



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

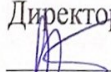
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Содержание коррекционной работы по развитию игровой  
деятельности дошкольников с нарушениями речи

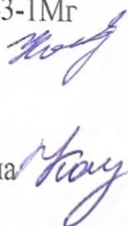
Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Дошкольная дефектология»  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
85,47% авторского текста

Выполнила:  
студентка группы ЗФ-409-102-3-1Мг  
Козлова Сабина Ровшановна

Работа рекомендована к защите  
« 1 » марта 2023 г.  
Директор института  
 Гнатышина Е.А.

Научный руководитель:  
Колотилова Ульяна Викторовна



Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....	6
1.1 Понятие игровой деятельности в психолого – педагогической литературе.....	6
1.2 Клинико – психолого – педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	17
1.3 Особенности развития игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи .....	23
Выводы по первой главе .....	21
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУСЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....	31
2.1 Методика изучения особенностей игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи .....	31
2.2 Анализ результатов экспериментальной экспериментальной работы	
2.2 Содержание коррекционной работы по развитию игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи .....	39
2.3 Оценка эффективности коррекционной работы по развитию игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи .....	46
Выводы по второй главе .....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	53

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Нарушения речевого развития детей в настоящее время становится все более острой проблемой. Отмечается рост численности детей дошкольного возраста, которые имеют общее недоразвитие речи (далее – ОНР), распознаваемое как системное недоразвитие речи, при котором оказываются несформированными все её стороны.

Современное общество значительно усилило свое внимание к качественному и доступному образованию для детей со специфическими потребностями, включая детей с нарушениями речи. Все участники образовательного процесса сплочены целью достижения условий, которые будут не только оптимальны для полноценного развития детей, но и будут удовлетворять потребности их самореализации [41].

Многие авторы изучали и описывали в своих работах особенности речевого развития детей в психолого-педагогическом отношении, такие как: Г.А. Каше, Р.Е. Левина, А.Н. Гвоздев, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Семенович и др.

Из-за недоразвития речевых средств снижается уровень общения, что влечет за собой возникновение психологических особенностей (нерешительность, замкнутость, отчужденность, робость); что может привести к появлению специфических черт общего и речевого поведения (ребенку тяжело вслушиваться в звучащую речь, ребенок имеет ограниченную контактность, у него замедленная включаемость в ситуацию общения, ему трудно поддерживать беседу); что влияет на снижение психической активности [37]. Как правило, при нарушении речи у ребенка наблюдаются системные нарушения, такие как: нарушение произношения звуков, нарушение фонематического (речевого) слуха, нарушение слоговой структуры слова, малый словарный запас, трудности грамматического характера, трудности связной речи.

Преобладание разнообразных видов деятельности приводит ребенка к потребности овладеть речью. Однако и по сей день остается проблема поиска творческих, разнообразных, интересных приемов и методов коррекции речевых нарушений у детей.

Игра является ведущим, всесторонне развивающим видом деятельности для дошкольников, который позволяет широко использовать игровые приемы в коррекционной работе, а также выводит игру на первый план среди множества методов коррекционного воздействия. Посредством применения игры и отдельных игровых действий в ходе занятий можно преодолеть ряд трудностей, возникающих в учебной работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Игровая деятельность у детей с нарушениями речи заметно отличается от игровой деятельности нормально развивающихся детей, что обусловлено действием основного дефекта.

Таким образом можно сформулировать **проблему исследования**: каково содержание коррекционной работы по развитию игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи?

**Цель исследования** – теоретически изучить и практически обосновать содержание коррекционной работы по развитию игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи.

**Объект исследования** – игровая деятельность дошкольников с нарушениями речи.

**Предмет исследования** – коррекционная работа по развитию игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого – педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи.

Разработать и апробировать содержание коррекционной работы по развитию игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили работы по развитию игровой деятельности: Л.С. Выготского, С.А. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Т.А. Марковой, Р.А. Ивановой и др.

**Методы исследования:** теоретический анализ специальной литературы; изучение психолого-педагогической и медицинской документации детей; диагностические исследования; педагогический эксперимент; количественный и качественный анализ результатов исследования.

**База исследования.** Исследование проводилось с 2022 по 2023 гг. на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 71» г. Магнитогорск. В исследовании приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

**Объем и структура работы.** Выпускная квалификационная работа изложена на 56 страницах, состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, включающего 40 источников. Работа иллюстрирована 1 рисунком и 8 таблицами.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

## 1.1 Понятие игровой деятельности в психолого-педагогической литературе

Использование дидактических игр в целях воспитания и обучения детей получило свое развитие не только в трудах многих ученых, но и в практике педагогов. В педагогике дошкольного воспитания и обучения дидактические игры всегда занимали особое место.

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].

Автор одной из первых педагогических систем дошкольного воспитания Фридрих Фребель был убежден, что первоначальная задача образования состоит не в учении в обыкновенном смысле этого слова, а в организации игры. Однако, она должна быть пронизана уроком [12].

Ф. Фребель разработал систему дидактических игр, которая представляла собой основы воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста. В эту систему вошли дидактические игры с разными игрушками и материалами (мячом, кубиками, цилиндрами,

шнурочками и т.д.). Эти игры были расположены в строгой последовательности по возрастающей сложности обучающих задач и игровых действий. Обязательным составляющим большинства дидактических игр были стихи, песни, рифмованные присказки, написанные Ф. Фребелем и его учениками. Целью послужило увеличение обучающего воздействия игр. Эти стихи, музыкально- ритмические разминки находят эмоциональный отклик у детей, которые благодаря этим стихам, прибауткам, не только совершенствуют речь, но и решается ряд других задач, связанных с нарушениями речи [31].

Система Фребеля оказала колоссальное влияние на развитие дошкольной педагогики. Однако в процессе своего массового использования игры Фребеля были извращены и превратились в формальные упражнения. Основной перекосяк состоял в том, что всю активность брал на себя взрослый – он сам демонстрировал нужные действия с предметами, сам пел песенки и читал стишки, а ребёнок оставался лишь слушателем и наблюдателем. Очевидно, что такая опасность была заложена в самой методике фребелевских игр, которая расходилась с главным принципом его системы. Принцип деятельности, активности и заинтересованности самого ребёнка оказался нарушенным. В результате эти занятия утратили свой развивающий эффект и получили массу критики и нареканий [31].

Также известна и другая всемирно известная система дидактических игр, автором которой является Мария Монтессори. По определению места игры в образовательном процессе детского сада М. Монтессори близка к позиции Ф. Фребеля: игра должна быть обучающей, в противном случае это «пустая игра» не оказывающая влияния на развитие ребенка [51].

М. Монтессори создала интересные дидактические материалы для сенсорного воспитания, что, по её мнению, составляет основу обучения ребенка. Это такие материалы как клавишные доски, рамки с застежками, кубы вкладыши, они устроены так, что ребенок может самостоятельно

обнаружить и исправить свои ошибки, развивая при этом волю и терпение, упражняя свою активность. Развивается мелкая моторика рук, что является важным для коррекционного обучения [51].

В центре системы М. Монтессори – индивидуальность ребёнка. Внимание педагога должно быть, прежде всего, направлено на развитие изначальной, индивидуальной природы ребёнка. Сохранить эту природную индивидуальность – главная забота педагога [51].

Главное условие сохранения и развития индивидуальности ребёнка, с точки зрения М. Монтессори, – это предоставление ему полной свободы. Только при наличии полной свободы и самостоятельности может проявиться индивидуальный характер ребёнка, его любознательность и познавательная активность [51].

Эти теоретические положения легли в основу разработанной М. Монтессори системы дидактических игр. В этих играх, как правило, обучающее воздействие передано дидактическому материалу, а педагог как бы устраняется от свободной и самостоятельной деятельности детей. Его роль сводится к тому, чтобы окружить ребёнка полезным, развивающим материалом, создать обстановку для полезной и свободной деятельности детей, т.е. развивающую среду, и предоставить возможность для самостоятельного выбора нужного ребёнку и полезного занятия. В процессе таких самостоятельных игр дети должны были овладеть практическими навыками, готовящими их к жизни. Широко использовались также материалы для воспитания различных чувств (зрения, слуха, осязания) и познавательной активности. Педагог при этом лишь наблюдает за самостоятельной работой каждого ребёнка, отмечая его успехи и промахи [12].

