





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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Тема выпускной квалификационной работы

**РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С  
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными  
возможностями здоровья»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
78 % авторского текста

Работа реком. к защите  
рекомендована/не рекомендована

« 18 » И 2020 пр. 3

зав. Кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306/188-2-1  
Шин Анастасия Андреевна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент кафедры СПиПМ

Осипова Лариса Борисовна

Челябинск,  
2021

## **СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	7
1.1 Понятия «игра», «игровая деятельность» в современной литературе 7	
1.2 Формирование игровой деятельности в онтогенезе.....	12
1.3 Характеристика игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития .....	18
1.4 Психолого-педагогическое сопровождение как средство развития игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях образовательной организации .....	26
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 .....	32
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	35
2.1 Организация эксперимента и методика изучения особенностей игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития	35
2.2 Состояние игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития .....	41
2.3 Развитие игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения .....	50
2.4 Результаты экспериментальной работы .....	55
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	71

## ВВЕДЕНИЕ

Изменения в социальном, экономическом и культурном развитии нашей страны ставят ряд актуальных проблем перед исследователями и практическими работниками в сфере образования, в том числе и специального. Одной из важнейших задач обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе, является их подготовка к самостоятельной жизни в новых социально–экономических условиях в качестве полноценных членов общества. В связи с этим основная цель совершенствования и развития содержательной стороны системы образования состоит в оптимальном содействии развитию потенциальных возможностей познавательной деятельности и личности детей, имеющих нарушения в развитии (И.М. Багажникова, Н.Н. Малофеев, В.И. Лубовский, И.А. Сикорский, Г.Я. Трошин).

По мнению Л.В. Кузнецовой одним из распространённых нарушений развития ребёнка в дошкольном возрасте является задержка психического развития [32].

По сравнению с нормой, у детей с ЗПР снижен интерес к игре и к игрушкам. Это проявляется в том, что дети достаточно редко по собственной инициативе обращаются к игрушкам, особенно сюжетным, которые обозначают живых существ (куклы, мишки, различные животные). Дети с легкой формой ЗПР могут использовать куклу в качестве партнера по игре. Дети с тяжелой формой ЗПР предпочитают полифункциональные игрушки, при этом действия, совершаемые с ними, скорее предметные, чем игровые.

У детей с ЗПР с трудом возникает замысел игры, игровые сюжеты стереотипны, в основном на бытовые темы. Их реализация носит ситуативный, неустойчивый характер, зависит от случайных ассоциаций. Наиболее эффективным для возникновения игрового поведения является такой тип побуждения, в рамках которого взрослый полностью осуществляет организационный этап игры [53].

Действия в игре, 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. Недостаточно сформированы действия замещения, конкретность игровых действий, способность обобщать их при помощи слова. Самостоятельно выделить условную игровую ситуацию и обозначить ее словом дети данной категории не могут. В целом игра носит не творческий характер. Без помощи взрослого дети склонны условный план игры сводить к реальному плану предметной деятельности (Е.К. Иванова, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович). Недостаточность актуализации мотивов игровой деятельности приводит к тому, что в большинстве случаев дети включаются в игру только по требованию взрослого [32; 53; 54].

Дошкольное детство – время интенсивного вхождения в мир социальных отношений, усвоения общественного опыта, или, по словам Л.С. Выготского, «вращения в культуру». Известно, что наиболее эффективно социальное взросление дошкольника происходит в игре (М.Я. Басов, 1931; Л.И. Божович, 1951; Л.С. Выготский, 1934; А.В. Запорожец, 1948; А.Н. Леонтьев, 1965; Д.Б. Эльконин, 1978 и др.).

Изучением игровой деятельности занимались многие педагоги и психологи: Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, Ф.И. Фрадкина, Д.В. Менджерицкая, Л.И. Божович [11; 22; 38; 60; 65; 69].

Для повышения эффективности коррекционной работы по развитию игровой деятельности у детей с задержкой психического развития необходимо специально организованное, целенаправленное коррекционно-развивающее воздействие – психолого-педагогическое сопровождение.

Вышесказанное позволило определить тему нашего исследования: «Развитие игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях образовательной организации».

*Объект* исследования: развитие игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.

*Предмет* исследования: алгоритм развития игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического в условиях образовательной организации в процессе психолого-педагогического сопровождения.

*Цель* исследования: теоретически обосновать, разработать и практически апробировать алгоритм развития игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной организации.

*Задачи* исследования:

1. Проанализировать теоретические источники с целью определения ключевых понятий исследования.

2. Изучить особенности игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.

3. Разработать алгоритм развития игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной организации.

4. Экспериментально проверить эффективность данного алгоритма.

*Гипотезой* нашего исследования, является предположение о том, что уровень развития игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития возрастет при соблюдении в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации определенных условий:

– использование в процессе психолого-педагогического сопровождения определенного алгоритма обучения детей игровой деятельности;

– определение коррекционной направленности сюжетно–ролевых игр с целью решения коррекционных задач развития игровой деятельности детей;

– четкое разграничение задач и содержания работы каждого специалиста образовательной организации по развитию игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.

*Теоретическая значимость* исследования: изучены, проанализированы и уточнены понятия «задержка психического развития», «игровая деятельность», «игра». Обоснована необходимость и эффективность деятельности ДОО по психолого-педагогическому сопровождению игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР в условиях образовательной организации.

*Практическая значимость* исследования: предложены алгоритмы деятельности специалистов, направленные на развитие игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР в условиях образовательной организации.

*Методы* исследования: анализ литературы; наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); математическая обработка результатов эксперимента.

*Практическая база* исследования: Структурное подразделение 1 МБДОУ «ДС № 55 г. Челябинска», старшие дошкольники. Все участники эксперимента – это дети с задержкой психического развития.

*Структура* диссертационного исследования: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Понятия «игра», «игровая деятельность» в современной литературе

В ходе развития ребенка дошкольного возраста происходит формирование различных видов деятельности (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.

На современном этапе игра считается «непродуктивной деятельностью, осуществляющейся для развлечения и забавы. Игра детей проходит различные типические ступени, исследование которых в детской психологии разъяснило многое из психической жизни ребенка» [64].

Д.Б. Эльконин сказал, что игра – это «воссоздание человеческой деятельности, при котором выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми» [69].

В психологии и педагогике проблема игры является фундаментальной. Её изучению посвящено множество трудов как отечественных, так и зарубежных учёных.

Если подходить к рассмотрению игры с точки зрения индивидуально–психологических теорий, то авторы рассматривают ее, исходя из



психологических оснований игры, наполняют ее психологическим содержанием.

Огромный вклад в развитие знаний об игре ребёнка принадлежит Ж. Пиаже. Он установил так называемый «мост» между сенсорно–двигательной деятельностью ребёнка и его операционными формами мысли, дифференциации «означающего» и «означаемого» в символической игре ребёнка. В своих трудах он раскрыл проблему подражательных действий в игре, описал формирование у детей символа. Также им была разработана классификация игр: игры–упражнения, символические игры, игры с правилами.

Для Ж. Пиаже игра – это момент и средство перехода ребёнка от «центрированного» мышления к «децентрированному», где игра выступает выражением новой мысли, требующей опоры на действия с вещами. Ребёнок «создает в игре свой воображаемый мир, включая в него по своему усмотрению элементы реальной действительности, игровые преобразования зависят главным образом от тех представлений, которые имеются у ребёнка» [45].

Значимое место в детской психологии и педагогике принадлежит Л.С. Выготскому. В своих трудах он подверг критике концепцию «двух миров» (мир взрослого и мир ребёнка) и доказал, что ребёнок обращается к внешнему миру через взрослого и осваивает он один и тот же мир – мир взрослого, реальный мир.

Для нашего исследования особо ценной стала культурно–историческая концепция Л.С. Выготского и выдвинутая им гипотеза, согласно которой:

- содержанием игры ребёнка является система взрослых отношений;
- центральным для игровой деятельности является создание «мнимой ситуации»;
- всякая игра есть игра с правилами;
- в игре все внутренние процессы даны во внешнем действии;

– игра является ведущим типом деятельности ребенка, она содержит в себе все тенденции развития, создает зоны ближайшего развития [57].

В процессе игры, по мнению Л.С. Выготского, ребёнок осознаёт своё Я, учится ему. 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 [11; 12]

Вопросы развития игры и игровой деятельности нашли отражение в работах С.Л. Рубинштейна. В своих трудах он игру приравнивал к осмысленной деятельности, считая, что игра – это совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива, «способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей».

В выдвинутой им теории важными для нашего исследования являются следующие моменты:

– сущность игры определяется особенностями ее мотивов, которые представляют значимые для ребенка стороны действительности (социальные роли взрослых, разнообразные события жизни ребенка, произведения литературы и искусства);

– характеристика игры связана с особенностями игровых действий и операций, которые реализуют многообразные мотивы человеческой деятельности, выражают смысл действия, его отношение к цели, но не

реализуют эту цель в виде вещного результата, поэтому в игре нет требований к уровню развития оперативных возможностей ребенка [50].

Также в проводимом нами исследовании значимо отметить теорию развития операционально–технической стороны игры А.В. Запорожца, согласно которой формирование игровой деятельности находится в прямой зависимости от развивающего характера обучения [22; 23].

Приоритет создания общей психологической теории игры принадлежит ученику Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьеву.

В своей концепции А.Н. Леонтьев (1965) также рассматривал игру как особый вид детской деятельности, при этом основными выделял вопросы генезиса, структуры и внутреннего механизма игровых действий.

