучения игре, как игра-занятие, игра-беседа, игра-драматизация, совместная игра воспитателя с детьми, самостоятельная игра детей в период свободного времени [47, с. 58].

У детей с ЗПР возникают трудности при переносе в самостоятельную деятельность тех знаний, которые получены ими на занятиях. У них имеется зависимость от предметных условий деятельности. В связи с этим возникает необходимость регулярного выделения объекта нового действия, и поэтому их следует обучать обобщенным умениям построения сюжетно-ролевой игры. Занятия с детьми стоит каждый раз завершать какой-нибудь игрой, в позволяющей реализовать детям полученные ими знания на практике. Роль воспитателя при этом - показывать детям возможные пути переноса.

Для обучения детей планированию игры следует использовать простые сюжеты (с двумя персонажами, которые действуют в одной конкретной ситуации). Далее постепенно перейти к более сложным сюжетам. Для этого надо увеличить количество персонажей, потом несколько ситуаций объединить в один сюжет.

Таким образом, для формирования сюжетной игры как деятельности у старших дошкольников с ЗПР необходимо осуществлять работу по таким направлениям как: формировать положительное эмоциональное отношение к игре, игрушке, взрослому; обучать умению построения алгоритмов



деятельностей с достаточно наглядным результатом; переносить выработанные способы планирования на сюжетную игру, в которой дети выступают в качестве ее организаторов; самостоятельные сюжетные игры.

Закреплению умений разворачивания сюжетной игры как совместной деятельности можно использовать игры-драматизации. Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко считают, что для этого вида игры не требуется разработка самостоятельного замысла. Игры этого вида связаны с координацией уже разработанных индивидуальных деятельностей, причем способы совмещения деятельностей заданы в сюжете. Необходимо отметить и большую доступность игр-драматизаций по сравнению с совместными сюжетно-ролевыми играми, что позволяет как промежуточный этап применять их при обучении детей с ЗПР [29, с.54].

На начальном этапе коррекционного обучения основное внимание следует уделять формированию игровых действий, моделирующих логику реальных предметных действий взрослых. Сначала необходимо организовывать наблюдение за реальными действиями взрослых в той или иной ситуации. На этом этапе взрослому следует помогать ребенку соотносить персонаж с теми действиями, которые он может производить. В этом плане хорошо зарекомендовали себя дидактические игры типа «Глагольное лото». На больших картах изображены лица, совершающие различные действия, которые могут иметь место в той или иной ситуации. Те же изображения сделаны на маленьких карточках. Ведущий берет по очереди маленькие карточки и называет действия, выполняемые лицами, изображенными на них. Играющие дети должны найти эту ситуацию на своей карте, назвать ее и закрыть изображение фишкой.

Также детям можно предложить различные варианты задания, суть которого состоит в зеркальном отражении действий взрослого («Я шофер. Делай, как я.»). С большим интересом дети играют в игру «Покажи и назови». Они должны произвести действия, соответствующие тому или иному персонажу, и назвать их. Используется игровое упражнение, в ходе

которого воспитатель называет различные действия, а дети отгадывают, о каком персонаже идет речь. Затем взрослый указывает на тот или иной персонаж, а дети должны говорить о характеризующих его действиях. С этой же целью применяются и подвижные игры с мячом. Воспитатель бросает мяч и называет персонаж, а ребенок ловит мяч и называет действие, производимое этим персонажем.

Большое внимание следует уделять формированию обобщенных действий. Сначала дошкольники выполняют задания, цель которых - обучение вербализации каждой операции, цепочек действий и последовательности их выполнения (например, «Ситуация кормления»: сначала я поставил на стол посуду и т. д.). Затем они обобщают отдельные операции, при этом вводятся соответствующие словесные обозначения для обобщенного действия. Следует отрабатывать задания для обучения умению соотносить названия действий, игровых атрибутов и персонажей («Ты будешь врачом. Какие игрушки нам нужны? Какие действия мы будем совершать? Мы будем делать уколы, раздавать лекарства, измерять температуру. В какую игру мы будем играть?»).

Необходимо обращать особое внимание на формирование у дошкольников с ЗПР действий замещения как одной из предпосылок появления ролевой игры. Для этого применяют целый ряд заданий, которые лучше предлагать по степени возрастания их сложности:

- взрослый переименовывает один предмет в другой, а ребенку предлагает совершить действия, характерные для переименованного предмета. Например: «Давай назовем карандаш ложкой. Покажи, какие действия ты будешь совершать ложкой.». Если ребенок самостоятельно затрудняется воспроизвести действия с предметом-заместителем, то взрослый показывает ему;

- переименование одного предмета в другой совершают сами дети. Они же самостоятельно воспроизводят и систему действий в соответствии с новым именем предмета. При этом осуществляется постепенный переход от

сходных по форме предметов ко все более различающимся. От предметов, похожих по системе действий, которые можно с ними совершать, к различным, от переименования неодушевленных предметов в неодушевленные и затем в одушевленные (палочка - градусник, палочка - дочка);

- совершение действий с двумя предметами-заместителями. После того как ребенок переименовывает предметы, его просят продемонстрировать ряд действий в соответствии с их новыми функциями (палочка переименовывается в морковку, кегля - в зайчики, ребенок должен покормить зайчика морковкой).

Все задания необходимо предъявлять в игровой форме. Особое внимание следует уделять как оречевлению самого процесса игрового переименования, так и системе совершаемых детьми действий в соответствии с новым именем предмета.

Для того чтобы у дошкольников с ЗПР снять свойственную им тенденцию закреплять за каждым предметом только один ему присущий заместитель, сделать их обобщения более широкими, гибкими, следует применять прием изменения дальнейшего хода игры таким образом, чтобы требовалось введение новых предметов. Так как все имеющиеся предметы уже задействованы в игре, то дети вынуждены уже переименованные и выполнявшие другие функции предметы переименовывать заново. Таким образом, один и тот же предмет дважды переименовывается и замещает самые разные предметы с непохожими наборами действий. Например, в игровой ситуации «Обед» палочка становится ложкой, затем в игре «Больница» - термометром.