Система обучения с помощью дидактических материалов М. Монтессори стала чрезвычайно популярной в начале века и сохраняет свою популярность во многих детских садах США и Европы и сейчас. Вместе с тем, эта система неоднократно подвергалась критике со стороны



педагогов. Они отмечали, что отстранение взрослого от деятельности детей, заложенное в теоретических основаниях системы М. Монтессори, привело к тому, что однообразные самостоятельные упражнения детей быстро стереотипизировались, теряли для них привлекательность, превращались в формальные, механические упражнения. Принцип индивидуальности и свободы без участия взрослого превращался в свою противоположность – дети оказывались зависимыми от предметной обстановки, сконструированной педагогом, совершали однообразные, бессмысленные для них упражнения. Однако полагаем, что эффективность этой системы определяется не только качеством дидактических материалов, но и квалификацией и личностными особенностями воспитателей, которым в системе М. Монтессори не уделяется должного внимания [31].

Итак, краткий анализ двух наиболее фундаментальных систем дошкольного воспитания, построенных на дидактических играх, показывает, что предоставление ребёнку полной свободы и самостоятельности в действиях с дидактическим материалом может так же лишить ребёнка собственной активности, как и превращение его в приемника воспитательных воздействий и указаний взрослого. Полное устранение взрослого от процесса дидактической игры имеет столь же отрицательные последствия, как и его доминирование, навязывание своих воздействий. Поэтому чрезвычайно важно определить специфику участия взрослого в дидактической игре, его основные функции.

Автор одной из первых отечественных педагогических систем дошкольного воспитания Е. И. Тихеева выделила новый подход к играм. По её мнению, они являются лишь одним из компонентов воспитательно-образовательной работы с детьми наряду с чтением, беседой, рисованием, трудом [58].

Эффективность дидактических игр в воспитании и обучении детей Е. И. Тихеева напрямую ставила в зависимость от того, насколько они

созвучны интересам ребенка, доставляют ему радость, позволяют проявить свою активность, самостоятельность [58].

Обучающие задачи в этих играх выходят за рамки упражнения внешних чувств, сенсорики ребенка.

Они предусматривают формирование мыслительных операций (сравнение, классификация, обобщение), совершенствование речи (обогащение словаря), описание предметов, составление загадок.

Е.И. Тихеева разработала дидактические материалы, настольно-печатные игры, которые используются воспитателями, логопедами (парные картинки, мозаики и т.д.) [58].

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями речи

В детском возрасте в развитии речевых процессов значительную роль играет правое полушарие. В настоящее время высказывается точка зрения, что недостаточная осознанность и произвольность детской речи на ранних этапах ее становления связана с активным участием в организации речевого акта именно правого полушария. В формировании же сознательного и произвольного применения речевых средств ведущая роль принадлежит структуре доминантного по речи (обычно левого) полушария мозга [16]. Особенностью речевых нарушений в детском возрасте является их обратимость, что связано с высокой пластичностью детского мозга.

Речевые нарушения, наблюдаемые в детском возрасте, могут быть физиологического (связаны со сроками созревания периферических центральных структур головного мозга) и патологического (болезненного) характера.

Патологические нарушения речи в зависимости от локализации подразделяются на центральные и периферические, а в зависимости от характера нарушения - на органические и функциональные [13].

Клинические формы нарушений речи:

1) Периферического характера:

Механическая дислалия (нарушения звукопроизношения связаны с различными нарушениями строения артикуляционного аппарата); функциональная дислалия (нарушение функции артикулирования – неправильные, неточные движения артикуляционного аппарата при сохранном строении органов артикуляции);

Ринолалия – нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи, в первую очередь – голоса, вызванное нарушением строения артикуляционного аппарата в виде расщелин губы, альвеолярного отростка, десны, твердого и мягкого нёба. Может быть открытой, когда воздушная струя при звукообразовании проходит не только через рот, но и через полость носа, и закрытой, проявляющейся при аденоидах, опухолях, искривлениях носовой перегородки, хронических процессах в носоглотке;

Ринофония – нарушение тембра голоса при нормальной артикуляции звуков речи, обусловленное дискоординацией участия ротовой и носовой полости в процессе фонации;

Дисфония – расстройство фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата. Проявляется либо в отсутствии фонации (афония), либо в нарушении силы, высоты и тембра голоса (дисфония). Может быть обусловлена органическими и функциональными расстройствами голосообразующего механизма центрального и периферического характера;

2) Центрального характера:

Дизартрия - нарушения звуковой системы языка (звукопроизношения, просодики, голоса) в результате органического поражения центральной нервной системы. Нередко при дизартрии нарушения не ограничиваются только произносительной стороной, но касаются также лексико-грамматической стороны и понимания речи;

Алалия-отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка (до формирования речи). При моторной алалии трудности касаются развития собственной речи при относительно сохранной возможности понимания обращенной речи. При сенсорной алалии наблюдается противоположная картина: нарушается в той или иной степени понимание речи окружающих.

Афазия-полная или частичная утрата ранее сформированной речи в результате тяжелых травм головного мозга, воспалительных процессов и опухолей, затрагивающих речевые зоны. Как пишет Л.С. Цветкова, в основе механизма афазий лежит распад речевого стереотипа, в связи с чем утрачиваются навыки произношения или возможности понимания речи. В детском возрасте (до 5–7 лет) нарушения речи при поражениях мозга по типу афазий в основном стерты и в большей мере касаются слухоречевой памяти.

Дисграфия, или аграфия, – специфическое, соответственно частичное или полное расстройство процесса письма. Проявляется в нестойких, оптико-пространственных образах букв, в искажениях звукослогового состава и структуры предложения. Письмо может нарушаться при поражении почти любого участка коры левого полушария мозга-заднелобных, нижнетеменных, височных и затылочных отделов;

Дислексия – стойкое нарушение чтения, связанное с недоразвитием в основном теменно-височно-затылочной области головного мозга.

Педагогическая характеристика групп детей с недостатками речи. Детей с однородными нарушениями можно объединить в группы, что представляется удобным при проведении коррекционной работы.

Обычно выделяются группы со следующими нарушениями:

1) фонетико-фонематические нарушения (ФФН, дети с преимущественными недостатками звукопроизношения: с

функциональными и механическими дислалиями, ринолалией, легкими формами дизартрии);

2) общее недоразвитие речи (ОНР, дети с преимущественными недостатками лексико-грамматической стороны речи, с разными уровнями речевого недоразвития: сложными формами дизартрии, алалиями, афазиями, дислексиями и алексиями, дисграфиями и аграфиями);

3) недостатки мелодико-интонационной (ринофонией, дисфонией, афонией) и темпо-ритмической стороны речи (с заиканием, итерацией, тахилалией, брадилалией).

Особенности развития познавательной сферы. Определяющее значение для развития речевой деятельности имеют первые три года жизни ребенка. Как известно, появление гуления еще не гарантирует дальнейшего нормального речевого и психического развития ребенка. Как писали О.Н. Усанова и О.А. Слинко, гуление наблюдается не только у нормально развивающихся детей, но и у большинства детей с отклонениями в развитии. Для детей с алалией характерно отсутствие лепета или его крайняя бедность, более поздние сроки формирования. Также отмечается своеобразие темпов развития и качества лепета у детей с ринолалией, дизартрией [6].

У детей с алалией невербальные средства общения (мимика, жесты) развиваются более активно, чем речевые, особенно на начальных этапах развития. С возрастом особенно активно этими средствами начинают пользоваться дети с речевой патологией при первично сохраненном интеллекте. В таких случаях отмечается значительное опережение в накоплении пассивного словаря по сравнению с активно употребляемым, дети лучше понимают обращенную к ним речь, чем пользуются своими произносительными навыками.

У детей с тяжелыми речевыми нарушениями отмечаются более поздние сроки появления первых слов и фразовой речи.

При некоторых нарушениях наблюдается низкая речевая активность. При попытке вступления в речевой контакт с ребенком он проявляет негативизм; у детей с другими нарушениями можно наблюдать активное стремление к речевому общению, хотя эта тенденция может сочетаться с раздражительностью, эмоциональной лабильностью и часто с острой эмоциональной реакцией на ситуации непонимания окружающими речи ребенка. Речевая интенция, т.е. стремление к речевому общению, может зависеть от первичной интеллектуальной сохранности ребенка, личностных особенностей ребенка, отношения со стороны окружающих, от осознания ребенком своего дефекта и реакции. В литературе отмечается, что дети с различной речевой патологией часто отказываются от речевого контакта, применяют различные уловки, маскируя дефект [6].

В раннем развитии детей-алаликов отмечается также более позднее, по сравнению с нормой, развитие локомоторных функций: дети начинают ходить позже возрастной нормы, моторика рук длительное время остается недостаточно дифференцированной, артикуляционная моторика – вялой.

Исследованиями установлено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от развития мелкой моторики рук.