Основные причины возникновения игры (по А.Н. Леонтьеву):

- ребёнок начинает осознавать большее количество используемых человеком предметов;
- у него возникает потребность взаимодействовать с ними.

Следовательно, у детей возникает потребность действовать как взрослые в мире взрослых.

По мнению А.Н. Леонтьева рождение игровых действий связывается с определённым противоречием. Заключается оно в том, что ребенок хочет сам выполнить действие, но не владеет или не может овладеть необходимым набором операций, которые требуются. Выход из данного противоречия можно найти только в одном – в игровой деятельности. Только в игровом действии требуемые предметные условия и операции могут быть заменены другими предметными условиями и операциями, при этом содержание действия сохраняется. Общая психологическая теория игры А.Н. Леонтьева раскрывает внутренний механизм игры: действие как процесс всегда связано с индивидуальным смыслом действия для человека; содержание действия всегда соответствует всеобщему смыслу действия для определенной группы людей [38].

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.

Специальная психологическая теория игры Д.Б. Эльконина представляет дополняющий и развивающий подход Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева в связи с исследованием принятия роли как внутреннего механизма игры. По его мнению центральный элемент игры – роль, «именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры» [57].

Основным преимуществом игровой деятельности является то, что она имеет прямое отношение к становлению потребностно–мотивационной сферы ребёнка. В своих трудах Д.Б. Эльконин 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.

Действия ребенка подчинены его желаниям. Сначала он начинает понимать функции выполняемые взрослым человеком на эмоциональном уровне. В детском представлении взрослым осуществляются действия значимые как для самого взрослого, так и для окружающих его людей. Это формирует у детей определенное отношение к нему. Следом за эмоционально–действенным переживанием идёт интеллектуальный и операционально–технический момент.

Этой последовательностью подтверждается закономерность развития, неоднократно доказанная Д.Б. Эльconiным. В соответствии с ней, сначала

осуществляется освоение смыслов и мотивов деятельности и только потом операционально–техническая сторона. При этом смыслы возникают и оформляются в процессе игры.

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 [12].

## 1.2 Формирование игровой деятельности в онтогенезе

Развитие игровой деятельности связано с ходом развития дошкольника.

Процесс формирования деятельности происходит интенсивно и в определенной последовательности. Различают три генетически сменяющих друг друга и сосуществующих на протяжении всего жизненного пути вида деятельности: игру, учение и труд. Они различаются по конечным результатам (продукту деятельности), по организации, по особенностям мотивации. Основным видом деятельности человека является труд. Конечный результат труда – создание общественно значимого продукта. Это может быть урожай, выращенный крестьянином, сталь, выплавленная сталеваром, научное открытие ученого, урок, проведенный учителем. Игра не создает общественно значимого продукта, в игре начинается формирование человека как субъекта деятельности, и в этом ее огромное, непреходящее значение [5; 10].

Рассматривая возникновение игры в онтогенезе, Д.Б. Эльконин писал: «о возникновении игры можно говорить только после того, как сформировались основные сенсорно–двигательные координации, создающие возможность манипулирования и действий с предметами. Без умения

удерживать предмет в руке невозможно и никакое действие с ним, невозможно и игровое действие» [68].

Отечественные исследователи выделяют ряд этапов развития игры в онтогенезе. Ребенок раннего детства, приобретая новообразования (высокопродуктивное восприятие, прямохождение, удержание равновесия, хватание и речь) становится способным осуществлять замещающие действия с вещами и названиями, что и создает у него предпосылки к возникновению игровой деятельности.

Первым этапом развития игровой деятельности является ознакомительная игра (младенческий период); действия ребенка с игрушками или другими предметами носят манипулятивный характер, типичными являются предметно–специфические операции обследования.

Следующий этап игровой деятельности получил название отобразительная игра (конец первого–начало второго года жизни); отдельные предметно–специфические операции, переходя в ранг действий, направленных на выявление специфических свойств предмета и на достижение, с помощью данного предмета, определенного эффекта (если толкнуть мячик – он покатится, если потрясти погремушкой – она будет греметь).

Существенно важным для перехода к формированию предметных действий является изменение типа общения ребенка со взрослым, наступающее на границе первого года жизни и раннего детства. Наиболее подробно развитие общения было исследовано М.И. Лисиной [39].

Третий этап – сюжетно–отобразительная игра – постепенный переход содержания от операций орудийных (выполняемых в условиях реального плана) к операциям условно–орудийным (выполняемых в мнимой ситуации: «ложкой помешивают воображаемый суп»). Таким образом, в конце раннего возраста возникает предметная по содержанию сюжетно–отобразительная игра, которая является преддверием сюжетно–ролевой игры.

Четвертый этап – собственно–ролевая игра – ролевое поведение становится моделью осмысленных детьми отношений между людьми. Игровая деятельность возникает на рубеже раннего и дошкольного возрастов. Она вырастает из предметной деятельности и общения детей со взрослыми, которые создают следующие предпосылки ролевой игры:

- использование ребенком в игре предметов–заместителей и называние их в соответствии с их игровым значением;
- овладение ребенком достаточно сложной организацией действий, выстраивающихся в цепочку, в которых выражается логика действительных, жизненных связей, наблюдаемых в деятельности людей;
- овладение ребенком обобщенными действиями, которые отделены от конкретных предметов;
- наличие у ребенка умения соотносить собственные действия с действиями взрослого и появления попыток назвать себя именем взрослого («мама», «шофер» и т.д.);
- приобретение ребенком относительной независимости от окружающих взрослых – носителей образцов действий и проявление стремления самостоятельно действовать как они.

Согласно теории Д.Б. Эльконина, ролевая игра является «выражением возрастающей связи ребенка с обществом – особой связи, характерной для дошкольного возраста».

Исследования Д.Б. Эльконина показали, что в более примитивных обществах, где дети могут очень рано принимать участие в трудовой деятельности взрослых, отсутствуют объективные условия для возникновения сюжетно–ролевой игры; стремление ребенка к самостоятельности и участию в жизни взрослых удовлетворяется непосредственно – начиная с 3–4 летнего возраста дети овладевают средствами труда или работают вместе со взрослым, но не играют. В ролевой игре выражается такое стремление ребенка к участию в жизни взрослых,

которое не может быть реализовано непосредственно, в силу сложности орудий труда и их недоступности для ребенка.

Д.Б. Эльконин сделал важный вывод о том, что «ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению и своей природе. Ее возникновение связано не с действием каких-то внутренних, врожденных инстинктивных сил, а вполне определенными условиями жизни ребенка в обществе» [67; 68; 69].

Центральным моментом игровой деятельности является роль, которую берет на себя ребенок. При этом он не просто называет себя именем соответствующего взрослого человека (« Я – мама, я – доктор»), а действует как взрослый человек, роль которого он взял на себя и этим отождествляет себя с ним. Через выполнение роли осуществляется связь ребенка с миром взрослых. Именно игровая роль в концентрированной форме воплощает в себе связь ребенка с обществом. Поэтому Д.Б. Эльконин предложил рассматривать роль как основную, неразложимую единицу развитой формы игры. Роль не может играть вне практического игрового действия. Игровое действие является способом осуществления роли. При анализе игры различают сюжет и содержание.

Содержание игры – это та область социальной действительности, которая воспроизводится детьми в игре (больница, магазин, семья и пр.).

Сюжеты игр отражают конкретные условия жизни ребенка, они меняются в зависимости от этих конкретных условий, вместе с расширением кругозора ребенка и его знакомством с окружающим. Содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального момента в человеческих отношениях. Оно может отражать внешнюю сторону поведения человека, отношения человека с другими людьми или смысл человеческой деятельности. Социальные условия, в которых живет ребенок, определяют не только сюжеты, но и содержание его игр.



Однако игровая роль в развитой форме не возникает сразу и одновременно. В дошкольном возрасте она проходит существенный путь своего развития. В общих чертах линию развития игры ребенка можно представить как переход от операциональной схемы единичного действия к его смыслу, который всегда заключается в другом человеке. Эволюция действия (по Д.Б. Эльконину) такова: сначала ребенок ест ложкой сам, потом кормит ложкой кого-то другого, затем кормит ложкой куклу, как ребенка. Таким образом, именно отношение одного человека к другому (в данном случае мамы к ребенку) становится главным содержанием игры и задает смысл игровой деятельности [57].

Ф.И. Фрадкина отмечала, что ребенок раннего детства осваивает действия с вещами в тесном взаимодействии с воспитывающими взрослыми. Ребенок, строя свои будущие игровые действия, употребляет игрушки только так, как ему показывает взрослый и только те, которые ему предъявил взрослый.

Главным содержанием игры младших дошкольников является выполнение определенных действий с игрушками. Они многократно повторяют одни и те же действия с одними игрушками: «трут морковку», «режут хлеб», «моют посуду». При этом результат действия не используется детьми – нарезанный хлеб никто не ест, а вымытая посуда на стол не ставится. Сами действия при этом максимально развернуты, они не могут быть сокращенными и не могут заменяться словами. Роли фактически есть, но они сами определяются характером действия, а не определяют его. Как правило, дети не называют себя именем лица, роли которых они на себя взяли. Эти роли существуют в действиях, а не в сознании ребенка.