Общее направление в развитии содержания сюжетно-ролевых игр - постепенный переход от воспроизведения действий изображаемых в игре персонажей к моделированию отношений между ними. Для этого необходимо, в первую очередь, чтобы ребенок научился выделять отношения между людьми в реальной жизни, поставил их в центр своего внимания.

Чтобы ребенок смог правильно реализовать отношения, заложенные в роли, он должен выделить отношения между людьми как главное содержание игры, сделать их предметом осознания, научиться ориентироваться в субординации ролей, в реализации ролевых отношений по правилам. Поскольку выделение и осознание мира отношений между людьми представляет для дошкольников с ЗПР особую трудность по целому ряду причин, в том числе и из-за их ненаглядного, отвлеченного характера, на эту область игры следует обращать особое внимание.

Таким образом, для развития игровой деятельности у детей с задержкой психического развития до уровня, при котором она может стать одним из ведущих средств воспитания этой категории детей в дошкольном возрасте, позволяющего в ходе этой деятельности формировать психические свойства и способности ребенка, усваивать знания, умения, навыки, следует сначала заняться формированием ее отдельных структур. Формировать сюжетно-ролевую игру детей старшего дошкольного возраста с ЗПР следует по таким направлениям: формировать положительное эмоциональное отношение к игре, игрушке, а также взрослому; обучать умению построения алгоритмов деятельности с наглядным результатом; переносить выработанные способы планирования деятельности в процесс сюжетно-ролевой игры, организаторами которой являются сами дети; самостоятельная организация и проведение сюжетно-ролевой игры.

## Выводы по 2 главе

Задержка психического развития является психолого-педагогическим понятием, которым можно охарактеризовать наиболее распространенное отклонение психофизического развития, встречающееся у детей. Отличие детей с задержкой психического развития от психически здоровых детей заключается в том, что дети этой категории не могут без коррекционного воздействия освоить общеобразовательную школьную программу. Кроме того, у них наблюдаются устойчивые трудности в процессе обучения, развитие речи и моторика запаздывают, имеют неразвитую эмоционально-волевою сферу, частую смену настроения, повышенную отвлекаемость, слабую учебную мотивацию. Игровая деятельность этой категории детей преобладает над учебной. Также дети с задержкой психического развития отличаются пониженной работоспособностью, быстрой утомляемостью, нарушением социального поведения. У этих детей не нарушены анализаторные системы и они не умственно отсталые; однако по уровню развития их можно отнести к детям более младшего возраста. Для максимальной социализации этих детей необходима помощь врачей, педагогов, дефектологов, психологов, социологов. С этой целью в дошкольных образовательных организациях открывают специализированные группы, а в школах классы коррекции.

Характеризуя игровую деятельность детей с задержкой психического развития, следует отметить ее значительное отставание по уровню развития от игровой деятельности детей того же возраста, которые развиваются нормально. Игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются предметно-действенным способом. Игры этой категории детей очень часто имеют неречевой характер, предметы-заменители используются детьми в игре очень редко. Игровое поведение детей с задержкой психического развития имеет недостаточную эмоциональную окраску, им сложно выстраивать межличностное

взаимодействие в ходе игры, поэтому они часто избегают взаимодействия со своими сверстниками.

Для развития игровой деятельности у детей с задержкой психического развития до уровня, при котором она может стать одним из ведущих средств воспитания этой категории детей в дошкольном возрасте, позволяющего в ходе этой деятельности формировать психические свойства и способности ребенка, усваивать знания, умения, навыки, следует сначала заняться формированием ее отдельных структур. Формировать сюжетно-ролевую игру детей старшего дошкольного возраста с ЗПР следует по таким направлениям: формировать положительное эмоциональное отношение к игре, игрушке, а также взрослому; обучать умению построения алгоритмов деятельности с наглядным результатом; переносить выработанные способы планирования деятельности в процесс сюжетно-ролевой игры, организаторами которой являются сами дети; самостоятельная организация и проведение сюжетно-ролевой игры.

Так как такое отклонение в психофизиологическом развитии, как задержка психического развития в настоящее время очень распространено, очень важно своевременно ее выявлять и как можно раньше начинать соответствующие возрасту и уровню развития ребенка коррекционные мероприятия. От своевременности и адекватности коррекционных мероприятий зависит как школьная успеваемость ребенка, так и возможность его успешной адаптации и социализации не только в школьной среде, но и в целом в жизни.

### Глава 3. Коррекционная работа по формированию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

#### 3.1 Состояние сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В рамках исследования состояние сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами был проведен констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности игровой деятельности у детей дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МБДОУ Д/С № 343 г. Челябинска. В исследовании участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР): 3 девочки и 7 мальчиков (табл. 1).

Таблица 1

Список исследуемой группы

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Уровень психофизического и речевого развития
1.	Света С.	6 лет 2 мес.	ЗПР и недоразвитие речи системного характера II уровня
2.	Настя Н.	6 лет 3 мес.	ЗПР и недоразвитие речи системного характера II уровня
3.	Ваня М.	6 лет 1 мес.	ЗПР и недоразвитие речи системного характера II уровня
4.	Лиза С.	6 лет 4 мес.	ЗПР и недоразвитие речи системного характера II уровня
5.	Костя С.	6 лет 3 мес.	ЗПР и недоразвитие речи системного характера II уровня
6.	Артем П.	6 лет 5 мес.	ЗПР и недоразвитие речи системного характера III уровня
7.	Никита В.	6 лет 4 мес.	ЗПР и недоразвитие речи системного характера III уровня
8.	Сережа Д.	6 лет 6 мес.	ЗПР и недоразвитие речи системного характера II уровня
9.	Данил Б.	6 лет 5 мес.	ЗПР и недоразвитие речи системного характера II уровня

10.	Коля Г.	11. 6 лет 4 мес.	12. ЗПР и недоразвитие речи системного характера III уровня
-----	---------	---------------------	--

Констатирующий эксперимент предполагал целенаправленное наблюдение за игровой деятельностью дошкольников с использованием модифицированного варианта методики Р. Р. Калининой.

Цель методики: изучение сформированности структуры сюжетно-ролевой игры.

Процедура: проводится наблюдение за свободной игрой детей.