Ощущение и восприятие. Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с нарушениями речи, причем наблюдается несомненная связь речеслухового и рече-двигательного анализаторов. Г.Ф. Сергеева отмечает, что нарушение функции рече-двигательного анализатора при дизартрии и ринолалии весьма влияет на слуховое восприятие фонем. При этом не всегда наблюдается прямая зависимость между нарушением произношения звуков и нарушением их восприятия. Так, в ряде случаев наблюдается различие на слух тех фонем, которые не противопоставлены в произношении, в других же случаях не различаются и те фонемы, которые дифференцируются в произношении. Тем не менее, здесь наблюдается определенная пропорциональность: чем большее количество звуков дифференцируются в произношении, тем успешнее

происходит различие фонем на слух. И чем меньше имеется «опор» в произношении, тем хуже условия для формирования фонематических образов. Развитие же самого фонематического слуха находится в прямой связи с развитием всех сторон речи, что, в свою очередь, обусловлено общим развитием ребенка [5].

Исследование зрительного восприятия позволяет сделать выводы о том, что у дошкольников с речевой патологией данная психическая функция отстает в своем развитии от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Исследования показывают, что простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается у этих детей от нормы. Затруднения наблюдаются при усложнении задания. Так, дети с общим недоразвитием речи воспринимают образ предмета в усложненных условиях с определенными трудностями: увеличивается время принятия решения, дети не уверены в правильности своих ответов, отмечаются ошибки опознания. Число ошибок опознания увеличивается при уменьшении количества информативных признаков предметов [5].

По мнению О.Н. Усановой и Э.Л. Фигередо в реализации задачи по перцептивному действию дети данной категории пользуются элементарными формами ориентировки, т.е. примериванием к эталону, в отличие от детей с нормальной речью, которые преимущественно используют зрительное соотнесение. Дети с недоразвитием речи нередко при приравнивании фигур ориентируются не на их форму, а на цвет. Причем, у мальчиков часто оказываются более низкие результаты, чем у девочек.

Внимание. Внимание детей с речевым недоразвитием характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств решения задач.

Память. Как писали Л.И. Белякова и Ю.Ф. Гаркуша, исследование памяти у детей с ОНР обнаруживает, что объем из зрительной памяти практически не отличается от нормы. Исключение касается возможности продуктивного запоминания серии геометрических фигур детьми с дизартрией. Исследования позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми.

Таким образом, дети с речевой патологией - это дети с нарушением речевой функции, которая зачастую является следствием нарушения или недоразвития речедвигательного аппарата. Интеллектуальная деятельность таких детей не отличается от нормальных. Исправлением этого дефекта должен заниматься учитель-логопед и, если не нарушены другие анализаторные функции, ребенку можно восстановить полностью речевую функцию.

### 1.3 Особенности развития игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи

Для формирования начатков игровой деятельности имеет значение материал, из которого сделана игрушка. Так, например, у детей до 5 месяцев жизни оборонительную реакцию вызывают холодные материалы, также, как и резкие, грохочущие звуки пластмассовых погремушек. Мягкие, теплые материалы стимулируют познавательную активность. Этому же способствует разнообразная форма и конфигурация предметов. Так, например, трудно научить детей 9–11 месяцев класть кубик на кубик, но они с удовольствием перекладывают их с места на место, кладут в миску и достают оттуда. Для предметной деятельности детей последней четверти года подбирают чаще всего игрушки, действия с которыми они подсказывают сами, своим видом [6].



Для занятий по развитию речи и для формирования начатков игры в группе должно быть несколько сюжетных игрушек: петух, утка, заяц, куклы, машины. Для развития движений обычно используют мячи разнообразных размеров, большие, но легкие предметы для переноски, надувные емкости, в которые дети охотно влезают, бревно для перелазания.

Общаясь с детьми во время их самостоятельной деятельности, взрослый следит за тем, чтобы все они были в хорошем настроении, чтобы у них не формировались вредные привычки (сосание пальцев, раскачивание). Если такая привычка у кого-либо из детей закрепились, надо отвлекать разговором, игрушками, побуждать двигаться. Плаксивого ребенка следует заинтересовать игрушками. Можно спеть, сыграть детские мелодии, для старших провести радующие детей игры [6].

Свободное от режимных процессов и занятий время нужно уделять также общению с детьми, поддерживая у самых маленьких голосовую активность, у более старших-подражание и начатки понимания речи. Иногда те или иные формы общения помогают развить целый комплекс умений. Известно, что в коре головного мозга центры артикуляции речи и движений руки расположены близко друг к другу. Поэтому физиологи считают, что возбуждение в двигательной зоне, может передаваться на центры речевой зоны мозга и стимулировать артикуляторные движения. Развитию у детей 6–7 месяцев руки, а косвенно и артикуляторных движений способствует массаж. Проводят такие упражнения ежедневно в течение 2–3 минут. В группе такие упражнения проводятся в форме народных игр с пальчиками («Этот пальчик-дедушка, этот пальчик-бабушка...»), «Пальчики в лесу» и др.) [2].

В первом полугодии занятия проводят с целью развития зрительного и слухового восприятия, движений руки, движений, подготавливающих ползание и ходьбу, с целью развития голосовых реакций. Во втором полугодии они проводятся с целью развития основных движений, подготовительных этапов речи и действий с игрушками. Игры-занятия на

первом году жизни должны быть направлены на формирование у детей умений, которыми малыши в процессе самостоятельных упражнений овладеть не могут. Для формирования некоторых умений достаточно создать соответствующие условия, а обучающие воздействия используют, если ребенок не овладел умением в срок. Другие умения можно сформировать, лишь с помощью обучения. Так, умение брать и держать игрушку малыш овладевает только при обучении. Рассматривать и ощупывать висящие над грудью игрушки дети учатся в процессе самостоятельных упражнений. Ползанию и ходьбе также надо обучать. Но элементами этих движений дети могут овладевать сами, переворачиваясь со спины на живот и обратно, вставая, держась за барьер, переступая при вхождении на горку [6].

Под влиянием целенаправленного обучения у детей с нормальным развитием формируется способность сосредотачиваться на показе воспитателя, прислушиваться к его речи, сохранять «рабочую» позу, положительную эмоциональную настроенность.

Таким образом, в норме игровая деятельность ребенка должна соответствовать определенным возрастным параметрам, описанным выше. Это обуславливается характером игры, заинтересованностью ребенка и его психическими и физиологическими возможностями.

Для детей, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. Однако недостатки звукопроизношения, ограниченность словарного запаса, нарушения грамматического строя речи, а также изменения темпа речи, ее плавности-все это влечет на игровую деятельность детей, порождает определенные особенности поведения в игре. Так, например, дети со сложными формами функциональных дислалий, с ринологиями и дизартриями нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неумения

выразить свою мысль, боязни показаться смешными, хотя правила и содержание игры им доступны. Ослабленность условно-рефлекторной деятельности, медленное образование дифференцировок, нестойкость памяти затрудняют включение этих детей в коллективные игры. Нарушение общей и речевой моторики, особенно у дизартриков, вызывает быстрое утомление ребенка в игре. У детей с речевыми нарушениями нередко возникают трудности при необходимости быстрой переделки динамического стереотипа, поэтому в играх они не могут сразу переключаться с одного вида деятельности на другой [16].

Дети с пониженной возбудимостью головного мозга, склонные к тормозным реакциям, проявляют в игре робость, вялость, их движения скованны, они быстро утомляются. Детям с повышенной возбудимостью не хватает сосредоточенности, внимания и настойчивости в доведении игры до конца. Неуравновешенность, двигательное беспокойство, суетливость в поведении, речевая утомляемость затрудняют включение в групповую игру.

Для детей с алалией, у которых нередко наблюдается и значительная задержка интеллектуального развития, содержание игр и их правила долгое время остаются недоступными. Игры этих детей носят однообразный характер. Чаще они производят манипулятивные, а не игровые действия с игрушкой. Ребенок с алалией воспринимает окружающую действительность поверхностно, поэтому его игра не имеет смысла и целенаправленных действий. В коллективе говорящих сверстников дети-алалики держаться в стороне или, играя вместе с другими детьми, выполняют только подчинительные роли, не вступают в словесные взаимоотношения. Даже в дальнейшем, когда ребенок приобретает на логопедических занятиях определенный запас слов и навыки фразообразования, в игре эти навыки он самостоятельно не использует. Слово в игре употребляется в основном только для названия предметов, при этом отсутствует название действий с ними [2].

Заикающиеся дети ведут себя в игре иначе. Эти дети робки, не верят в свои силы, не умеют поставить себе цель в игре. Они чаще выступают в играх зрителями или берут на себя подчинительные роли. С усилением заикания дети становятся все более замкнутыми, просто отказываются от игр со сверстниками. Иногда наблюдаются случаи, когда заикающийся дошкольник в играх проявляет неуместное фантазерство, отличается резонерством, не критичен к своему поведению.