В середине дошкольного детства та же по сюжету игра происходит иначе. Основным содержанием игры становятся отношения между людьми, роли, которые дети на себя взяли. Роли ярко очерчены и выделены. Дети называют их до начала игры. Выделяют игровые действия, передающие отношения к другим участникам игры: если суп накладывается в тарелки,

если нарезается хлеб, то это все для «детей» на обед. Действия, производимые ребенком, становятся короче, не повторяются, а одно действие сменяется другим. Действия выполняются уже не ради самих действий, а ради осуществления определенного отношения к другому играющему в соответствии с взятой на себя ролью.

Постепенно происходит расширение предметной деятельности ребенка. Появляются действия, имитирующие взрослые движения с «взрослыми» вещами (изображение «письма», «шитье» и т.д.). Здесь еще нет замещения потому, что ребенок пока не в состоянии выделить сходства и различия между игрушкой и реальной вещью, которой она «изображается».

Возникновение в деятельности ребенка действия замещения, отмечает Ф.И. Фрадкина, «строится на операции переноса: сначала действие с вещью, усвоенное в одних условиях, переносится на другие условия; потом те же действие осуществляются уже предметом–заместителем» [65].

На фоне мыслительного замещения вещей и людей, у ребенка перестраивается структура игровых действий. Сначала ребенок начинает игровую деятельность с одноактных действий, затем объединяет не связанные друг с другом 2–3 действия, а с усложнением игровой ситуации начинает употреблять вещи многофункционально (из чашки поит куклу, поливает цветы) и переходит к воспроизведению цепочки жизненных человеческих действий (это уже «роль в действии»).

Содержанием игры старших дошкольников становится выполнение правил, вытекающих из взятой на себя роли. Дети 6–7 лет чрезвычайно придирчиво относятся к выполнению правил. Исполняя ту или иную роль, они внимательно следят, насколько соответствуют их действия и действия их партнеров общепринятым правилам поведения («мамы так не делают»).

Изменение содержания роли игр с одним и тем же сюжетом у дошкольников разных возрастов выявляется не только в характере действий, но и в том, как начинается игра и что является причиной конфликтов детей. У младших дошкольников роль подсказывается самим предметом: если у

тебя в руках кастрюля – ты мама, если ложка – ты ребенок. Основные конфликты возникают из-за обладания предметом, с которым должно производиться игровое действие. Поэтому на машине часто едут два «шофера», а обед готовят несколько «мам». У детей среднего дошкольного возраста роль формируется уже до начала игры. Главные ссоры из-за ролей – кто кем будет. У старших дошкольников игра начинается с договора, с совместного планирования, как нужно играть, а споры ведутся вокруг того, «бывает так или не бывает».

Содержание игр в дошкольном возрасте меняется: от предметных действий людей к отношениям между ними, а затем к выполнению правил, регулирующих поведение и отношения людей. Для младших дошкольников основным содержанием игры являются предметные действия людей, в среднем – на первый план выступают отношения между людьми, в старшем – выполнение правил, регулирующих поведение и отношения людей. Развитие игры в дошкольном возрасте происходит от игры с открытой ролью и скрытым правилом к играм с открытыми правилами и скрытой ролью [55].

Таким образом, сюжетно–ролевая игра возникает из условий жизни ребенка в обществе и отражает, воспроизводит эти условия; является ведущей деятельностью дошкольника, поскольку в ней складываются главные психологические новообразования детей этого возраста.

Научные представления о поэтапном развитии игровой деятельности дают возможность выработать более четкие, систематизированные рекомендации по формированию игровой деятельностью дошкольников.

### 1.3 Характеристика игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития

Анализ психолого–педагогической литературы, посвященной проблеме изучения детей с задержкой психического развития (ЗПР), позволил нам сформулировать выводы, отражающие особенности игровой деятельности дошкольников с ЗПР [53].

Игра, будучи зоной ближайшего развития дошкольника, является средством его всестороннего развития и позволяет познавать окружающий мир. По мнению У.В. Ульенковой игра оказывает особое влияние на физическое, умственное, нравственное и эстетическое воспитание детей с ЗПР [60].

Ослабленность условно–рефлекторной деятельности, медленное образование дифференцировок, нестойкость памяти, характерные для детей с задержкой психического развития, затрудняют их включение в коллективные игры. В процессе игры дети не могут быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, поскольку для этого необходима смена динамического стереотипа. В результате, дети быстро утомляются и прекращают игру [49].

Особенности игровой деятельности дошкольника с ЗПР, которые затрудняют его возможность выстраивать адекватные отношения со сверстниками:

- агрессия и конфликтность;
- неумение долго находиться в одном месте и заниматься одной деятельностью, неспособность сосредоточиться;
- чувство собственной неполноценности;
- необоснованные страхи;
- повышенная чувствительность к раздражителям;
- частые эмоциональные расстройства
- склонность ко лжи и т.д.

Л.Н. Галигузова выделила шесть типов одиночной активности детей, в которых проявляется отчуждённость ребёнка от его сверстников:

- 1) незрелая сенсомоторная и функциональная игра (повторяющаяся простая моторная активность, которая осуществляется ради удовольствия);
- 2) одиночная игра–драматизация (любая игра ребёнка, осуществляемая без привлечения в неё других детей);

- 3) конструктивная игра (направлена на предметные действия ради получения определённого результата);
- 4) исследовательская деятельность (заключается в изучении объектов, направленном на получение информации о них);
- 5) наблюдающее поведение (ребёнок находится рядом с группой играющих детей, но не пытается присоединиться);
- 6) незанятость (времяпрепровождение без какой-либо цели).

[15].

Дошкольники с ЗПР отличаются от ровесников по многим психомоторным параметрам: общая скованность и нарушения моторики, дискоординация, неточность и слабость большинства движений [36]. Всё это приводит к тому, что дети с ЗПР отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении действий с предметами в игре, нарушают последовательность игровых действий, опускают их основные части. Если учитывать еще и неустойчивость внимания, низкий уровень вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии абстрактно-логического мышления, то самостоятельная игровая деятельность дошкольников с ЗПР становится проблематичной или невозможной [Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка/ Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 2011. – №6. – С. 12–43.].

Общение детей с ЗПР с их сверстниками в игровой деятельности, имеет ряд закономерностей:

- 1) сниженное желание взаимодействия со сверстниками;
- 2) в игровой деятельности привлекают к себе внимание, но не совершают попыток удержать и продолжить общение;
- 3) при разрешении каких-либо трудностей обращаются к взрослому, не пытаясь решить вопрос самостоятельно;
- 4) имеют низкий авторитет в среде ровесников;
- 5) вербальное общение находится на низком уровне [14].

В исследованиях Т.Д. Марцинковской отмечено, что дети сталкивающиеся с определёнными трудностями в общении, имеют склонность отстраняться от коллектива сверстников, из чего следует, что их не принимают в игру и не заводят с ними дружеских отношений. Испытывая неудовлетворённость от данной ситуации ребёнок с ЗПР мешает играм сверстников и, в некоторых случаях, проявляет агрессию. [43].

Исходя из сложившейся ситуации, можно сделать вывод о том, что не все сверстники будут принимать такого ребёнка к себе в игру. Ребёнок с ЗПР будет демонстрировать своё пренебрежение к игре, к её участникам и организаторам, явно испытывать наслаждение, подчёркнуто нарушая все установленные правила и нормы поведения. Если такое поведение остаётся без внимания, они, как правило, грубо отказываются от участия в игровой деятельности и уходят.

Выделяется четыре уровня социальных отношений дошкольников с ЗПР в игровой деятельности:

- 1) Ребёнок ориентирован только на осуществление собственных потребностей и желаний и у него полностью отсутствует представления об интересах сверстников, играющих с ним.
- 2) Ребёнок хорошо усваивает правила игры, но не осознаёт, что необходимо их выполнять.
- 3) Ребёнок с формально усвоил правила поведения в игре и соблюдает их.
- 4) Ребёнок полностью осознает регулятивную функцию социальных норм и правил поведения [24].

Нередко встречаются астенические реакции – плачь, жалобы, и т.п. Как правило, такое поведение заканчивается выходом из соревновательной ситуации, или изменением деятельности (замена на игровую).

У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР имеются проблемы в речевом развитии.

Особенности речевого развития дошкольника с ЗПР:

- позднее время ее появления;
- нарушение произносительной стороны речи;
- бедность активного словаря;
- нарушение грамматического строя речи.

Данные особенности обуславливают появление трудностей при формировании компонентов игры [52].

Поэтому детей с ЗПР, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, необходимо постоянно побуждать общаться друг с другом и комментировать свои действия. Это будет способствовать закреплению навыков инициативной речи, совершенствованию межличностных отношений, формированию интеллектуальных процессы и когнитивных процессов.

Е.С. Слепович выделяет причины нарушений игры старших дошкольников с ЗПР:

- трудности в формировании уровня образов–представлений и действий;
- недостаточность регуляции деятельности, осуществляемой образами–представлениями;
- недостаточность общения по линиям взрослый – ребенок, ребенок – ребенок;
- трудности в осмыслении мира человеческих отношений.

По сравнению с нормой, у детей с ЗПР снижен интерес к игре и к игрушкам. Это проявляется в том, что дети достаточно редко по собственной инициативе обращаются к игрушкам, особенно сюжетным, которые обозначают живых существ (куклы, мишки, различные животные). Дети с легкой формой ЗПР могут использовать куклу в качестве партнера по игре. Дети с тяжелой формой ЗПР предпочитают полифункциональные игрушки, при этом действия, совершаемые с ними, скорее предметные, чем игровые.