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

Ход наблюдения: ребенку предлагается поиграть в игровом уголке, при этом отмечает интерес к игрушкам, характер действий с игрушками, умение самостоятельно развернуть игру, речь ребенка во время игры.

Анализ игровой деятельности детей осуществлялся по следующим параметрам: содержание игры; особенности ролевого поведения; использование игровых атрибутов и предметов-заместителей; использование ролевой речи; полнота и точность отображения (моделирования) особенностей межличностных отношений; использование образно-двигательных знаков для передачи игрового образа.

Методика позволяет выделить пять уровней сформированности игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР.

На первом уровне преобладают манипуляции с игровым материалом, ребенок практически не включается в игровое взаимодействие с другими детьми.

Второй уровень отличается тем, что в деятельности ребенка присутствуют непродолжительные однообразные игровые действия, отображающие знакомые бытовые ситуации (чаепитие, укладывание куклы спать, сборы на прогулку с переодеванием и т. п.). Используется



минимальный набор игровых атрибутов, предложенных взрослым. Ребенок не заинтересован во взаимодействии со сверстниками.

Третий уровень - инициатива в игровой деятельности слаба, роли распределяются под руководством взрослого. Перевоплощение в игровой образ происходит на непродолжительное время. Ролевое поведение однообразно и невыразительно. Ролевое обращение присутствует нечасто, ребенок почти не использует образно-двигательных средств для передачи игрового образа. Самостоятельно или при подсказке взрослого используется дополнительная атрибутика.

На четвертом уровне роли детьми самостоятельно распределяются, но при возникновении конфликтов игровая группа или распадается, или обращается за помощью к взрослому. Ролевое поведение определяет и направляет действия ребенка. Сам игровой образ остается мало выразительным. В игре преобладает отображение предметного плана игры, отношения передаются крайне редко. Характерно ролевое обращение с частым переходом на прямое обращение. Самостоятельно используются атрибутика и предметы-заместители.

Ни у кого из детей с ЗПР не удалось обнаружить самый высокий - пятый уровень сформированности игровой деятельности, для которого характерно то, что дети самостоятельно распределяют роли и разрешают конфликты. Ролевое поведение наблюдается на всем протяжении игры. Игровые действия последовательны, разнообразны, динамичны, передают специфику отношений к предметному и социальному окружению. Отмечается полное включение в игровой образ: изменяется голос, мимика, появляются характерные жесты. Широко используются атрибутивные предметы и предметы-заместители.

Результаты констатирующего эксперимента по уровням сформированности игровой деятельности у старших дошкольников с ЗПР представлены на рис. 1.

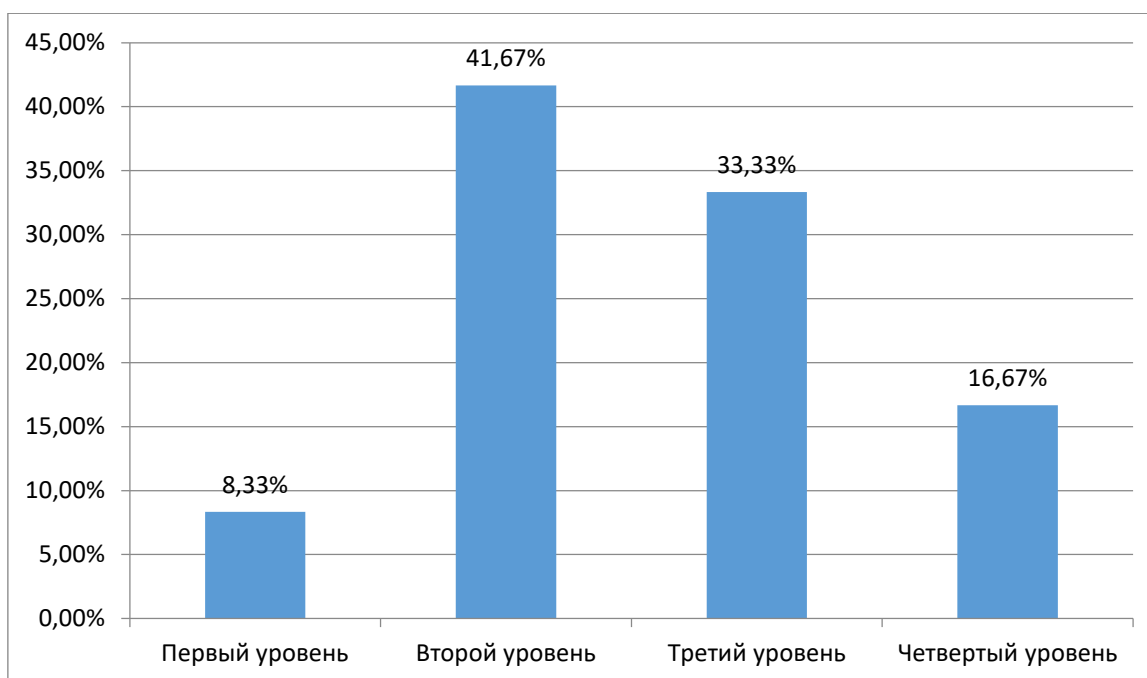


Рисунок 1 - Результаты констатирующего эксперимента по уровням сформированности игровой деятельности у старших дошкольников с ЗПР

Анализ результатов наблюдения свидетельствует, что у детей наблюдается большой разброс уровней сформированности игровой деятельности: первый уровень был выявлен у одного дошкольника, который лишь нецеленаправленно перемещался по игровому уголку, чаще выполняя с игрушками действия, не соответствующие их функциональному назначению. В то же время, 5 детей с ЗПР, принимавших участие в эксперименте, отнесены ко второму уровню. Они демонстрировали крайне однообразные процессуальные действия (катание машинки, катание по группе коляски, раздевание и одевание куклы и т. п.). 4 дошкольника с ЗПР под руководством педагога смогли включиться в игру на короткое время. Однако их игра сводилась к отображению повседневных бытовых ситуаций, дети практически не использовали сюжеты, связанные с профессиональной жизнью взрослых. Интерес к игре быстро угасал. В игре использовался стереотипный набор атрибутов, по поводу которых у детей часто возникали конфликты. Ролевые обращения к партнеру-сверстнику встречались редко. Кроме того, отмечалась низкая способность соблюдать правила игры,

сдерживать свои непосредственные желания. Игровая деятельность двух девочек с ЗПР соответствовала четвертому уровню. После того как они сообщили, что будут играть в «Магазин», ими самостоятельно были распределены роли, отобраны необходимые игровые атрибуты. Сложность возникла при необходимости использовать предметы-заместители (когда им понадобились деньги для кассы, они никак не хотели брать бумажные заместители, предложенные взрослым). Игровые образы были недостаточно выразительными, девочки часто спорили о том, как нужно говорить и что нужно делать. Поэтому игра носила прерывистый, непродолжительный характер.