Игровая деятельность детей с речевой патологией складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательного повседневного руководства ею. На первых этапах игровые действия протекают при очень ограниченном речевом общении, что порождает сокращение объема игр и их сюжетную ограниченность. Без специально организованного обучения игра, направленная на расширение словаря и жизненного опыта детей с речевыми нарушениями, самостоятельно не возникает. Основные свои знания и впечатления дети получают только в процессе целенаправленной игровой деятельности [16].

К практическим основам изучения игровой деятельности у детей с речевой патологией относят упражнения, лабораторный метод, познавательные игры.

Упражнения – это планомерное и организованное повторение выполняемых действий с целью овладения ими или повышения их качества. Достоинство данного метода состоит в том, что он обеспечивает эффективное формирование умений и навыков, недостаток – в слабом выполнении побуждающей функции. Различают специальные, производные и комментированные упражнения. Специальными называются многократно повторяемые упражнения, направленные на формирование учебных, трудовых умений и навыков. Если в них вводятся упражнения, применявшиеся прежде, они называются производными. Производные упражнения способствуют повторению и закреплению ранее сформированных навыков. Без них навык забывается. Комментированные

упражнения служат для активизации учебного процесса, сознательного выполнения заданий. Сущность их в том, что учитель и ученики комментируют выполняемые действия, вследствие чего они быстрее осознаются и усваиваются. Сперва к этому привлекаются лучшие ученики, затем весь класс принимает участие в объяснении материала. Метод комментированных упражнений обеспечивает высокий темп урока, способствует прочному усвоению материала. Также этот метод способствует развитию речевых навыков у детей с нарушениями речи [16].

Лабораторный метод основан на самостоятельном проведении опытов, экспериментов и наблюдений учениками. Этот метод сложен в выполнении для детей с патологиями речи, поэтому применяется в основном для детей со слабыми дефектами речи и под контролем педагога.

Так как при нарушениях речи интеллект ребенка сохраняется, то лабораторный метод применяется для формирования практических умений измерять, вычислять, обрабатывать и сравнивать результаты с уже имеющимися, проверять известные и выбирать новые пути работы.

Метод познавательных игр применялся уже в древних дидактических системах. Его эффективность различными педагогами оценивается от весьма низкой до высокой. Если игра плохо продумана и выполнена, то это бесполезная трата времени и сил [16].

По мнению Ф. Фребеля и М. Монтессори широкое распространение игровых методов в современной школе для аномальных детей объясняется в первую очередь тем, что они лучше согласуются с гуманистическими системами воспитания. Использование их в обучении детей с патологиями речи делает авторитарную позицию воспитателя нецелесообразной. Чтобы заинтересовать детей с нарушениями речи игрой, ввести элементы неожиданности, свободного выбора и эмоционально раскрепостить детей, он сам должен стать ее участником. Дидактические игры как нельзя лучше согласуются с идеями свободного развития ребенка с речевыми патологиями, индивидуальным и личностно-ориентированным обучением.

В начальной школе – это преимущественно игры по правилам. Именно такую направленность придают им творцы гуманистических воспитательных систем.

Таким образом, игровая деятельность у детей с речевой патологией не сильно отличается от игровой деятельности нормальных детей, при условии, что не нарушены другие анализаторные системы. Однако, если вовремя не устранить дефект речи, с возрастом у ребенка могут начаться комплексы по поводу своего недостатка и в таком случае, вместе с коррекционной работой логопеда, понадобится работа специального психолога.

### **Вывод по первой главе**

Проанализировав специальную литературу, посвященную проблеме развития игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи, можно сделать следующие выводы:

1. Игра для детей с нарушением речи приобретает личностный смысл. Со стороны воспитателя игра требует тонкой и точной инструментовки, осторожного с ней обращения. Тогда игра поможет педагогу сблизиться с детьми, освободить их от излишнего напряжения, заторможенности, она не только приобщит детей к учебному процессу, но и поможет создать и поддерживать положительный эмоциональный фон в детском коллективе, хорошее отношение к учебе, поможет им привыкнуть к новым для них условиям, создаст условия для продуктивного взаимодействия со сверстниками. В игре происходит адаптация дошкольников к системе общественно-полезной деятельности.

2. При правильном руководстве взрослых игра становится важным средством нравственного, умственного и речевого развития детей с нарушениями речи. Через формирование и обогащение предметной игровой

деятельности можно влиять на те стороны развития ребенка, которые страдают из-за нарушения речи.

3. Проведение специально организованной коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющих нарушения речи, способствует развитию игровой деятельности и общему развитию.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1 Методика изучения особенностей игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи

Диагностическое задание 1. «Диагностика игры детей» (Н.Ф. Комарова).

Цель: выявление уровня развития игрового замысла.

Содержание: Логопед организует сюжетно-ролевую игру и предлагает детям поиграть в игру путешествие. В случае необходимости педагог оказывает минимальную помощь в игровом процессе. Оценивались распределение ролей, содержание игры, ролевое поведение детей, игровые действия, использование атрибутики детьми, ролевая речь и правила игры.

Механизм оценивания:

Высокий уровень (3 балла) – игровой замысел дети данного уровня продумывают самостоятельно, в процессе игры могут комбинировать различные события, сами ставят игровые задачи. Игровые действия с предметами и атрибутикой разнообразны и отвечают задаче игры. Ролевая речь развита и отвечает заданной игровой роли.

Средний уровень (2 балла) – игровой замысел дети данного уровня не всегда могут продумывать самостоятельно, иногда требуется подсказка взрослого, в процессе игры могут порой затрудняются комбинировать различные события, игровые задачи ставят с подсказкой взрослого. Игровые действия с предметами и атрибутикой разнообразны и почти всегда отвечают задачам игры. Ролевая речь достаточно развита и отвечает заданной игровой роли.

Низкий уровень (1 балла) – игровой замысел дети данного уровня не могут продумывать самостоятельно, им требуется подсказка взрослого, в



процессе игры не могут комбинировать различные события, игровые задачи даже с подсказкой взрослого ставить не могут. Игровые действия с предметами и атрибутикой не сформированы. Ролевая речь не развита и не соответствует заданной роли.

Для выявления особенностей игровой деятельности детей 5-6 лет с речевыми нарушениями использовались 2 методики, которые Е.А. Стребелева, в совокупности с другими заданиями, предлагает для диагностики психического развития дошкольников. [10 с.17-28].

Одна из использованных методик предполагает изучение особенностей совместной игровой деятельности с взрослым, другая - самостоятельной (индивидуальной игровой деятельности). Это позволило подойти к изучению игры дошкольников, имеющих нарушения речи, с различных сторон, отследить возможные изменения по мере усложнения задаваемой игровой ситуации.

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

Проведение обследования.

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

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

Далее охарактеризую использованные диагностические методики.

Методика "Игра со взрослым".

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

Диагностическое задание 2. «Диагностики сформированности уровня игровых навыков» (Р.Р. Калинина).

Цель: выявление уровня игровых навыков.

Содержание: Логопед организует сюжетно-ролевую игру и предлагает детям поиграть в игру путешествие. Игра может быть на любую тему, но с достаточным количеством ролей. В случае необходимости педагог оказывает минимальную помощь в игровом процессе. Оценивались распределение ролей, содержание игры, ролевое поведение учеников, игровые действия, использование атрибутики детьми, ролевая речь и правила игры. Также наблюдение можно проводить и за игрой, которая возникла спонтанно, по собственной инициативе детей.

Механизм оценивания:

Высокий уровень (3 балла) – дети данного уровня самостоятельно распределили роли, игровые действия учеников имеют четкую последовательность, разнообразны, динамичны в зависимости от сюжета, дети используют многофункциональные предметы, у них развернутая ролевая речь на всем протяжении игры.

Средний уровень (2 балла) – дети данного уровня распределяют роли под руководством взрослого, игровые действия многообразны, логичны, самостоятельное прямое использование атрибутики, наличие ролевой речи, периодический переход на прямое обращение.

Низкий уровень (1 балл) – дети данного уровня не могут распределить роли даже с подсказкой педагога, роль выполняет тот, кто «завладел» ключевым атрибутом, игра заключается в однообразном повторении 1-го игрового действия, использование атрибутики при подсказке взрослого, отсутствие ролевой речи, обращение к играющим по имени.

Диагностическое задание 3. «Диагностика сформированности игровых умений» (С.Л. Новоселова).

Цель: выявление уровня игровых умений.