В то же время, отмечает Е.С. Слепович, дети с ЗПР различной степени выраженности, в отличие от умственно отсталых дошкольников, всегда

совершали действия, адекватные тем предметам и игрушкам, которыми они оперировали. В их действиях с игровыми атрибутами отмечалась верная ориентированность на свойства использованных объектов, хотя представления об игровых действиях, характерных для того или иного игрового атрибута, еще недостаточно четкие, операции рядоположены, не структурированы, не выделялись наиболее существенные действия. Иногда важные операции отсутствовали, а акцент делался на вспомогательных [53; 54].

У детей с ЗПР с трудом возникает замысел игры, игровые сюжеты стереотипны, в основном на бытовые темы. Их реализация носит ситуативный, неустойчивый характер, зависит от случайных ассоциаций. Наиболее эффективным для возникновения игрового поведения является такой тип побуждения, в рамках которого взрослый полностью осуществляет организационный этап игры.

Действия в игре, 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. Недостаточно сформированы действия замещения, конкретность игровых действий, способность обобщать их при помощи слова. Самостоятельно выделить условную игровую ситуацию и обозначить ее словом дети данной категории не могут. В целом игра носит не творческий характер. Без помощи взрослого дети склонны условный план игры сводить к реальному плану предметной деятельности (Е.К. Иванова, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович). Недостаточность актуализации мотивов игровой деятельности приводит к тому, что в большинстве случаев дети включаются в игру только по требованию взрослого [17].

Е.С. Слепович и С.С. Харин (1988) выделили следующие особенности игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР:



- группа старших дошкольников с ЗПР по уровню сформированности игровой деятельности неоднородна;
- у всех дошкольников с ЗПР резко снижена активность в области самостоятельной игровой деятельности;
- отсутствует или достаточно редко проявляется интерес к игрушкам;
- дети с ЗПР разной степени выраженности не могут самостоятельно организовать совместную деятельность в рамках сюжетной игры;
- для возникновения сюжетной игры необходимо целенаправленное вмешательство взрослого, которое должно выражаться в том, что он полностью осуществляет организационный этап игры, начиная от определения темы игры, игрового общества и распределения ролей, заканчивая подробным описанием путей реализации сюжета в целом и каждой конкретной роли;
- вне описанной системы воздействия у детей с ЗПР возможна лишь процессуальная с элементами сюжета игровая деятельность, которая представляет собой деятельность рядом или деятельность вместе
- у дошкольников с ЗПР имеются существенные трудности в формировании воображаемой ситуации, которая придает игре смысл, делает ее мотивированной деятельностью;
- за трудностями в создании воображаемой ситуации в игре стоит бедность образной сферы: недостаточная обобщенности обратимость сложившихся в жизненном опыте знаний и представлений, трудности в произвольном оперировании данными непосредственного жизненного опыта, мало эмоциональная окрашенность действий;
- особую трудность для дошкольников с ЗПР представляет выделение и осознание мира отношений между людьми и связанные с этим ориентация в субординации ролей, а также реализация ролевых отношений по правилам [53].

Развитие игровой деятельности ребенка–дошкольника обеспечивает ему полноценное функционирование всех психических функций и поведения, что позволяет расценивать ее как один из важнейших показателей готовности к школьному обучению. Это подтверждается тем, что при недостаточно сформированной игровой деятельности дети хуже включаются в процесс обучения, и даже при нормальном уровне интеллектуального развития часто попадают в число неуспевающих учащихся [62].

По характеру игровой деятельности дети с задержкой психического развития представляют собой неоднородную группу, что обусловлено различиями в характере ведущего дефекта. В играх детей с задержкой психического развития отмечается однообразие, неразвитое воображение, неспособность осваивать более сложные правила и способы игрового взаимодействия.

У дошкольников с задержкой психического развития предметные действия по подражанию взрослым, другим детям длительное время доминируют над сюжетной игрой, что затрудняет усвоение социальных ролей и коммуникативных навыков, важных для всего последующего развития ребенка. Обычно игра с правилами у дошкольников детских образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с задержкой психического развития состоит из отдельных, мало связанных между собой фрагментов. Усложнение правил, их интеллектуализация часто приводит к фактическому распаду игровых действий. Большую роль в нарушении формирования этого вида деятельности играют характерные церебрастенические проявления и сопутствующие невротические наслоения у детей с задержкой психического развития. Игровая деятельность зачастую остается ведущей и в младшем школьном возрасте.

Л.С. Выготский (1966) писал об игре как об основном условии развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающие уровень его ближайшего развития. Однако создавать зону ближайшего развития может лишь полноценная игровая деятельность. В тех случаях,

когда ведущая деятельность не сформирована, она не может способствовать становлению психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений, навыков [11].

У всех детей с ЗПР различной степени выраженности вычленяются особенности мотивационно–целевой основы игровой деятельности. Это проявляется в первую очередь в резком снижении активности в области игрового поведения.

При нормальном развитии, игровая деятельность концу дошкольного возраста по структуре и основным параметрам все больше приближается к деятельности учебной:

1. В содержании игры у детей начинают занимать сюжеты, связанные с проигрыванием будущих школьных отношений, отработка знаний о профессиях, сказочного и фантастического материала, ситуации достижения цели соревнования.

2. В способах реализации игры: игра становится целенаправленной, осознанной деятельностью, предполагающей ее заблаговременное планирование и контроль за исполнением.

3. В направленности игры: интерес игры переключается с процесса на результат деятельности.

Проанализировав всё вышесказанное, мы пришли к одному выводу: становление игровой деятельности у детей с ЗПР подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся, но идет значительно медленнее и имеет ряд специфических особенностей [7].

#### 1.4 Психолого-педагогическое сопровождение как средство развития игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях образовательной организации

В современных реалиях на дошкольные образовательные организации, далее ДОО, ложится большая ответственность в рамках обеспечения такого

образовательного пространства для воспитанников, которое позволит им получить качественное образование и подготовить их для освоения программ начального общего образования и помочь на начальных этапах социализации.

Регулирует работу ДОО Федеральные государственные образовательный стандарт дошкольного образования, далее ФГОС ДО. Он представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию и разработан на основе Конституции РФ, законодательства РФ и с учётом Конвенции ООН о правах ребёнка, основа которых направлена на решение ряда задач, в том числе:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства, в том числе и детей с ОВЗ и создание благоприятных условий для развития детей, учитывая совокупность особенностей каждого ребёнка и уважение к личности ребёнка;
- обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учётом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;
- обеспечение психолого–педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

ФГОС ДО предполагает учёт индивидуальных потребностей ребёнка, которые связаны с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяют особые условия получения им образования и особые образовательные потребности, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе и детей с ОВЗ (в частности, детей с ЗПР).

Существуют определённые условия, регламентируемые ФГОС ДО, необходимые для работы с детьми с ОВЗ в ДОО:

- полная укомплектованность педагогическими кадрами имеющими специальную подготовку (специальное (дефектологическое) образование) ;

- установление отношений взаимопонимания между специалистами и родителями ребенка;

- выбор образовательного маршрута для ребенка, с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей.

В п. 2.7 ФГОС ДО указано, что на этапе дошкольного детства ведущей является игровая деятельность.

П. 4.6 определяет целевые ориентиры дошкольного образования, в которых подчеркивается значение игровой деятельности в развитии ребенка. Так на этапе завершения дошкольного образования Целевые ориентиры таковы:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно–исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

– ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

– у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

– ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

– ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно–следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности [63].

Развитая игровая деятельность является связующей нитью всех вышеуказанных ориентиров.

Развитие игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР возможно при организации психолого–педагогического сопровождения данного процесса у детей в рамках ДОО.

Э.М. Александровская считает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребёнку, технология, предназначенная для оказания помощи на определённом этапе развития в

решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [2].

В нашем исследовании мы рассматриваем психолого-педагогическое сопровождение как комплексную технологию психолого–педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно.

Перечислим основные задачи психолого–педагогического сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем (ранняя диагностика и коррекция нарушений развития);
- помощь ребёнку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (обеспечение готовности к школе, помощь в решении учебных трудностей и т.д.);
- психологическое обеспечение воспитательно–образовательных программ;
- развитие психолого–педагогической компетентности родителей и педагогов.

В основе сопровождения лежит ряд принципов:

1. Принцип гуманизации.
2. Принцип системного подхода.
3. Принцип комплексного подхода к сопровождению развития ребёнка.
4. Принцип учёта индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка (предполагает подбирать содержание, формы, способы сопровождения, которые будут соответствовать индивидуальным возможностям ребёнка и темпам его развития).
5. Принцип непрерывности сопровождения ребёнка в образовательном процессе (преемственность и последовательность сопровождения) [44].

Многие исследователи [15; 24; 52; 53] отмечают, что различные аспекты недоразвития игровой деятельности являются основанием для организации целенаправленного психолого-педагогического сопровождения данного процесса.

Перед специалистами психолого-педагогического сопровождения стоит большая задача по обогащению представлений детей, являющихся основой для сюжетов игр и наполнения их содержанием. Также немаловажным является организация игровой среды и обучение игровым действиям. На эти аспекты игровой деятельности мы сделали упор при организации опытно-экспериментальной работы.



## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Обобщая все вышесказанное, приходим к выводу, что вопросом изучения игровой деятельности занимаются многие учёные: Д.Б. Эльконин, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев. Большинство из них рассматривают игру через призму теории деятельности и ставят знак равно между понятиями «игра» и «игровая деятельность».

Анализ литературных источников позволяет утверждать, что игра рассматривается психологами и педагогами как ведущий вид деятельности, содержит в себе все тенденции развития, создает «зоны ближайшего развития». В игре ребенок воссоздает человеческую деятельность, нормы отношений между людьми [12; 22; 45; 50; 69].