Исследование показало, что игровая деятельность дошкольников с ЗПР находится на низком уровне. Существенные трудности в формировании воображаемой ситуации, которая придает игре смысл и делает ее мотивированной деятельностью, связаны со структурой имеющегося у данной группы дошкольников нарушения. При этом дети затрудняются наполнить игровую ситуацию содержанием, которое оказывается крайне бедным и не может стать основой для развития сюжета игры. Причем, если предметный план игры некоторые дети иногда воспроизводили достаточно полно, то что касается ролевого поведения, отображающего необходимый для той или иной игры спектр человеческих взаимоотношений, то его практически не отмечалось у дошкольников с ЗПР. У большинства детей трудности возникали и при отображении предметного плана игры.

Чтобы сюжетно-ролевая игра стала ведущим видом деятельности дошкольников с ЗПР, требуется специально организованная коррекционно-развивающая работа.

В следующем параграфе мы рассмотрим содержание коррекционной работы по развитию игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР.

### 3.2 Содержание коррекционной работы по развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Коррекционно-развивающая работа по обучению дошкольников с задержкой психического развития сюжетно-ролевым играм включала ряд последовательных этапов:

- проведение целенаправленных наблюдений с учетом темы предстоящей сюжетно-ролевой игры;
- беседы педагога с детьми об увиденном, где уточняются и конкретизируются представления детей о ролях и соответствующих им действиях;
- подготовка атрибутов, необходимых для предстоящей сюжетно-ролевой игры;
- «проигрывание» с детьми отдельных эпизодов, сюжетных фрагментов игры в упрощенном варианте;
- развитие и углубление сюжета игры, его видоизменение и дополнение в процессе выполнения определенных ролевых действий и партнерского взаимодействия

Для коррекции недостатков в развитии сюжетно-ролевой игры у дошкольников с задержкой психического развития, самыми ярко выраженными среди которых являются – несовершенство игровых действий, бедность сюжетов, отсутствие интереса к игрушкам и предметам, низкая речевая активность, был использован комплекс специальных коррекционно-игровых сюжетно-ролевых упражнений.

Игра «Маленькая Маша».

Цель игры: обучение ребенка с задержкой психического развития совершенствованию самостоятельных игровых действий и их комментированию.

Игровой материал: игрушка – кукла.

Ход игры: Взрослый предлагает ребенку поиграть с куклой, но поскольку она маленькая и ничего не умеет, необходимо объяснять ей, что ребенок будет делать вместе с куклой. Например, «Машенька, сейчас мы будем есть кашу»; «Маша, сейчас мы будем одеваться и пойдем гулять».

Игра «Что дальше».

Цель игры: развитие у ребенка с задержкой психического развития способности к развертыванию сюжета.

Игровой материал: игрушка – мишка.

Ход игры: Дети «по цепочке» сочиняют историю о мишке, который пошел гулять. Один ребенок, держа в руках мишку, произносит предложение о том, что происходит, потом передает игрушку следующему ребенку. Тот произносит следующее предложение и так далее. В ходе игры необходимо соблюдать одно правило: каждый ребенок, прежде чем предложить свой вариант, пересказывает то, что было сказано перед ним. Это оказывает положительное влияние не только на способность детей к развертыванию сюжета, но и развивает память, внимание, которые имеют значительные дефекты при задержке психического развития.

Игра «Что на что похоже?»

Цель игры: формирование у детей с задержкой психического развития способности к использованию в игре предметов-заменителей, посредством развития воображения.

Игровой материал: маленький мяч, кубики разного размера и формы, счетные палочки, карандаш и др.

Ход игры: Взрослый предлагает детям рассматривать различные предметы и обсуждать, на что они похожи. Ребенку, который называет свой вариант, предлагается «понарошку» показать новые действия с предметом: например, поставить карандаш вместо градусника кукле, или кормить мишку воображаемым «Яблоком» - мячиком и т.д.

Игра «Мостик».

Цель игры: развитие у детей с задержкой психического развития способностей к коммуникации с другими участниками игры, в совокупности с развитием воображения, приятных игровых отношений.

Ход игры: Взрослый кладет на пол узкую доску длиной 1 метр и объясняет детям: «Я – мам курочка, а вы – мои цыплятки. Нам вместе надо перейти по мостику через ручей и не упасть в воду».

Дети строятся друг за другом. Взрослый говорит: «Давай, я тебе помогу», берет одного ребенка за руку и проходит с ним по «мостику».

Потом это же делает следующий ребенок, выступая теперь в роли «мамы – курицы». Игра продолжается, пока через мостик не перейдут все участники игры.

В конце игры детям предлагается рассказать, что и как они делали, а самое главное, зачем.

Игра «Догонялки».

Цель игры: формирование у детей с задержкой психического развития способностей к координации действий, укрепление партнерских отношений в игровой деятельности, понимание правил игры, развитие мелкой моторики.

Ход игры: Поскольку задержка психического развития почти всегда сопровождается несовершенством моторной сферы и координации движений, дети не только не способны догнать друг друга, но и теряют траекторию движения, натываются на предметы мебели. Поэтому в ходе игры использовался прием поэтапного инструктирования (Е. Смирновой и Л. Галигузовой): «Сейчас мы поиграем в догонялки. Кто будет водить? Ты, Настя? Хорошо... Настя, садись на стульчик... Все остальные отходят на другую часть игровой комнаты... Считаем до пяти. После слова «пять», взрослый произносит: «Разбегайтесь все скорее, а ты, Настя, догоняй!» Ребенок, которого поймали, становится водящим».