Содержание: В течение недели педагог каждый день предлагает поиграть в театрализованную игру, при этом предоставляет различную атрибутику. При наблюдении необходимо соблюдать следующие правила:

1. Для определения естественного уровня развития игровых умений не следует в момент игры стимулировать активность ребенка, предоставив ему полную свободу деятельности.

2. Целесообразно в естественных условиях внимательно наблюдать за каждым играющим ребенком со стороны, чтобы получить представление и о характере и о содержании его игровых умений.

Механизм оценивания:

Высокий уровень (3 балла) – у детей данного уровня сформированы игровые умения, они характеризуются тем, что перед началом игры ученик продумывает замысел игры, выбирает тему игры, принимает активное участие в разработке сюжета и распределении ролей. У детей наблюдается проявление инициативы и творчества в создании игровой обстановки в соответствии с темой игры и с учетом мнения партнеров по игре, использование различных атрибутов, предметов-заместителей, самоделок, дополнение игровой обстановки по ходу игры. Роль, которую выполняет воспитанник, ясно очерчена и выделена и на протяжении игры ученик ведет линию поведения, отражающую роль. Игровые действия ребенка очень разнообразны и отражают богатство действий персонажа, изображаемого ребенком в игре.

Средний уровень (3 балла) – у детей данного уровня игровые умения характеризуется тем, что они договариваются о теме игры, четко обозначают свои роли, обсуждают с другими детьми основные направления развития сюжета. Дети вместе выбирают в соответствии с сюжетом место для игры, игрушки и предметы в соответствии с ролью. Выбранная детьми роль определяет и направляет их поведение в игре.

Низкий уровень (1 балл) – у детей данного уровня игровые умения характеризуются тем, что они начинают играть «с ходу», нет подготовительного этапа игры. Использование атрибутики вызывает затруднение, дети предпочитают действовать с реальными предметами. Дети воспроизводят элементарные игровые сюжеты, затрудняются самостоятельно придумывать новый вариант сюжета.

Диагностическое задание 4. Беседа «Отношение к игре».

Цель: выявление уровня отношения воспитанников к игре.

Содержание: Индивидуально каждому ребенку задают ряд вопросов: В какие игры ты любишь играть? Кем ты чаще бываешь в играх? Какую бы роль ты хотел выполнять в игре? Ты любишь играть один или с детьми?

Механизм оценивания: Высокий уровень (3 балла) – у воспитанников данного уровня явный интерес к играм, такие дети самостоятельны и инициативны в игре.

Средний уровень (3 балла) – у воспитанников данного уровня слабый интерес к играм, такие дети не могут самостоятельно начать игру, инициативность в игре не проявляют.

Низкий уровень (1 балл) – у воспитанников данного уровня нет явного интереса к играм, такие дети не могут самостоятельно начать игру, инициативность в игре не проявляют, в играх обычно роли не выполняют.

Диагностическое задание 5. «Диагностика игры» (Д.Б. Эльконин).

Цель: выявление уровня игровых действий.

Содержание: Педагог наблюдает за игровой деятельностью воспитанников и оценивает их игру по следующим критериям: замысел

игры, развитие сюжетов в процессе игры, умения выбирать роли, ролевые действия, умение использовать вербальные и невербальные средства игрового общения.

Механизм оценивания:

Высокий уровень (3 балла) – дети данного уровня самостоятельно распределили роли, игровые действия учеников имеют четкую последовательность, разнообразны, динамичны в зависимости от сюжета, дети используют многофункциональные предметы, у них развернутая ролевая речь на всем протяжении игры. Дети умеют использовать вербальные и невербальные средства игрового общения

Средний уровень (2 балла) – дети данного уровня распределяют роли под руководством взрослого, игровые действия многообразны, логичны, самостоятельное прямое использование атрибутики, наличие ролевой речи, периодический переход на прямое обращение. Дети не всегда могут использовать вербальные и невербальные средства игрового общения.

Низкий уровень (1 балл) – дети данного уровня не могут распределить роли даже с подсказкой педагога, роль выполняет тот, кто «завладел» ключевым атрибутом, игра заключается в однообразном повторении 1-го игрового действия, использование атрибутики при подсказке взрослого, отсутствие ролевой речи, обращение к играющим по имени. Дети не умеют использовать вербальные и невербальные средства игрового общения

## 2.2 Анализ результатов экспериментальной работы

Базой для исследования явилось муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 71» г. Магнитогорска. В педагогическом эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

На основе изученной литературы по теме исследования мы выявили, что для детей с ОНР III уровня характерно:

- бедный словарь, с преобладанием существительных и глаголов;
- речь фразовая, но с аграмматизмами (нарушено согласование слов в предложении);
- в разговорной речи преобладание простых распространенных предложений;
- затруднение в назывании обобщающих понятий, названий детенышей животных, профессий;
- при подборе антонимов подбирают слова-стимулы с частицей не;
- расхождение в объеме пассивного и активного словаря.

Для того чтобы выявить состояние речи у детей старшего дошкольного возраста нами был проведен констатирующий эксперимент. Целью констатирующего эксперимента является: обследование речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Представим психолого-педагогическую характеристику детей исследуемой группы:

Все обследуемые дети из благополучных, полных семей. Чтобы оценить общий уровень развития данных детей, воспитателем были даны характеристики на воспитанников, составленные при поступлении в ДОУ.

Егор: общительный, легковозбудимый, неуравновешенный ребёнок. Часто наблюдаются истерики без видимой причины. Во время игр с детьми излишне подвижен, трудноуправляем. На занятиях внимание избирательно. Останавливает свое внимание только на том, что ему интересно, что его привлекает (различные виды транспорта). Память в норме, быстро и легко запомнил виды машин (легковых и грузовых). Любит учить стихи о машинах. В сюжетно-ролевых играх любит брать лидерство на себя. Дома бывает очень подвижным, легковозбудимый, обижает младшую сестру.

Кирилл: замкнутый, необщительный мальчик. На вопросы отвечает с неохотой, предпочитает отвечать односложными ответами «да», «нет», «не знаю». На занятиях не принимает активного участия, но в индивидуальных заданиях: штриховка, игры-пазлы, собери картинку (кубики), выложи

дорожку (палочки Кюизмера) способен действовать по наглядному образцу, проявляя творчество и терпение. Внимание избирательно, память в норме. С детьми общается мало, предпочитает играть в одиночестве. Дома спокоен, подолгу проводит время с игрушками, помогает маме, откликается на просьбы о помощи с желанием, ухаживает за кактусами.

Дарина: очень общительная девочка, любит обращать на себя внимание. Предпочитает общество взрослых. В классе старается занять лидирующее положение, любит организовывать игры-драматизации (сказки, любимые песни, используя настольный театр, маски, пальчиковый театр) Дети ей подчиняются и принимают участие. На занятиях быстро утомляется. Интерес и внимание к занятию поддерживается с помощью индивидуальных заданий, при выполнении которых она может «продемонстрировать» себя другим детям. Память в норме. Дома общительная, суетливая, эмоциональная девочка. Любит встречать гостей, много знает стихов и, не стесняясь, читает их перед всеми, у неё много друзей.

Макар: застенчивый мальчик. Со взрослыми, особенно с малознакомым, общается с нежеланием. На занятиях неусидчив, много отвлекается, работает по настроению, но на индивидуальном задании может сосредоточиться. Память неплохая, запоминает стихи лучше, если есть наглядность, или сопровождаются помогающими жестами (изображая текст). С детьми излишне подвижен, но управляем. Дома играет в шумные игры с друзьями.

Василиса: спокойная, очень застенчивая, уравновешенная девочка. Долго не могла найти контакт с детьми, избегала общения со взрослыми. В группе мало друзей. Есть одна подруга, с которой она свободно общается. Без неё в основном играет одна. Любит играть в лото, в различные настольные игры. На занятиях занимается с желанием. Усидчива. Память в норме. Дома капризна, особенно с мамой, предпочитает настольные игры, любит раскраски, лепить из пластилина, хорошо вырезает ножницами

любимых героев сказок. Очень любит помогать бабушке по дому.

При просмотре документации (медицинские и речевые карты) мы выяснили, что:

– у Егора Д. был поставлен диагноз: перинатальное поражение ЦНС.

– у Кирилла К. – при родах травматическое поражение ЦНС, состоял на учете у невропатолога до 1 года.

– у Макара С. – перинатальное поражение ЦНС, состоял на учете у невропатолога до 1 года.