По определению Д.Б. Эльконина игра – это «воссоздание человеческой деятельности, при котором выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми».

Развитие игровой деятельности связано с ходом развития дошкольника.

Процесс формирования деятельности происходит интенсивно и в определенной последовательности.

Д.Б. Эльконин, рассматривая возникновение игры в онтогенезе, отмечал, что «о возникновении игры можно говорить только после того, как сформировались основные сенсорно–двигательные координации, создающие возможность манипулирования и действий с предметами. Без умения удерживать предмет в руке невозможно и никакое действие с ним, невозможно и игровое действие».

Согласно теории Д.Б. Эльконина, ролевая игра является «выражением возрастающей связи ребенка с обществом – особой связи, характерной для дошкольного возраста» [69].

Анализ психолого–педагогической литературы, посвященной проблеме изучения детей с ЗПР, позволил нам сформулировать ряд выводов, касающихся особенностей игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР.

Раскрытие данного вопроса отражено в трудах Е.С. Слепович, А.В. Семенович, Е.О. Смрновой, Л.Н. Галигузовой, О.В. Защиринской, С.С. Харина [15; 24: 53; 55].

Игровая деятельность ребёнка с ЗПР может отличаться рядом дезадаптивных особенностей, затрудняющих его адаптацию к межличностным отношениям со сверстниками.

В число симптомов дезадаптации относят агрессию по отношению к людям и вещам, чрезмерную подвижность, чувство собственной неполноценности, упрямство, неадекватные страхи, сверхчувствительность, неспособность сосредоточиться, неуверенность в принятии решения, повышенная возбудимость и конфликтность, частые эмоциональные расстройства, чувство своего отличия от других, лживость, заметную уединённость и т.д.

В современных реалиях на ДОО ложится большая ответственность в рамках обеспечения такого образовательного пространства для воспитанников, которое позволит им получить качественное образование и подготовить их для освоения программ начального общего образования и помочь на начальных этапах социализации.

Регулирует работу ДОО Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, далее ФГОС ДО. Он предполагает учет индивидуальных потребностей ребёнка, которые связаны с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяют особые условия получения им образования и особые образовательные потребности, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе и детей с ОВЗ (в частности, детей с ЗПР) [63].

Развитие игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР возможно при организации психолого-педагогического сопровождения данного процесса у детей в рамках ДОО.

В нашем исследовании мы рассматриваем психолого-педагогическое сопровождение как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно.

Перед специалистами психолого-педагогического сопровождения стоит большая задача по обогащению представлений детей, являющихся основой для сюжетов игр и наполнения их содержанием. Также немаловажным является организация игровой среды и обучение игровым действиям. На эти аспекты нами был сделан упор при организации данного исследования.

## **ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

2.1 Организация эксперимента и методика изучения особенностей игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития

Опираясь на данные современной педагогики по вопросам развития игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта, мы решили провести экспериментальную работу по выявлению уровня развития игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР.

Исследование проводилось в сентябре 2019г. на базе Структурного подразделения 1 МБДОУ «Детский сад № 55 г. Челябинска». В ходе исследования нами была изучена группа детей старшего дошкольного возраста (10 человек) с ЗПР, которые представлены в таблице 1. Участники эксперимента были объединены в 2 группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) по 5 человек.

Таблица 1 – Список детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

<b>№ п/п</b>	<b>Имя ребёнка</b>	<b>Возраст</b>
1.	Вероника	6 лет
2.	Сергей	5 лет
3.	Роман	6 лет
4.	Марина	6 лет
5.	Константин	6 лет
6.	Мирослава	5 лет
7.	Карина	6 лет
8.	Артемий	6 лет
9.	Серафима	6 лет
10.	Матвей	6 лет

Для достижения цели исследования нами была организована опытно–экспериментальная работа по выявлению уровня развития сюжетно–ролевой игры старших дошкольников с ЗПР.

На основе трудов Д.Б. Эльконина нами была составлена программа педагогического наблюдения за особенностями сюжетно–ролевой игры старших дошкольников с ЗПР [69].

Цель наблюдения: изучить особенности сюжетно–ролевых игр старших дошкольников с ЗПР.

Объект наблюдения: старшие дошкольники с ЗПР.

Предмет наблюдения: особенности сюжетно–ролевых игр старших дошкольников с ЗПР.

Параметры наблюдения (особенности сюжетно–ролевых игр):

- Игровой замысел.
- Содержание игры.
- Сюжет игры.
- Выполнение роли и взаимодействие детей в игре.
- Игровые действия и игровые предметы.
- Игровые правила.
- Достижение результата игры.
- Игровая среда.
- Роль взрослого в руководстве игрой.

Ситуация:

- наблюдение за детьми в естественных условиях во время, отведенное в режиме дня ДОО для самостоятельной деятельности детей
- наблюдение за детьми в рамках организованной воспитателями игровой деятельности детей

Временные рамки: лонгитюдное наблюдение

Форма регистрации: журнал наблюдения (приложение 1)

Для ранжирования по уровням развития нами была разработана шкала оценки:

**Высокий уровень:** Замысел игры определяется самим ребёнком или его сверстником, он обсуждается и в процессе обсуждения учитывается точка зрения каждого участника игры. Замысел устойчив и развивается по ходу игры. В процессе игры заметна его перспектива. Ребёнку присущи частые импровизации и уход от шаблонных действий.

Основное содержание игры составляют взаимоотношения между людьми. Содержание игр разнообразно, ребёнок способен воспроизводить различные аспекты деятельности человека, развивать их и усложнять, наполняя большим количеством деталей. Преобладают игры, отражающие общественные отношения.

Сюжеты игр разнообразны и устойчивы. Ребёнок может объединить несколько разных событий в один сюжет и быть участником этих событий. Ребёнок умеет договариваться со сверстниками в процессе построения и развития сюжета. Источники для сюжетов разнообразны – ребёнок черпает их из всего, что замечает вокруг.

Умеет обозначать свою роль словесно. Для взаимодействия с партнёром по игре использует все доступные средства (ролевая речь, предметные действия, мимика и пантомимика), с их же помощью передает характерные особенности своего персонажа. Ролевой диалог развернут, длителен, направлен к партнёру (как к реальному, так и к воображаемому). Распределение ролей осуществляется совместно. Может взять на себя руководящую функцию и распределить роли между участниками игры самостоятельно. При этом спокойно реагирует, когда роли распределяются другими участниками. Может исполнять как главные, так и второстепенные роли. Предпочитает игры в компании. В основном насчитывается до 10-ти различных ролей, любимых до 3-х.

Ребёнок использует в игре предметы–заместители по своей инициативе. Может подбирать его по ходу игры и также заменять в процессе. В процессе игры легко дает обозначение используемому предмету–заместителю. Если соучастник игры затрудняется в подборе игрового

атрибута – может подсказать, чем можно его заменить. Образные игрушки использует, но имеет к ним привязки. Игровое действие всё чаще заменяет словом. Легко принимает и включается в воображаемые ситуации. Может играть с воображаемыми предметами.

Осознаёт, что соблюдение правил является условием, которое реализует роль. Обращает внимание на соблюдение правил игры ее соучастниками. Поправляет их, если они нарушают правила. Прислушивается к партнерам по игре при замечании о несоблюдении правил.

Ребёнок соотносит свой замысел с достигнутым результатом на всех этапах игры и реализует его через игровые действия.

При спонтанном возникновении игры создает игровую среду в процессе. Может использовать оборудование имеющихся уголков для сюжетно–ролевых игр, как по назначению, так и согласно своим желаниям (например, уголок для игры в больницу воспринимать как кабинет и т.п.).

Роль взрослого сводится к минимуму. Ребёнок может пригласить его в игру в качестве равноправного партнера. В процессе игры обращается к взрослому только с целью уточнения каких–либо деталей, но достаточно редко.

**Средний уровень:** Замысел игры определяется самим ребёнком или его сверстником, Случаются моменты недопонимания при совместном определении замысла, может отказываться играть, если точка зрения партнера расходится с его. Замысел устойчив, но не всегда развивается в процессе игры. Может не замечать перспективу игры. В игре присутствуют импровизации.

Основное содержание игры составляют взаимоотношения между людьми. Содержание игр разнообразно, ребёнок способен воспроизводить различные аспекты деятельности человека, но возникают сложности с развёртыванием и наполнением содержания в процессе. Преобладают бытовые игры.

Сюжеты игр разнообразны, но не всегда устойчивы. Сюжет чаще всего представляется в виде цепочки событий. Редко он может объединить пару событий в один сюжет и быть их участником. Ребёнок умеет договариваться со сверстниками в процессе построения и развития сюжета. Источники для сюжетов разнообразны.

Умеет обозначать свою роль словесно. Для взаимодействия с партнёром по игре использует ролевую речь и предметные действия. Характерные особенности персонажа передаются через ролевую речь с их же помощью передает характерные особенности своего персонажа. Ролевой диалог развернут, но не длителен, направлен чаще к реальному партнёру. Распределение ролей осуществляется совместно. При распределении ролей старается выбрать ту, которая больше нравится, она может быть как главной так и второстепенной. Чаще играет в компании, чем в одиночестве. В основном насчитывается до 4–5–ти различных ролей, любимых 1–2.

Ребёнок может использовать в игре предметы–заместители по своей инициативе. Может подбирать его по ходу игры и также заменять в процессе. В процессе игры дает обозначение используемому предмету–заместителю. Если соучастник игры затрудняется в подборе игрового атрибута – может подсказать, чем можно его заменить. Образные игрушки использует, использует их чаще, чем предметы–заместители. Игровое действие может заменять словом, но делает это не всегда. Не всегда включается в воображаемые ситуации и не до конца понимает их условность.