Данные коррекционно-игровые упражнения мы использовали с дошкольниками с задержкой психического развития неоднократно, незначительно варьируя игровую ситуацию или набор игрушек.

Обучение сюжетно-ролевым играм следует начать с усвоения дошкольниками с задержкой психического развития тех ролей, которые наиболее близки и понятны им по содержанию. В первую очередь, это роли взрослых из близкого окружения и круга общения повседневной жизни (членов семьи, работников детского сада, водителя трамвая, продавца в магазине и др.). При этом важно, чтобы в процессе обучения ребенок не только понимал, какие игровые действия ему нужно выполнять в соответствии с ролью, но и правильно отражал существующие в жизни отношения. Например, игра «В маму»: Вот эта кукла будет твоей дочкой. А ты будешь ее мамой. Как тебя зовут? Мама Катя. А как зовут твою дочку? Таня. Посмотри, какая у тебя хорошая дочка. У нее синие глазки, светлые красивые волосы. Погладь ее по голове. Таня очень хорошая дочка. Она любит тебя и всегда слушается. Давай теперь сварим для Тани суп, потому что скоро обед».

Следующий важный этап коррекционно-развивающей работы – это ознакомление детей с задержкой психического развития с ролями, имеющими обобщающее значение: водитель, продавец, повар, доктор, воспитатель, дворник и др.

Такая игра требует разносторонней подготовительной работы, которая включает:

- показы (видео или на прогулках), во время которых тот или иной профессионал предстает перед детьми как исполнитель определенных действий;
- во время беседы внимание детей обращается на отношения профессионала с другими людьми (врача – с больными, водителя – с пассажирами, продавца – с покупателями и т.д.);
- постоянное подчеркивание эмоционально-нравственному аспекту взаимоотношений: доброжелательности, помощи другим.

Важнейшим моментом в обучении детей с задержкой психического развития является подведение их к осознанию игровой роли, что помогает

подвести их к подлинной сюжетно-ролевой игре. Вследствие неустойчивости внимания и неразвитости волевых процессов, дошкольники с задержкой психического развития охотно соглашаются играть и начинают действовать в соответствии с ролью, однако быстро отвлекаются, забывают о сюжете.

Поэтому педагогу необходимо постоянно включаться в игру, напоминая о сюжете и ролевых особенностях, спрашивать детей о дальнейшем ходе игры.

Например: Ты – водитель автобуса. Тебя на остановке ждут люди. Там стоят дети со своими родителями, которым надо ехать в детский сад, а автобуса все не приходит. Они огорчаются, переживают. Скорее поезжай на остановку и помоги всем добраться до детского сада! Они скажут тебе спасибо».

Таким образом, для коррекции недостатков в развитии сюжетно-ролевой игры у дошкольников с задержкой психического развития, выявленных в ходе констатирующего эксперимента, самыми ярко выраженными среди которых являются – несовершенство игровых действий, бедность сюжетов, отсутствие интереса к игрушкам и предметам, низкая речевая активность, был использован комплекс специальных коррекционно-игровых сюжетно-ролевых упражнений.

В следующем параграфе представлен анализ результатов контрольного эксперимента, проведенного в группе детей по итогам коррекционной работы.

### 3.3 Анализ результатов эксперимента

Для определения результатов работы по развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с ЗПР провели контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент проводился с использованием той же методики, что и констатирующий.



Результаты контрольного эксперимента по уровням сформированности игровой деятельности у старших дошкольников с ЗПР представлены на рис. 2.

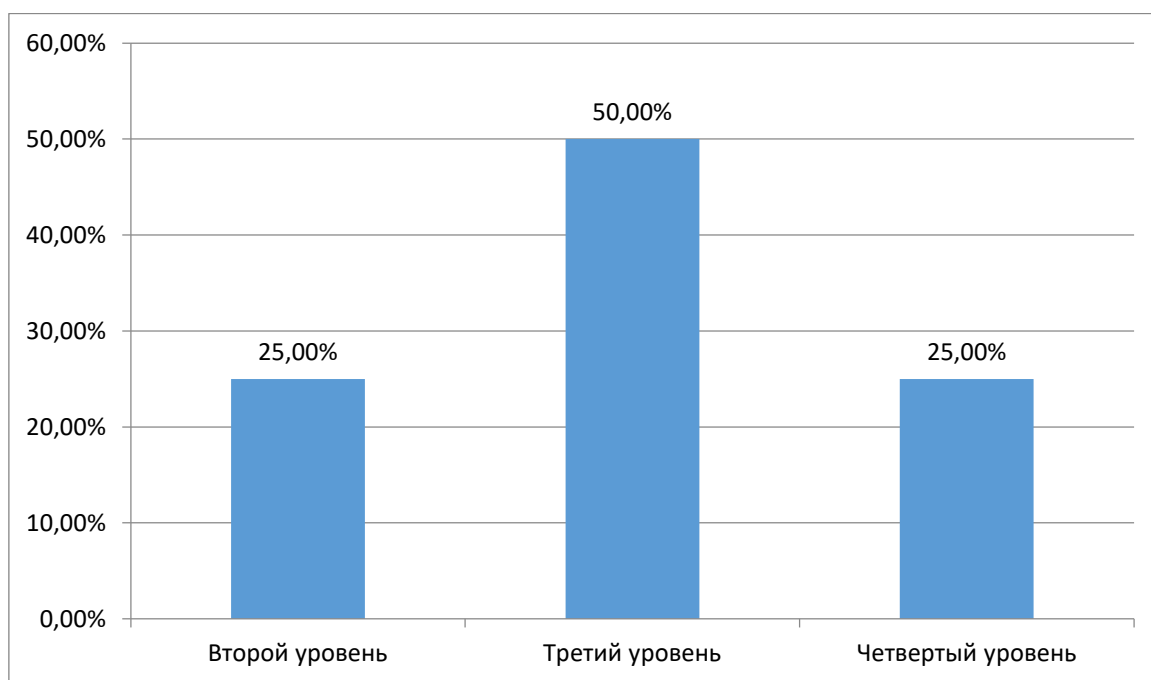


Рисунок 1 - Результаты контрольного эксперимента по уровням сформированности игровой деятельности у старших дошкольников с ЗПР

Как видим по результатам контрольного эксперимента, наблюдается положительная динамика сформированности у детей игровой деятельности.