Анализ психологической, педагогической и методической литературы, позволил выделить основные критерии развития игровой деятельности у дошкольников, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта оценки уровня развития игровой деятельности у дошкольников

Показатели	Диагностические задания
Уровень развития сюжетно-ролевой игры	Диагностика игры детей (Н.Ф. Комарова)
Уровень развития игровых навыков	Диагностики сформированности уровня игровых навыков (Р.Р. Калинина)
Уровень игровых умений	Диагностика сформированности игровых умений (С.Л. Новоселова)
Уровень отношения к игре	Беседа «Отношение к игре»
Уровень игровых действий	Диагностика игры детей (Д.Б. Эльконин)

Таблица 2 – Результаты диагностики развития игровой деятельности у дошкольников с нарушениями речи на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Уровень развития	Доля воспитанников
Высокий	20 % (1 ребенок)
Средний	40 % (2 ребенка)
Низкий	40 % (2 ребенка)

Наглядно данные представлены на рисунке 1.





Рисунок 1 – Уровень развития игровой деятельности

Высокий уровень в исследуемой группе показал 1 воспитанник – дети данного уровня проявляют активный интерес к игре, при этом имеют сформированные навыки игровой деятельности.

Средний уровень в исследуемой группе показали 2 воспитанника – у детей данного уровня проявляется интерес к игре, но только к той которая интересна детям.

Низкий уровень в исследуемой группе показали 2 воспитанника – у таких детей нет интереса к игре и игровые действия не сформированы.

Таким образом, результаты, полученные в ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента, подтверждают и дополняют данные научных исследований педагогов и дефектологов в данной области, обуславливают необходимость обоснования содержания коррекционной работы по развитию игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи.

## 2.3 Содержание коррекционной работы по развитию игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи

Формирующий этап педагогического эксперимента включал в себя определение содержания и реализацию программы коррекционной работы по развитию игровой деятельности старших дошкольников с нарушениями речи.

Нами был предложен комплекс заданий, включающий игры, представленные в таблице 3. Задания выполнялись со всей группой, в котором обучались в т.ч. и дети исследуемой группы (условия инклюзии).

Таблица 3 – Содержание коррекционной работы по развитию игровой деятельности старших дошкольников с нарушениями речи (ОНР III уровня)

№ п/п	Тема занятия	Цель	Методы и приемы
1.	Снежная королева	Активизация игрового интереса	Групповое задание, игра-викторина «Снежная королева»
2.	Что в сундучке?	Развитие игровых умений	Индивидуальное исследование, необходимо отгадать и описать предмет
3.	Царевна Несмеяна	Развитие игровых действий	Проблемная ситуация, игра-викторина по мотивам сказки
4.	Подарок на всех	Развитие обыгрывания различных ситуаций	Методы игровой поисковой задачи решения задач и собирание слова «Доброта»
5.	Погружение в сказку	Развитие игровых способностей	Создание проблемной игровой ситуации, творческая игра «Герой сказки»
6	Герои сказок	Развитие умений проигрывать ситуации по заданию	Творческое задание, продолжение творческой игры «Герой сказки»
7	Математическая страна	Развитие интеллектуальных игровых способностей	Математические игры, командная игра на решение ребусов и задач
8	Страна творчества	Развитие интереса к творческим играм	Проведение игр КВН
9	Пресс-конференция	Развитие игровых способностей	Интервью, игра «Известные артисты»
10	Таинственный остров	Закрепление игровых навыков	Игра-путешествие по составлению карты

Основные направления коррекционной работы по применению комплекса развития игровой деятельности:

1. Формирование положительной установки дошкольников с нарушением речи к игровой деятельности.

2. При проведении игровой деятельности мы ориентировались на интересы старших дошкольников.

3. Активизация игровых навыков в процессе игровой деятельности с помощью специальных приемов развития.

4. Обогащение представления дошкольников с нарушением речи об игровой деятельности.

Рассмотрим каждое занятие подробнее.

Для активизации интереса дошкольников было проведено первое ознакомительное занятие «Снежная королева», которое было проведено в форме литературной игры. Для начала педагог предложила поиграть в командную игру и разделиться на две команды. Команда «Снежной королевы» и команда «Кая и Герды». Игра состояла из трех туров.

На первом туре задавались вопросы по теме произведения, например:

1. Как вы думаете, осколки зеркала могли попасть только в глаза и сердце человека?

2. Как вы думает злая старушка в расписной шляпке была злая колдунья?

3. Как вы думает Кай пришел к Снежной королеве пешком?

На втором туре был проведен конкурс «Вещи героев сказок». Команды получили задание отгадать: «Какому герою принадлежит та или иная вещь».

Например, такие предметы как зеркало, в котором отражалось все доброе и хорошее, а злое бросалось в глаза, такое зеркало принадлежало злому троллю. Красивые цветочные ящики принадлежали родителям Кая и Герды, красивые белые сани принадлежали Снежной королеве.

На третьем туре был проведен творческий конкурс «Этапы пути Герды». Команды получили задание нарисовать достоверный путь Герды в поисках Кая.

Данное коррекционное занятие прошло весело, воспитанники проявляли большую активность на занятии, дети спорили, отстаивали свою точку зрения, был заметен явный интерес к занятию воспитанников с ОНР. В конце занятия воспитанники просили повторить эту игру еще раз, поскольку она им очень понравилась.

Для развития игровых умений старших дошкольников было проведено второе занятие «Что в сундучке?», которое было проведено в форме викторины. Для начала педагог предложила поиграть в игру и ставит на стол сундучок, с помощью веселой считалки: «Раз, два, три, четыре, Жили мошки на квартире. К ним повадился сам-друг, Крестовик – большой паук. Пять, шесть, семь, восемь, Паука мы просим Ты, обжора, не ходи! Ну-ка, Мишенька, води» выбирается водящий, который должен заглянуть в сундучок. В то время как другие воспитанники должны отгадать, что находится в сундучке, они могут задавать различные вопросы по содержанию предмета, например о цвете, форме и т.д. А вот водящий может отвечать на эти вопросы да или нет, тот, кто отгадает становится водящим и педагог кладет новый предмет в сундучок и игра продолжается дальше.

Данное коррекционное занятие прошло в очень эмоциональной атмосфере, воспитанники много смеялись и задавали порой совсем неожиданные вопросы. Был заметен активный интерес к игре у воспитанников с ОНР, даже стеснительные воспитанники были активны.

Для развития игровых действий было проведено третье занятие «Царевна Несмеяна», которое было проведено в форме проблемной ситуации. Во время занятия педагог рассказывает сказку про царевну Несмеяну. После в форме викторины была проведена игра по мотивам сказки, воспитанники отвечали на такие вопросы как:

1. Где жила царевна?
2. Что Царь обещал тому, кто рассмешит царевну?
3. Куда пропала моментка?
4. И т.д.

После викторины мы предложили детям поиграть в игру. С помощью веселой считалки: «На золотом крыльце сидели Царь, царевич, Король, королевич, Сапожник, портной. Кто ты есть такой? Говори поскорей, не задерживай Добрых и честных людей!» выбирали, кто будет царевной, которая все время грустит и плачет, а остальные воспитанники должны по очереди ее рассмешить. Побеждает тот, кто рассмешил Царевну.

Данное коррекционное занятие прошло в очень эмоциональной атмосфере, воспитанники много смеялись и практически все в роли царевны не смогли долго не смеяться. Был замечен активный интерес к игре у воспитанников с ОНР, даже стеснительные воспитанники были активны.

Для развития обыгрывания различных ситуаций было проведено четвертое занятие «Подарок на всех», которое было проведено в форме проблемной ситуации по мотивам сказки В. Катаева «Цветик-Семицветик». На занятии воспитанники должны были выполнять задания для того чтобы собрать буквы, а конце у них получилось слово «Доброта». В конце занятия воспитанники получили творческое задание «Если бы ты был волшебником и мог творить чудеса, то что бы ты подарил сейчас всем нам вместе?» или «Если бы у тебя был Цветик-Семицветик, какое бы желание ты загадал?». Каждый ребенок загадывает желание, а в конце педагог проводит конкурс на самое лучше желание для всей группы.

Данное коррекционное занятие прошло в очень эмоциональной атмосфере, воспитанники были активны и старались выполнить все задания верно. Был замечен активный интерес к игре у воспитанников с ОНР, все воспитанники подошли ответственно к творческому заданию, и было выбрано несколько желаний победителей.

Для развития игровых способностей было проведено пятое занятие «Погружение в сказку», которое было проведено в форме творческой игры. Каждому ребенку раздаются кусочки бумаги, на которых написан их герой сказки. Воспитанники должны были поразмышлять а после показать героя сказки для того, чтобы другие воспитанники отгадали этого героя.

Данное коррекционное занятие прошло в очень эмоциональной и творческой атмосфере, воспитанники были активны и старались досконально показать своего героя сказок. Был замечен активный интерес к игре у воспитанников с ОНР, все воспитанники подошли ответственно к творческому заданию.