Понимает, что правила регулируют ролевые взаимоотношения. Выполняет правила в соответствии с ролью, которую взял на себя. Следит за соблюдением правил игры ее участниками.

Ребёнок соотносит свой замысел с достигнутым результатом, но не на всех этапах.

Чаще готовит игровую среду заранее. Использует оборудование имеющихся уголков для сюжетно–ролевых игр, как по назначению, так и согласно своим желаниям.



Роль взрослого в игре важна для ребёнка. Предлагает товарищам принять взрослого в игру. В процессе игры обращается к взрослому часто с целью получить от него советы по развитию сюжета и обогащению содержания.

**Низкий уровень:** Замысел игры определяется Игровой средой или по предложению взрослого. Замысел неустойчив и статичен. Ребёнок не замечает перспективы игры. Импровизация в игре не наблюдается.

Основное содержание игры составляют действия с предметами и бытовые ситуации. Содержание игр однообразно, и часто повторяется.

Сюжеты игр однообразны и неустойчивы. Сюжет представлен цепочкой событий. Испытывает трудности в моментах совместного построения и развития сюжета. Источники для сюжетов связаны с бытовыми ситуациями, которые часто наблюдаются ребёнком.

Умение обозначать свою роль словесно отсутствует. Для взаимодействия с партнёром по игре использует предметные действия. Характер персонажа определяется ключевым предметом (например, медицинский халат превращает ребёнка в доктора). Ролевой диалог скуден, часто состоит из двух–трёх ключевых фраз направлен к игрушке или реальному партнёру. В распределении ролей не участвует, выбирает себе роль сам. При этом если желающих на эту роль несколько, то может возникнуть конфликтная ситуация из–за нежелания уступать. Предпочитает игры в одиночестве, играм в компании. В основном выполняет 2–3 роли в различных играх.

Ребёнок почти не использует предметы–заместители. Их использование в игре предложено педагогом взамен отсутствующей образной игрушке. В процессе игры с трудом даёт обозначение используемому предмету–заместителю, так как часто выбирает его не сам. В игре делает упор на образные игрушки. Не учитывает условность ситуации.

Правила ребёнком не осознаются. В рамках роли не удерживается. К соблюдению правил другими участниками равнодушен. На замечания о нарушении им правил игры не обращает внимания.

Ребёнок не соотносит свой замысел с ожидаемым и достигнутым результатом.

Среду готовит к игре. Использует оборудование имеющихся уголков для сюжетно–ролевых игр по назначению.

Роль взрослого – ведущая. Он направляет ребёнка в процессе игры.

Согласно данной шкале оценки нами была организована процедура наблюдения. Её результаты обозначены в следующем параграфе.

## 2.2 Состояние игровой деятельности старших дошкольников

Наблюдение проводилось в естественных для детей условиях в групповом помещении и на прогулочном участке.

Игровая деятельность детей фиксировалась конкретно по каждому направлению. Протоколы обследования представлены в журнале наблюдений (приложение 1). Обобщённые результаты наблюдения представлены в таблицах 2–10.

Таблица 2 – Результаты наблюдения за уровнем развития игрового замысла в рамках констатирующего эксперимента исследования

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Уровень</b>
Вероника	Низкий
Сергей	Низкий
Роман	Низкий
Марина	Низкий
Константин	Низкий
Мирослава	Низкий
Карина	Низкий
Артемий	Низкий
Серафима	Средний
Матвей	Низкий

Из таблицы 2 видно, что 10 % детей (Серафима) имеют средний уровень. Замысел игры определяет самостоятельно, он устойчив, но в процессе игры не развивается. Перспективу игры замечает не всегда.

90 % детей (Вероника, Сергей, Роман, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Артемий, Матвей) имеют низкий уровень по наблюдаемому параметру.

У 70 % детей (Сергей, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Артемий, Матвей) замысел игры предлагается взрослым. Замысел игры, при его соблюдении, статичен, его развитие контролируется деятельностью взрослого. У 20 % детей (Вероника, Роман) замысел может определяться как взрослым, так и игровой средой. Импровизации и умение проследить перспективу замысла в игровой деятельности отсутствует у 100 % детей.

Таблица 3 – Результаты наблюдения за уровнем развития содержания игры в рамках констатирующего эксперимента исследования

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Уровень</b>
Вероника	Низкий
Сергей	Низкий
Роман	Низкий
Марина	Низкий
Константин	Низкий
Мирослава	Низкий
Карина	Низкий
Артемий	Средний
Серафима	Средний
Матвей	Низкий

Как можно наблюдать из таблицы 3 у 20 % детей (Артемий, Серафима) отмечается средний уровень развития содержания игры. Основное содержание игры составляют взаимоотношения между людьми в различных бытовых ситуациях. Испытывают сложности с развёртыванием и наполнением содержания игры в процессе.

У 80 % детей (Вероника, Сергей, Роман, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Матвей) наблюдается низкий уровень развития содержания игры.

20 % детей (Вероника, Роман) воспроизводят знакомые им бытовые ситуации в содержании игры. 60 % детей (Сергей, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Матвей) во время игры отражают ее содержание через предметные действия, присущие исполняемой роли (например, повар в своей работе использует кастрюли и поварёшку – «варит» суп).

У 80 % детей (Вероника, Сергей, Роман, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Матвей) отмечается однообразное и часто повторяющееся содержание игр.

Данные, представленные в таблице 4, показывают, что 20 % детей имеют средний уровень развития сюжета игры, а у 80 % детей наблюдается низкий уровень.

Таблица 4 – Результаты наблюдения за уровнем развития сюжета игры в рамках констатирующего эксперимента исследования

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Уровень</b>
Вероника	Низкий
Сергей	Низкий
Роман	Низкий
Марина	Низкий
Константин	Низкий
Мирослава	Низкий
Карина	Низкий
Артемий	Средний
Серафима	Средний
Матвей	Низкий

20 % детей (Артемий, Серафима) в своих играх реализуют разнообразные сюжеты, но они не всегда могут быть устойчивыми. Умеют объединять две сюжетных линии в одну, но делают это не во всех играх.

У 80 % (Вероника, Сергей, Роман, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Матвей) детей сюжеты однообразны и источником для них выступают часто наблюдаемые бытовые ситуации (игры в «Дом», «Магазин» и т.п.). Сюжет в их играх представлен цепочкой следующих друг за другом событий. Совмещение двух и более сюжетных линий (в игре в «Дом» организовать «Поход в магазин») детям недоступно.

Совместное построение сюжета доступно только при руководящей роли взрослого, который спрашивает детей, во что конкретно они хотят поиграть и уже на основе этого игра обретает определённую сюжетную линию.

Из данных, представленных в таблице 5, мы можем наблюдать у 20 % детей средний уровень, а у 80 % детей низкий уровень развития умения выполнять роль и осуществлять игровое взаимодействие в игре.

20 % детей (Артемий, Серафима) обозначают свою роль словесно. Для взаимодействия с партнёром по игре использует ролевую речь и предметные действия, чаще отдавая предпочтение действиям. Ролевой диалог развернут, но не обладает особой длительностью. Предпочитают играть вдвоем, умеют договариваться при распределении ролей.

У 80 % детей (Вероника, Сергей, Роман, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Матвей) характер отыгрываемого персонажа определяется ключевым предметом (например, фартук и кастрюля – ключевые предметы игры в «Кухню»). 60 % детей (Сергей, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Матвей) таким же образом – через осуществление предметных действий – выстраивают отношения с партнерами по игре. У 20 % детей (Вероника, Роман) во взаимодействии с партнерами воспроизводятся знакомые им бытовые ситуации, и они играют, используя часто наблюдаемые действия.

Дети самостоятельно не обозначают словесно отыгрываемую роль. Только при прямом вопросе взрослого «кого ты играешь?» в редких случаях могут ответить. Если же задать вопрос «кто ты?», то они называют свои имена, не отождествляя себя с взятой ролью.

Таблица 5 – Результаты наблюдения за уровнем развития умения выполнять роль и осуществлять игровое взаимодействие в игре в рамках констатирующего эксперимента исследования

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Уровень</b>
Вероника К.	Низкий
Сергей И.	Низкий
Роман Л.	Низкий

Окончание таблицы 5

Марина С.	Низкий
Константин Ф.	Низкий
Мирослава З.	Низкий
Карина Ш.	Низкий
Артемий В.	Средний
Серафима Ц.	Средний
Матвей Н.	Низкий

Согласно информации, представленной в таблице 6, у 90 % детей наблюдается низкий уровень, а у 10 % средний уровень развития игровых действий и использования игровых предметов.

Таблица 6 – Результаты наблюдения за уровнем развития игровых действий и использования игровых предметов в рамках констатирующего эксперимента исследования

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Уровень</b>
Вероника	Низкий
Сергей	Низкий
Роман	Низкий
Марина	Низкий
Константин	Низкий
Мирослава	Низкий
Карина	Низкий
Артемий	Средний
Серафима	Низкий
Матвей	Низкий

10 % детей (Артемий) могут использовать в игре предметы–заместители по своей инициативе и подбирать их по ходу игры и также заменять в процессе, но в большинстве случаев предпочитают сюжетные игрушки. В процессе игры дают обозначение используемому предмету–заместителю. Не всегда включаются в воображаемые ситуации и не до конца понимают их условность.