На рис. 3 представлена динамика уровня сформированности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Анализируя, полученные данные после проведения коррекционной работы, мы можем сказать, что проведенная коррекционная работа по развитию сюжетно-ролевой игры является эффективной.

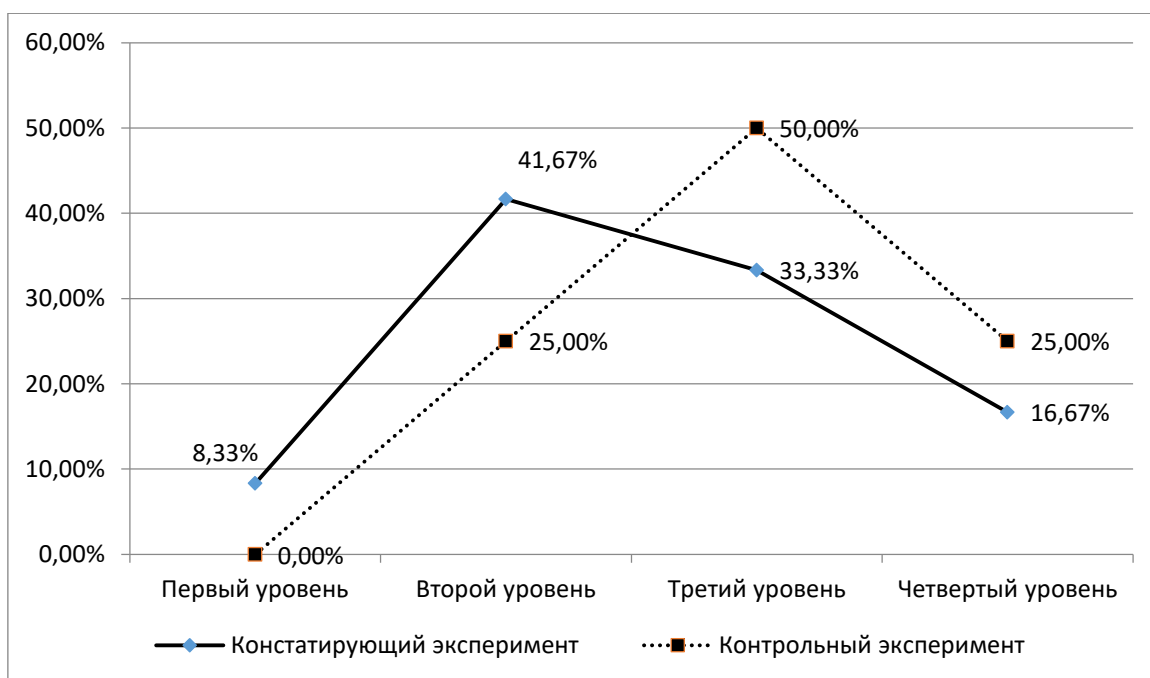


Рисунок 3 – Динамика уровня сформированности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Таким образом, по рисунку мы видим, что уровень сформированности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по итогам коррекционной работы вырос. Однако, несмотря на положительную динамику уровня сформированности игровых навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, необходимо продолжать проводить коррекционную работу по дальнейшему развитию сюжетно-ролевой игры.

## Выводы по 3 главе

В рамках исследования состояние сюжетно-ролевой детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами был проведен констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности игровой деятельности у детей дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МБДОУ Д/С № 343 г. Челябинска. В исследовании участвовало 12 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР): 3 девочки и 9 мальчиков.

Констатирующий эксперимент предполагал целенаправленное наблюдение за игровой деятельностью дошкольников с использованием модифицированного варианта методики Р. Р. Калининой. Анализ игровой деятельности детей осуществлялся по следующим параметрам: содержание игры; особенности ролевого поведения; использование игровых атрибутов и предметов-заместителей; использование ролевой речи; полнота и точность отображения (моделирования) особенностей межличностных отношений; использование образно-двигательных знаков для передачи игрового образа.

Исследование показало, что игровая деятельность дошкольников с ЗПР находится на низком уровне.

Далее, решая задачи нашего исследования, нами была проведена коррекционная работа по развитию сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Для коррекции недостатков в развитии сюжетно-ролевой игры у дошкольников с задержкой психического развития, самыми ярко выраженными среди которых являются – несовершенство игровых действий, бедность сюжетов, отсутствие интереса к игрушкам и предметам, низкая речевая активность, был использован комплекс специальных коррекционно-игровых сюжетно-ролевых упражнений.

После проведения формирующего эксперимента, была проведена повторная диагностика. По результатам контрольного эксперимента было выявлено, что проведенная нами коррекционная работа дала положительный

результат. Уровень сформированности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по итогам коррекционной работы вырос.

## Заключение

Таким образом, анализ исследований отечественных и зарубежных педагогов и психологов, позволяет сделать вывод о том, что игровая деятельность является основным видом деятельности ребенка до достижения им школьного возраста. Игра в дошкольном возрасте всегда привлекательна для ребенка. Она позволяет дошкольнику осуществить многие свои стремления. Очень часто в игре ребенком происходит открытие в себе таких качеств, которые ранее не были заметны ни ему, ни окружающим его людям. Кроме того ребенок в процессе игры открывает в себе новые возможности. Игровая деятельность является лучшим способом тренировки навыков.

Еще в младенческом возрасте у ребенка появляются некоторые предпосылки к игровой деятельности. Игра детей дошкольного возраста становится ведущей деятельностью.