Воспитанникам очень понравилось данное занятие, и они просили его повторить, поэтому доработав занятие, было проведено шестое занятие «Герои сказок». В продолжение к прошедшему занятию по просьбе детей задание было доработано. Воспитанники получили полоски кусочки бумаги, на которых написан их герой сказки, после чего они должны были выяснить кто еще герои их сказок, для этого воспитанники должны были задавать наводящие вопросы, а после того воспитанники объединялись в группы по сказкам. Дети получили творческое задание в кратком выступлении показать суть сказки.

Данное коррекционное занятие прошло в очень эмоциональной и творческой атмосфере, дети были активны и старались досконально показать своего героя сказок. Был замечен активный интерес к игре у воспитанников с ОНР, все дети подошли ответственно к творческому заданию.

Для развития интеллектуальных игровых способностей было проведено седьмое занятие «Математическая страна», которое было проведено в форме математической игры. На занятии дети должны были выполнять задания в нестандартной математической форме, например ребусы, шифровки.

Педагог делит группу на две команды «Крестики» и «Нолики». Всего было девять математических заданий и та команда, которая справится быстрее всех, выигрывала конкурс.

Данное коррекционное занятие прошло в очень творческой атмосфере, было заметно сплочение, каждый старался внести свой вклад в

решение задач. Был замечен активный интерес к игре у воспитанников с ОНР.

Для развития интереса к творческим играм было проведено восьмое занятие «Страна творчества», которое было проведено в форме КВН. Педагог делит группу на три команды. Всего было пять конкурсов, по итогу которых побеждала команда.

Данное коррекционное занятие прошло в очень творческой атмосфере, было заметно сплочение, каждый старался внести свой вклад в участие. Был замечен активный интерес к игре у воспитанников с ОНР.

Для развития игровых способностей старших дошкольников с нарушениями речи было проведено девятое занятие «Пресс-конференция», которое было проведено в форме интервью. Для начала педагог предложила поиграть в игру и дает такое задание. Выбирается желающий ребенок, который получает роль известного артиста или героя сказок, но эту роль он не знает, а дети знают. После чего каждый воспитанник задает вопросы к герою как на пресс-конференции, но чтобы ребенок не догадался о своей роли.

Данное коррекционное занятие прошло в очень эмоциональной атмосфере, воспитанники много смеялись и задавали порой совсем неожиданные вопросы. Был замечен активный интерес к игре у воспитанников с ОНР, даже стеснительные дети были активны.

Для закрепления игровых навыков дошкольников с нарушениями речи было проведено последнее десятое занятие «Таинственный остров», которое было проведено в форме игры-путешествия. Дети искали сокровища зарытые пиратами. Педагог им показала фрагмент карты, оставшиеся фрагменты дети собирали сами при выполнении заданий. Например, в задании от крокодила ребенок должен был изобразить слово, изображенное на карточке при помощи пантомимы. А вот в задании от мартышки дети получили задание изготовить для нее банан из ватмана и красок.

Данное коррекционное занятие прошло в очень эмоциональной атмосфере, дети много смеялись и старались правильно и быстро выполнить все задания. Был замечен активный интерес к игре у воспитанников с ОНР, даже стеснительные дети были активны.

Таким образом, в формирующей части педагогического эксперимента было реализовано содержание коррекционной работы по развитию игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи, в процессе которого воспитанники с ОНР проявляли заинтересованность и активность.

### 2.3 Оценка эффективности коррекционной работы по развитию игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи

После проведения формирующего этапа педагогического эксперимента, мы решили проверить насколько эффективными оказались подобранные нами задания в развитии игровой деятельности старших дошкольников с нарушениями речи. Были использованы те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Результаты диагностического задания «Диагностика игры (Н.Ф. Комарова)» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностического задания «Диагностика игры» у старших дошкольников с нарушениями речи до и после проведения коррекционной работы по развитию игровой деятельности

Уровень развития	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	20 %	40 %
Средний	20 %	60 %
Низкий	60 %	0 %

Анализ полученных данных показал, что на контрольном этапе эксперимента в исследуемой группе высокий уровень развития игровой деятельности вырос на 40 %, средний вырос на 20 %, низкий уровень стал



ниже на 60 %.

Диагностическое задание 2. «Диагностика сформированности уровня игровых навыков» (Р.Р. Калинина).

Цель: выявление уровня игровых навыков.

Результаты диагностического задания «Диагностики сформированности уровня игровых навыков» (Р.Р. Калинина) представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностики уровня игровых навыков у дошкольников с нарушениями речи до и после проведения коррекционной работы по развитию игровой деятельности

Уровень развития	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	20 %	40 %
Средний	40 %	40 %
Низкий	40 %	20 %

Анализ полученных данных показал, что на контрольном этапе эксперимента в исследуемой группе старших дошкольников с нарушениями речи высокий уровень развития игровой деятельности вырос на 20 %, а низкий уровень стал ниже на 20 %.

Диагностическое задание 3. «Диагностика сформированности игровых умений» (С.Л. Новоселова).

Цель: выявление уровня игровых умений.

Результаты диагностики диагностического задания «Диагностика сформированности игровых умений (С.Л. Новоселова)» представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты диагностики игровых умений у дошкольников с нарушениями речи до и после проведения коррекционной работы по развитию игровой деятельности

Уровень развития	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	20 %	40 %
Средний	40 %	40 %
Низкий	40 %	20 %

Анализ полученных данных показал, что на контрольном этапе педагогического эксперимента в исследуемой группе старших дошкольников с нарушениями речи высокий уровень развития игровых умений вырос на 20 %, средний вырос на 20 %, низкий уровень стал ниже на 20 %.

Диагностическое задание 4. Беседа «Отношение к игре».

Цель: выявление уровня отношения детей к игре.

Результаты диагностики диагностического задания «Отношение к игре» представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты диагностики отношения дошкольников с нарушениями речи к игре до и после проведения коррекционной работы по развитию игровой деятельности

Уровень развития	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	0 %	40 %
Средний	40 %	60 %
Низкий	60 %	0 %

Анализ полученных данных показал, что на контрольном этапе педагогического эксперимента в группе старших дошкольников с нарушениями речи высокий уровень отношения детей к игре вырос на 20 %, средний вырос на 20 %, низкий уровень стал ниже на 60 %.

Диагностическое задание 5. «Диагностика игры» (Д.Б. Эльконин)

Цель: выявление уровня игровых действий.

Результаты диагностического задания «Диагностика игры» (Д.Б. Эльконин) представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты диагностики игровых действий у дошкольников с нарушениями речи до и после проведения коррекционной работы по развитию игровой деятельности

Уровень развития	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	20 %	40 %
Средний	40 %	40 %
Низкий	40 %	20 %

Анализ полученных данных показал, что на контрольном этапе педагогического эксперимента в исследуемой группе старших дошкольников с нарушениями речи высокий уровень развития игровых действий вырос на 20 %, средний вырос на 20 %, низкий уровень стал ниже на 20 %.

На основании полученных результатов, определим средний показатель уровня развития игровой деятельности у старших дошкольников с нарушениями речи на контрольном этапе.

Для наглядности представим результаты экспериментальной группы отдельно на рисунке 2.

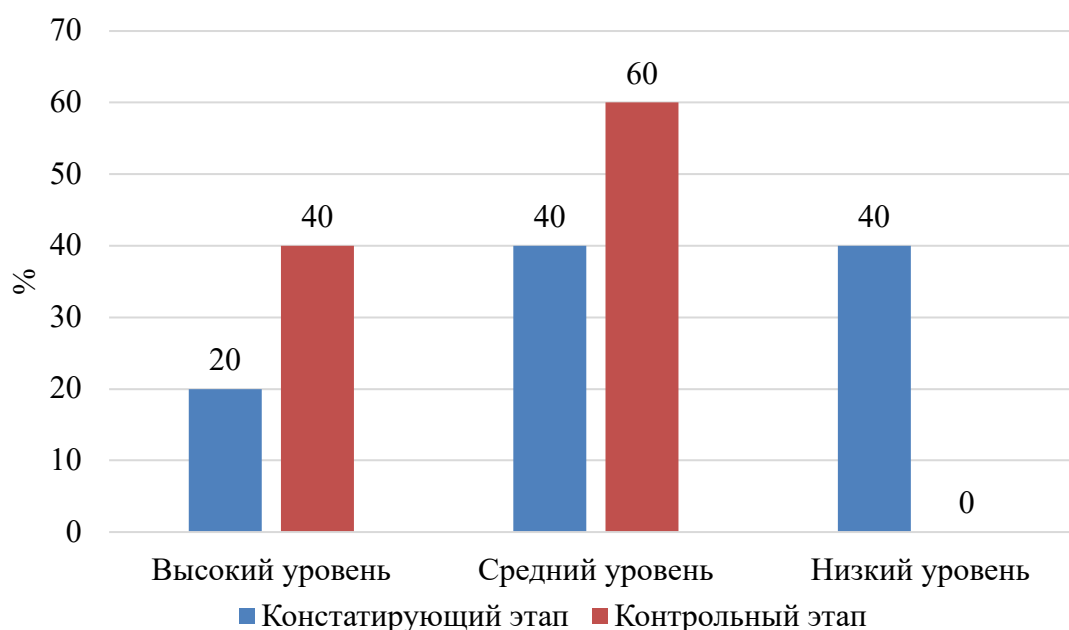


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня развития игровой

## деятельности дошкольников с нарушениями речи до и после проведения коррекционной работы

Анализ полученных данных показал, что на контрольном этапе педагогического эксперимента в исследуемой группе старших дошкольников с нарушениями речи высокий уровень развития игровой деятельности вырос на 20 %, средний вырос на 20 %, а детей с низким уровнем выявлено не было.