90 % детей (Вероника, Сергей, Роман, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Серафима, Матвей) самостоятельно не используют предметы заместители. 60 % (Вероника, Роман, Мирослава, Карина, Серафима, Матвей) используют их по предложению взрослого, но в основном предпочитая использование сюжетных игрушек.

При просьбе словесно обозначить предмет–заместитель те же дети теряются и называют реальный предмет, а не тот, чью функцию он выполняет (например, брусок, используемый в качестве телефона). Оставшиеся 30 % детей (Сергей, Марина, Константин) не используют предметы–заместители даже по предложению взрослого, пользуясь только сюжетными игрушками.

Таблица 7 – Результаты наблюдения за уровнем развития умения выполнять игровые правила в рамках констатирующего эксперимента исследования

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Уровень</b>
Вероника	Низкий
Сергей	Низкий
Роман	Низкий
Марина	Низкий
Константин	Низкий
Мирослава	Низкий
Карина	Низкий
Артемий	Низкий
Серафима	Средний
Матвей	Низкий

У 90 % детей (Вероника, Сергей, Роман, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Артемий, Матвей), что следует из информации, обозначенной в таблице 7, развитие игровых правил находится на низком уровне, у 10 % на среднем.

Регулятивная функция правил детьми не осознается у 90 %. Не соблюдают правила сами и, соответственно, остаются равнодушны к неисполнению правил партнёрами по игре. На замечания о нарушении правил не реагируют.

10 % (Серафима) осознает, что правила нужны для регуляции игры. Тщательно следит за выполнением правил партнерами по игре.

Как видно из таблицы 8 10 % детей имеют средний уровень развития умений достигать результат игры, 90 % детей имеют низкий уровень.

У 10 % детей (Серафима) соотносят свой замысел с достигнутым результатом, но не на всех этапах.

90% детей (Вероника, Сергей, Роман, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Артемий, Матвей) не соотносят замысел с ожидаемым и достигнутым результатом. Итог игры не подводится, она просто заканчивается на моменте, на котором захотел ребёнок.

Таблица 8 – Результаты наблюдения за уровнем развития умения достигать результатов игры в рамках констатирующего эксперимента исследования

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Уровень</b>
Вероника	Низкий
Сергей	Низкий
Роман	Низкий
Марина	Низкий
Константин	Низкий
Мирослава	Низкий
Карина	Низкий
Артемий	Низкий
Серафима	Средний
Матвей	Низкий

Согласно результатам, отражённым в таблице 9, 90 % детей имеют низкий уровень умения создавать и использовать игровую среду, а 10 % данное умение находится на среднем уровне.

Таблица 9 – Результаты наблюдения за уровнем развития умения создавать и использовать игровую среду в рамках констатирующего эксперимента исследования

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Уровень</b>
Вероника	Низкий
Сергей	Низкий
Роман	Низкий
Марина	Низкий
Константин	Низкий
Мирослава	Низкий
Карина	Низкий
Артемий	Средний
Серафима	Низкий
Матвей	Низкий

Для организации игры 90 % детей (Вероника, Сергей, Роман, Марина, Константин, Мирослава, Карина, Серафима, Матвей) предварительно готовят игровую среду: они выбирают соответствующий уголок в группе и



дополнительно наполняют его, по своему умыслу, сюжетными игрушками (чаще это те предметы, которые используются взрослыми при осуществлении той или иной деятельности, но которые конкретного отношения к данной сюжетно–ролевой игре не имеют).

10 % (Артемий) при организации игры предпочитает готовить среду заранее. Но уголки для сюжетно–ролевых игр может использовать по своему замыслу, в обход их основного назначения.

Таблица 10 – Результаты наблюдения за уровнем взаимодействия со взрослым в рамках констатирующего эксперимента исследования

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Уровень</b>
Вероника	Низкий
Сергей	Низкий
Роман	Низкий
Марина	Низкий
Константин	Низкий
Мирослава	Низкий
Карина	Низкий
Артемий	Низкий
Серафима	Низкий
Матвей	Низкий

Из данных, представленных в таблице 10, можно сделать вывод, что у 100 % детей в игре наблюдается низкий уровень взаимодействия со взрослым.

Руководящая роль в организации игровой деятельности детей в 100 % случаев принадлежит взрослому. Он является как генератором идеи, так и регулирует процесс на всем протяжении игры.

Обобщённые результаты диагностики представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Обобщённые результаты наблюдения за уровнем развития игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР в рамках констатирующего эксперимента исследования

Имя ребёнка	Критерии									Итоговый уровень
	Игровой замысел	Содержание игры	Сюжет игры	Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	Игровые действия и игровые предметы	Игровые правила	Достижение результата игры	Игровая среда	Роль взрослого в руководстве игрой	
Вероника	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Сергей	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Роман	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Марина	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Константин	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Мирослава	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Карина	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Артемий	Н	С	С	С	С	Н	Н	С	Н	С
Серафима	С	С	С	С	Н	С	С	Н	Н	С
Матвей	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н

Условные обозначения:

В – высокий

С – средний

Н – низкий

Наглядно результаты диагностического обследования представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Уровень развития игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР на этапе констатирующего эксперимента

Как показывают данные, представленные в таблице 11 и на рисунке 1, в результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что 80 % детей имеют низкий уровень развития игровой деятельности, а 20 % средний и все они нуждаются в целенаправленной коррекционной работе.

2.3 Развитие игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого–педагогического сопровождения

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам выявить необходимость разработки алгоритмов деятельности всех специалистов, осуществляющих работу с детьми.

Для проверки необходимости данных алгоритмов деятельности дети старшего дошкольного возраста с ЗПР случайным образом были поделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по 5 человек в каждой. В экспериментальную группу вошли дети регулярно посещающие ДОО. В контрольную группу были включены воспитанники, имеющие систематические пропуски детского сада по различным причинам.

Коррекционная работа по развитию игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР проводилась в течение 8 месяцев (октябрь 2019 – май 2020г.) и была поделена нами на 2 этапа: пропедевтический (октябрь 2019 – февраль 2020) и основной (март – май 2020).

В рамках *пропедевтического этапа* мы решали вопросы подготовки ребёнка к игровой деятельности. В него вошли:

1. Работа по обогащению замысла, содержания и сюжетов для игр:
  - чтение художественной литературы;
  - просмотр художественных фильмов и мультфильмов;
  - беседы с детьми;
  - рассматривание сюжетных картин.

## 2. Создание игровой обстановки:

– внесение атрибутов (новые игрушки, предметы–заместители) их рассматривание;

– изготовление предметов–заместителей;

– обучение игровым действиям с предметами–заместителями.

## 3. Обучение игре:

– обучение ролевым действиям;

– обучение ролевому диалогу;

– распределение ролей;

– разыгрывание игровых сюжетов.

Таким образом, во время пропедевтического этапа деятельность воспитателя по развитию игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР включала в себя следующие виды, представленные в таблице 12.

Воспитателю в вопросах развития игровой деятельности отводится ведущая роль, так как он проводит с детьми больше времени в течение дня. Но один воспитатель не может самостоятельно полноценно реализовать работу в данном направлении.

Таблица 12 – Алгоритм деятельности воспитателя по развитию игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР на пропедевтическом этапе

<b>Направления деятельности</b>	<b>Действия специалиста</b>
Работа по обогащению замысла, содержания и сюжетов для игр	1. В рамках конкретной темы недели рассмотреть все возможные виды деятельности человека и подобрать тех персонажей, которые будут понятны и доступны детям в соответствии с их возрастными и психофизическими особенностями. 2. Ознакомить детей с деятельностью данных персонажей при помощи чтения художественной литературы, просмотра художественных фильмов и мультфильмов, рассматривания сюжетных картин. 3. Обсудить с детьми особенности проявления эмоций этих персонажей и их поступков

<p>Создание игровой обстановки</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Внести в игровую среду атрибуты, которые имеют как прямое, так и косвенное отношение к отобранным персонажам и видам их деятельности.</li> <li>2. Обучить детей пользоваться данными атрибутами.</li> <li>3. Изготовить предметы–заместители вместе с детьми в рамках организованной образовательной деятельности или в свободной деятельности.</li> <li>4. Обучить детей включать в игру предметы–заместители и держать в голове их функционал на протяжении игрового действия</li> </ol>
<p>Обучение игре</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разобрать по пунктам деятельность персонажей и возможности её проявления в различных ситуациях и обучить этому детей.</li> <li>2. Рассмотреть аспекты взаимодействия различных персонажей (Где они могут встретиться? Что они могут делать вместе? О чём они будут разговаривать? и т.п.)</li> <li>3. Отработать с детьми механизм распределения ролей. Это может быть считалочка, поочередное выполнение ролей («по кругу», когда каждый по разу отыгрывает каждую роль) и т.п. В данном вопросе следует идти от детей и особенностей их взаимоотношения, дабы свести все конфликтные ситуации к минимуму.</li> <li>4. Разыграть отдельные игровые сюжеты. Воспитатель выступает в роли направляющего и регулятора, на первых началах беря на себя ведущие роли, а впоследствии постепенно сводя своё участие к роли равноправного партнера по игре</li> </ol>

Для закрепления отработанных с детьми игровых знаний и умений и отработки, тех аспектов, которые в рамках профессиональной деятельности воспитателю недоступны, необходима совместная работа с учителем дефектологом.

Деятельность учителя–дефектолога по развитию игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР представлена в таблице 13.