Сюжетно-ролевая игра - это деятельность, в процессе которой дети возлагают на себя либо трудовые, либо социальные функции взрослых и в созданных ими игровых, воображаемых условиях осуществляют воспроизведение или моделирование жизни взрослых и отношений между ними. Сюжетно-ролевая игра формирует у детей ролевые и реальные отношения. Ролевыми отношениями определяется выбор и распределение ролей, что находит отражение в разнообразных репликах, замечаниях, требованиях, регулирующих ход игры. Сюжетно-ролевая игра обладает основными чертами игры: эмоциональной насыщенностью и увлеченностью детей, самостоятельностью, активностью, творчеством. В этой игре ребенком осуществляется два вида замещения. Первое – это перенос ребенком действия с одного предмета на другой при переименование предмета. Этот перенос позволяет моделировать действия взрослых. Второе – ребенок принимает роль взрослого, воспроизводя смысл человеческой деятельности с помощью обобщения и сокращения действий, которые приобретают характер

изображающих действия жестов. И это является моделированием социальных отношений.

Игровые действия детей старшего дошкольного возраста отличаются разнообразием. Ребенок этого возраста свободно пользуется предметами-заместителями, использует ролевые высказывания, являющиеся в большинстве случаев вполне развернутыми. Тематика сюжетно-ролевых игр в старшем дошкольном возрасте преимущественно связана с социальной действительностью. Познавательный интерес, который проявляется в стремлении ребенка к познанию окружающей действительности, в старшем дошкольном возрасте превращается в ведущий мотив игры.

Задержка психического развития является психолого-педагогическим понятием, которым можно охарактеризовать наиболее распространенное отклонение психофизического развития, встречающееся у детей. Отличие детей с задержкой психического развития от психически здоровых детей заключается в том, что дети этой категории не могут без коррекционного воздействия освоить общеобразовательную школьную программу. Кроме того, у них наблюдаются устойчивые трудности в процессе обучения, развитие речи и моторика запаздывают, имеют неразвитую эмоционально-волевую сферу, частую смену настроения, повышенную отвлекаемость, слабую учебную мотивацию. Игровая деятельность этой категории детей преобладает над учебной. Также дети с задержкой психического развития отличаются пониженной работоспособностью, быстрой утомляемостью, нарушением социального поведения. У этих детей не нарушены анализаторные системы и они не умственно отсталые; однако, по уровню развития их можно отнести к детям более младшего возраста. Для максимальной социализации этих детей необходима помощь врачей, педагогов, дефектологов, психологов, социологов. С этой целью в дошкольных образовательных организациях открывают специализированные группы, а в школах классы коррекции.

Характеризуя игровую деятельность детей с задержкой психического развития, следует отметить ее значительное отставание по уровню развития от игровой деятельности детей того же возраста, которые развиваются нормально. Игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются предметно-действенным способом. Игры этой категории детей очень часто имеют неречевой характер, предметы-заменители используются детьми в игре очень редко. Игровое поведение детей с задержкой психического развития имеет недостаточную эмоциональную окраску, им сложно выстраивать межличностное взаимодействие в ходе игры, поэтому они часто избегают взаимодействия со своими сверстниками.

Для развития игровой деятельности у детей с задержкой психического развития до уровня, при котором она может стать одним из ведущих средств воспитания этой категории детей в дошкольном возрасте, позволяющего в ходе этой деятельности формировать психические свойства и способности ребенка, усваивать знания, умения, навыки, следует сначала заняться формированием ее отдельных структур. Формировать сюжетно-ролевую игру детей старшего дошкольного возраста с ЗПР следует по таким направлениям: формировать положительное эмоциональное отношение к игре, игрушке, а также взрослому; обучать умению построения алгоритмов деятельности с наглядным результатом; переносить выработанные способы планирования деятельности в процесс сюжетно-ролевой игры, организаторами которой являются сами дети; самостоятельная организация и проведение сюжетно-ролевой игры.

Так как такое отклонение в психофизиологическом развитии, как задержка психического развития в настоящее время очень распространено, очень важно своевременно ее выявлять и как можно раньше начинать соответствующие возрасту и уровню развития ребенка коррекционные мероприятия. От своевременности и адекватности коррекционных мероприятий зависит как школьная успеваемость ребенка, так и возможность

его успешной адаптации и социализации не только в школьной среде, но и в целом в жизни.

В рамках исследования состояние сюжетно-ролевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами был проведен констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности игровой деятельности у детей дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МБДОУ Д/С № 343 г. Челябинска. В исследовании участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР): 3 девочки и 7 мальчиков.

Констатирующий эксперимент предполагал целенаправленное наблюдение за игровой деятельностью дошкольников с использованием модифицированного варианта методики Р. Р. Калининой. Анализ игровой деятельности детей осуществлялся по следующим параметрам: содержание игры; особенности ролевого поведения; использование игровых атрибутов и предметов-заместителей; использование ролевой речи; полнота и точность отображения (моделирования) особенностей межличностных отношений; использование образно-двигательных знаков для передачи игрового образа.

Исследование показало, что игровая деятельность дошкольников с ЗПР находится на низком уровне.

Далее, решая задачи нашего исследования, нами была проведена коррекционная работа по развитию сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Для коррекции недостатков в развитии сюжетно-ролевой игры у дошкольников с задержкой психического развития, самыми ярко выраженными среди которых являются – несовершенство игровых действий, бедность сюжетов, отсутствие интереса к игрушкам и предметам, низкая речевая активность, был использован комплекс специальных коррекционно-игровых сюжетно-ролевых упражнений.

После проведения формирующего эксперимента, была проведена повторная диагностика. По результатам контрольного эксперимента было выявлено, что проведенная нами коррекционная работа дала положительный



результат. Уровень сформированности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по итогам коррекционной работы вырос.

Таким образом, задачи квалификационной работы решены, цель достигнута.