Таким образом, по результатам педагогического эксперимента по оценке уровня развития игровой деятельности у дошкольников с нарушениями речи можно сказать, что у детей преобладает высокий и средний уровень развития игровой деятельности. Полученные результаты позволяют утверждать, что предложенное нами содержание коррекционной работы по развитию игровой деятельности у дошкольников с нарушениями речи обосновано.

## **Выводы по второй главе**

1. Выявлено, что подбор тематики и определение содержания игр расширяют представления детей об окружающем мире и тех сторонах действительности, которые малодоступны в повседневной жизни. В процессе действий с предметами, игрушками наиболее полно познается их значение, свойства и отношения. В этом велика роль дидактической игры, которой уделяется значительное внимание в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

2. Установлено, что при использовании дидактических игр в коррекционной работе, педагог достигает положительных результатов в закреплении и обогащении знаний детей с нарушениями речи с меньшими усилиями, так как дети в ходе игры решают умственные задачи в занимательной форме.

3. Систематическое использование на занятиях с логопедом разработанных мероприятий, способствует развитию игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Итогом формирующего эксперимента стало значительное повышение уровня сформированности игровой деятельности в группе старших дошкольников с ОНР. Об этом свидетельствует сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента. При сравнении данных мы увидели положительную динамику, таким образом, результаты контрольного среза свидетельствуют об эффективности проведенного исследования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе в обобщенном виде излагаются основные результаты, формулируются основные выводы. Касающиеся теоретических, экспериментальных и прогностических аспектов работы.

В современном образовании возросла потребность совершенствования начального образования, что обуславливает поиск интересных приемов и поиск путей формирования мотивов учения.

Значимость игровой деятельности для дошкольников с нарушениями речи обусловлена тем, что игра имеет огромное значение не только для умственного развития ребенка, но и для развития его личности. Благодаря тому, что для дошкольников есть потребность в игре, она может быть использована как эффективное средство коррекционного обучения. Игровая деятельность позволяет сделать смысл объектов и явлений более явным, дошкольники глубже познают смысл даваемых знаний.

Применение предложенной нами коррекционной программы по развитию игровой деятельности оказало решающее влияние на повышение уровня игровых действий, умений, навыков и отношения к игре у большинства дошкольников с нарушениями речи, принявших участие в настоящем исследовании, что говорит об ее эффективности и подтверждает достижение цели нашего исследования.

## СПИСОК ИСОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
2. Адидова, Л.А. Ролевая игра в раннем возрасте // Дошкольное воспитание. – 2008. № 11. С. 54-57
3. Архипова, О.В. Жизнь после уроков : радость познания // Дополнительное образование и воспитание. 2013. № 12. - С. 19-21.
4. Баженова, Е.В. Инновационная образовательная модель внеурочной деятельности «Всему учит детство» // Дополнительное образование и воспитание. 2013. № 4. - С. 10-16.
5. Байбородова, Л.В. Внеурочная деятельность сельских школьников // Народное образование. 2013. № 1. С. 227-233.
6. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности М. : Институт практической психологии, 2013. 352с.
7. Боровик, В.Г. Как взаимодействуют образовательные учреждения общего и дополнительного образования // Народное образование. 2012. № 5. С. 90-93.
8. Витовтова, М.С. Патриотическое воспитание во внеурочной деятельности учителя // Народное образование. 2012. № 9. С. 88-90.
9. Войтик, И.В. Урок по теме «Урожай в лесу» // Дополнительное образование и воспитание. - 2014. № 8. С. 57-60.
10. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы. М. : Издательство Юрайт, 2018. 302 с.
11. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62-76
12. Дорожков, А.А. Создание единого воспитательно-развивающего пространства лица : принципы, условия, механизмы // Воспитание и дополнительное образование. 2013. № 1. С. 10-14

13. Дробот, А.Н. Система дополнительного образования для детей и подростков // Народное образование. 2014. № 3. С. 222-229
14. Жигулина, Е.А. Математика во внеурочное время // Дополнительное образование и воспитание. 2010. N 3. С. 20-22
15. Калмыкова, И.И. Модель спортивной досуговой деятельности школьников // Народное образование. 2009. N 9. С. 173-176
16. Калинина Р.Р. Диагностика уровня сформированности игровых навыков [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dou14raduga.ru/files/211217-diagnostikaIgrovyxNavykov.pdf>. (Дата обращения: 06.01.2023)
17. Косенкова, Е.Ю. Инструментально-диагностическое обеспечение внеурочной деятельности. Обзор итогов областного тематического круглого стола // Воспитание и дополнительное образование. 2012. № 4. С. 52-55
18. Косенкова, Е.Ю. Новое качество внеурочной образовательной деятельности : опыт инструментально-диагностического измерения // Воспитание и дополнительное образование. 2013. № 2. С. 25-30.
19. Ковальчук, Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка : Пособие для воспитателя детского сада. М. : Просвещение, 2014. 112 с.
20. Куприянов, Б.В. Дополнительное образование и внеурочная деятельность : две большие разницы // Народное образование. 2012. № 5. С. 59-62
21. Леонтович, А.В. Научно-практическое образование становится прочной основой внеурочной деятельности // Народное образование. 2013. № 3. С. 115-120
22. Любишина, Т.Н. Внеурочная деятельность первоклассников // Дополнительное образование и воспитание. 2013. № 7. С. 23-26.
23. Михайлова, Л.А. Краеведение во внеурочное время. Школьное творческое объединение «Турист-историк, геоэколог» // Народное образование. 2003. N 3. С. 214-217.



24. Мухомедеева Е.Ф. Программа внеурочной деятельности : оптимизационная модель // Воспитание и дополнительное образование. 2014. № 1. С. 8-15.
25. Науменко, Ю.В. Образовательная программа для младших школьников «Мое здоровье» // Народное образование. 2013. № 8. С. 193-200.
26. Новикова, Т.А. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. 2000. N 7. С. 151-157.
27. Новосёлова С.Л. Генетически ранние формы мышления. Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.13 – психология развития, акмеология. М. : 2002. 51 с.
28. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу. / Под редакцией Т. С. Комаровой, О. А. Соломенниковой; худож. М. В. Душин. Ярославль: Академия развития, 2006. 144 с.: ил.
29. Попова, И.Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС // Народное образование. 2013. № 1. С. 219-226.
30. Пясталова, И.Н. Использование проектной технологии во внеурочной деятельности // Дополнительное образование и воспитание. - 2012. - № 6. - С. 14-16.
31. Райгородский, Д.Я. Психология семьи. Самара: «Бахрах-М», 2014. 752 с.
32. Спиваковская, А.С. Игра – это серьезно. М. : Педагогика, 1981. 144 с
33. Субботина, Л.Ю. Игры, развивающие мышление // Игры для развития и обучения : дети 5-10 лет. Ярославль, 2001. С. 39-80.
34. Удалова, Т.А. Работа с детьми разных образовательных потребностей // Дополнительное образование и воспитание. 2014. № 8.

С. 19-21.

35. Урунтаева, Г.А. Развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте // Дошкольная психология. М. : 1999. С. 64-85.

36. Шатохина, Г.Н. Праздник Медовый Спас // Дополнительное образование и воспитание. 2014. № 7. С. 49-51.

37. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. М. : Гумант. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

38. Эльконин, Д.Б. Ролевая игра – ведущий тип деятельности детей дошкольного возраста // Детская психология. М. : 2007. С. 105-135

39. Ямшина, С.А. Научные клубы младших школьников // Народное образование. 2009. № 9. С. 169-172.

40. Ярошевская И.Х. Новые формы и методы работы с детьми во внеурочное время // Дополнительное образование и воспитание. 2012. № 9. С. 13-17.