## Список литературы

1. Андреева, А. Д. Проблема игровой мотивации современных детей / А. Д. Андреева // Журнал практического психолога. – 2008. - № 5. – С. 101—114.
2. Арбанян, Л.А. Игра дошкольника / Л.А. Арбанян / По редакцией Новоселовой С.Л., Арбанян Л.А., Антонова Т.В., Артемова Л.В. и др. - М.: Просвещение, 2009. - 286 с.
3. Аркин, Е. А. Ребенок в дошкольные годы (в двух частях) / Е. А. Аркин / Под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. - М.: Издательство «Просвещение», 1968.
4. Белопольская, Н. Л. Детская патопсихология / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-центр, 2010. – 351 с.
5. Богданова, Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т.Г. Богданова, Т.В. Корнилова. - М.: Роспедагенство, 2010. - 68 с.
6. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студ. пед. Институтов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.; Под ред. Петровского А.В. - М.: Просвещение, 2014. - 288 с.
7. Выготский, Л. С. Избранные психологические труды / Л.С. Выготский. – М.: Аспект-пресс, 1995. – 324 с.
8. Давидчук, А. Н. Обучение и игра: Метод. пособие / А. Н. Давидчук. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 168 с.
9. Данилова, Н.Н. Психофизиология: Учебник для вузов / Н.Н. Данилова. - М.: Аспект Пресс, 2012. - 452 с.
10. Деревянкина, Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Н.А. Деревянкина. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. - 77 с.
11. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д. Марцинковской. - М.: Просвет, 2013. - 287 с.

12. Диагностика в детском саду. Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении. Методическое пособие. Изд. 2-е. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. - 288 с.
13. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2012. - 144 с.
14. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. - СПб.: Питер, 2012. - 110 с.
15. Дубровина, И.В. и др. Психология: Под редакцией И.В. Дубровиной / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. - М.: Издательский центр Академия, 2011. - 461 с.
16. Дьяченко, О.М. Психическое развитие дошкольников / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. - М.: Феникс, 2010. - 362 с.
17. Егорова, В.Г. Психология индивидуальных различий / В.Г. Егорова. - М.: Астра, 2011. - 174 с.
18. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении. Руководство для практической работы психолога. - М.: Наука, 2010. - 122 с.
19. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 365 с.
20. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития / О. В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2007. – 168 с.
21. Игры и игрушки в жизни детей: пособие для педагогов ДОУ /Под ред. Т. И. Оверчук; сост. Р. А. Горб – М.: ГНОМ и Д, 2006. – 240 с.
22. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р.Р. Калинина. - СПб.: Речь, 2013. - 144 с.
23. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – М.: Академия, 2002. – 480 с.
24. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. - М.: Наука, 2004. - 302 с.

25. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2004. – 352 с.
26. Мамаева, В. Экспертная оценка в детском саду / В. Мамаева // Обруч. - 2004. - №5. - 44 с.
27. Марковская, И. Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития / И. Ф. Марковская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 28–34.
28. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей / Т.Д. Марцинковская. - М.: Феникс, 2007. - 188 с.
29. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд. / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2012. - 96 с.
30. Михайлова, З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З.А. Михайлова. - М.: Просвещение, 2011. - 249 с.
31. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 5-е изд., стереотип. / В.С. Мухина. - М.: Издательский центр Академия, 2014. - 456 с.
32. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. - М.: Октябрь, 2012. - 304 с.
33. Немов, Р.С. Психология. Кн.3 / Р.С. Немов. - М.: Модерн, 2009. - 421 с.
34. Никитин, Б.С. Развивающие игры / Б.С. Никитин. - М.: Просвет, 2008. - 120 с.
35. Николаева, Л. Ю. Игровая деятельность дошкольников / Л.Ю. Николаева, Е.А. Николаева // Образование и воспитание. — 2016. — №2. — С. 25-29.
36. Нифонтова, О.В. Психологические особенности формирования готовности детей дошкольного возраста к позитивному разрешению конфликтных ситуаций: Автореф. дис. канд. пед. наук / О.В. Нифонтова. - Курск, 2009. - 26 с.

37. Новоселова, С.Л. О новой классификации детских игр / С.Л. Новоселова// Дошкольное воспитание. — 1997. — № 3. — С. 84-87.
38. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. Учебное пособие / Л.Ф. Обухова. - М.: Педагогическое общество России, 2010. - 448 с.
39. Обухова, Л.Ф. Детская психология. 2-е изд., стереотип. / Л.Ф. Обухова. - М.: Тривола, 2006. - 360 с.
40. Орлова, Е.А. Специальная педагогика: Учебник для бакалавров / Л.В. Мардахаев, Е.А. Орлова, Д.И. Чемоданова; Под ред. Л.В. Мардахаев. - М.: Юрайт, 2012. - 447 с.
41. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
42. Пазухина, И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4-6 лет: Пособие практических работников детских садов / И.А. Пазухина. - СПб: Детство – Пресс, 2012. - 272 с.
43. Панфилова, М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М.А. Панфилова. - М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2010. - 160с.
44. Разживина, Л. Азбука настроений / Л. Разживина // Обруч. - 2012. - №3. - С. 26.
45. Репина, О. К. Исследование игровой деятельности старших дошкольников / О. К. Репина // Психологическая наука и образование. – 2006. - № 2. – С. 55-69.
46. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2003. – 208 с.
47. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – М.: Педагогика, 1990. – 96 с.

48. Смирнова, Е.О. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 8. - С. 73-77.
49. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. - М.: Владос, 2013. - 160 с.
50. Соколова Е. В. Психология детей с задержкой психического развития / Е. В. Соколова. – М.: ТЦ «Сфера», 2009. – 320 с.
51. Специальная психология: учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск: Выш. шк., 2012. – 511 с.
52. Спиваковская, А. С. Игра – это серьезно / А. С. Спиваковская – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
53. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
54. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: 4-е изд., стереотип. / Г.А. Урунтаева. - М.: Академия, 2009. - 336 с.
55. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. - М.: Просвещение, 2011. - 291с.
56. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей. Под ред. А.В. Запорожца / А.П. Усова. - М.: Просвещение, 2006. - 196 с.
57. Шаграева, О.А. Детская психология: теоретический и практический курс / О.А. Шаграева. - М.: Владос, 2011. - 368 с.
58. Эльконин, Д.Б. Воспитательное значение сюжетно-ролевой игры / Д.Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. – 2008. – С. 17–23.
59. Эльконин Д.Б. Детская психология: Развитие ребенка от рождения до 7 лет / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2010. - 328 с.
60. Эльконин Д.Б. Психология игры: 2-е издание / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр Владос, 2009. - 360 с.