Таблица 13 – Алгоритм деятельности учителя–дефектолога по развитию игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР на пропедевтическом этапе

<b>Направления деятельности</b>	<b>Действия специалиста</b>
Работа по обогащению замысла, содержания и сюжетов для игр	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Провести диагностику познавательного развития воспитанников и уровня развития их игровой деятельности.</li> <li>2. Составить рекомендации для воспитателей по организации игрового процесса с детьми: учет возрастных и психофизических особенностей детей при подборе информации, оформлении игровой среды и обучению игровым действиям.</li> <li>3. В рамках индивидуальных занятий развивать умение строить сюжет игры, наполняя его разнообразным содержанием; обучать ребёнка определять замысел игрового действия и отслеживать его реализацию в процессе</li> </ol>
Создание игровой обстановки	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Помогать воспитателям в подборе вносимых атрибутов.</li> <li>2. Совместно с воспитателями проводить работу с детьми по обучению использования данных атрибутов детьми в игровой деятельности</li> <li>3. Отрабатывать с детьми включение в игру предметов–заместителей и удержание в голове их функционала на протяжении игрового действия</li> </ol>
Обучение игре	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. На основе проведенной диагностики и систематического наблюдения осуществлять отработку конкретных игровых действий в рамках индивидуальных занятий и в малых группах.</li> <li>2. Обучать детей отождествлять себя с отыгрываемым персонажем в рамках созданной ситуации</li> </ol>

Немаловажную роль в игровой деятельности имеет речь ребёнка. Словесное обозначение своей роли, отыгрыш ролевых диалогов, проговаривание своей деятельности и подведение итогов – важные компоненты детской игры. Для того чтобы ребёнок мог успешно включать их в свою игру ему необходима работа с учителем логопедом.

Алгоритм действий учителя–логопеда описан в таблице 14.

По итогу рассмотрения данного вопроса можно сказать, что основная часть деятельности специалистов ДОО по развитию игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР приходится на пропедевтический этап.

Таблица 14 – Алгоритм деятельности учителя–логопеда по развитию игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР на пропедевтическом этапе

Направления деятельности	Действия специалиста
Работа по обогащению замысла, содержания и сюжетов для игр	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Провести диагностику речевого развития воспитанников.</li> <li>2. Составить рекомендации для воспитателей по развитию речи воспитанников в игровой деятельности.</li> <li>3. Разработать картотеку речевых игр по каждой теме недели для обогащения пассивного и активного словарей.</li> <li>4. В рамках индивидуальных занятий отрабатывать с детьми те компоненты речи, которые нуждаются в этом.</li> </ol>
Создание игровой обстановки	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Обучать детей проговаривать все используемые атрибуты, обозначать как функции этих предметов, так и сферу их использования</li> </ol>
Обучение игре	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. На основе проведенной диагностики и систематического наблюдения развивать возможности речевого общения детей в рамках подгрупповых занятий.</li> <li>2. Побуждать детей к общению друг с другом и комментированию своих действий.</li> <li>3. Для развития чувства языка обращает внимание педагогов на порядок игровых действий (например, сначала мы моем овощи – потом режем их – затем варим из них суп и т.п.), так как в этом случае дети наблюдают разнообразные действия и слышат разные обозначения их словом.</li> </ol>

Деятельность каждого специалиста неразрывно связана с деятельностью остальных. Их действия взаимодополняют друг друга, тем самым делая психолого-педагогическое сопровождения игровой деятельности в условиях ДОО более полным.

*Основной этап* был представлен самостоятельной игрой детей. Во время его проведения деятельность воспитателя, учителя–дефектолога и учителя–логопеда заключалась в ситуативной помощи детям. Алгоритм их действий представлен в таблице 15.

Таблица 15 – Алгоритм деятельности специалистов по развитию игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР на основном этапе

Направление деятельности	Специалист	Действия специалиста
Наблюдение за самостоятельной игрой детей	Воспитатель	1. Выявление затруднений в процессе самостоятельной игровой деятельности детей. 2. Оказание необходимой помощи
	Учитель–дефектолог	
	Учитель–логопед	

Подводя итог всему вышесказанному, можно заключить, что формирующий эксперимент был направлен на развитие игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР посредством разработки определённых алгоритмов деятельности для каждого из специалистов, где у каждого имеются свои чёткие действия, которые в итоге взаимодополняют друг друга.

Результаты формирующего эксперимента представлены в следующем параграфе.

#### 2.4 Результаты экспериментальной работы

По итогам реализации коррекционной работы с детьми с помощью разработанных алгоритмов в мае 2020 года был проведён контрольный эксперимент.

Его целью являлось определение эффективности выявленных и апробированных на практике алгоритмов деятельности специалистов по развитию игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР.

Результаты диагностического обследования показаны в таблице 16 и на рисунке 1.

Из данных, представленных в таблице 16 и на рисунке 2, мы видим, что контрольный этап опытно–экспериментальной работы дал следующие результаты: 60% детей экспериментальной группы (Вероника К., Роман Л.,



Артемий В.) показали средний уровень развития игровой деятельности, низкий уровень развития игровой деятельности показали 40 % (Матвей Н., Марина С.).

Несмотря на то, что Матвей Н. и Марина С. по результатам контрольного эксперимента показали низкий уровень развития, у них наметилась небольшая динамика. Так, например Матвей Н. начал переносить часто наблюдаемые бытовые сюжеты в игровую деятельность, а Марина С. начала использовать предметы–заместители по предложению взрослого и самостоятельно.

У тех детей, которые показали хорошую динамику, и вышли на средний уровень результаты диагностического обследования тоже качественно отличаются друг от друга.

Таблица 16 – Обобщённые результаты наблюдения за уровнем развития игровой деятельности экспериментальной и контрольной групп старших дошкольников с ЗПР в рамках констатирующего эксперимента исследования

Имя ребёнка	Критерии									Итоговый уровень
	Игровой замысел	Содержание игры	Сюжет игры	Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	Игровые действия и игровые предметы	Игровые правила	Достижение результата игры	Игровая среда	Роль взрослого в руководстве игрой	
<b>Экспериментальная группа</b>										
Вероника	Н	С	С	Н	С	Н	Н	С	С	С
Роман	Н	С	С	С	С	Н	Н	Н	С	С
Артемий	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С
Марина	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
Матвей	Н	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<b>Контрольная группа</b>										
Мирослава	С	С	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Карина	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Константин	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Серафима	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
Сергей	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н

Условные обозначения:

В – высокий

С – средний

Н – низкий

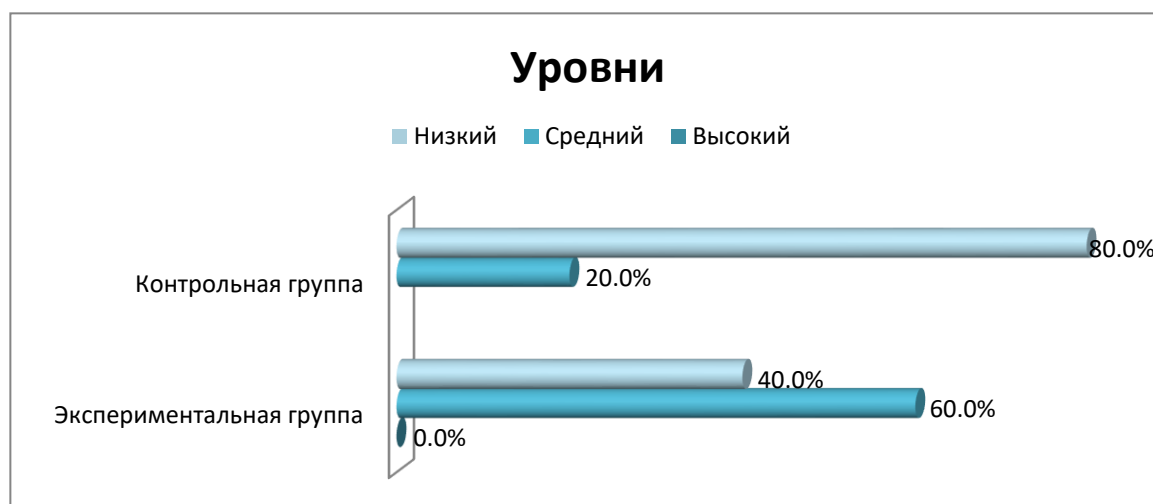


Рисунок 2 – Уровень развития игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР на этапе контрольного эксперимента

Так, Артемий начал самостоятельно выстраивать замысел игры и соотносить его с достигнутым результатом игры, но не на всех этапах. Осознал регулятивную функцию правил игры, начал соблюдать правила в соответствии с играемой ролью. Руководящая роль педагога в игре пошла на снижение, чаще педагог стал привлекаться с целью получения каких-то советов, если Артемий затруднялся в развертывании сюжета. Параметр «Содержание игры» вышел на высокий уровень. Содержание игр стало разнообразнее, Артемий стал воспроизводить различные аспекты деятельности человека, развивать их и усложнять, наполняя большим количеством деталей.

У Ромы качественные изменения произошли в вопросе развития ролевой речи. Работа с учителем-логопедом помогла ему научиться вести ролевые диалоги и комментировать свои действия в процессе игры. Также расширился диапазон используемых сюжетов, которые наполнялись большим содержанием в процессе игры. Также как и у Артёма Руководящая роль педагога в игре пошла на снижение.

Вероника начала активное использование предметов–заместителей. В 50 % случаев она прибегает к этому самостоятельно, не найдя необходимого ей для игры предмета. Игровую среду продолжает готовить заранее, но стала проявлять большую изобретательность в плане использования уголков для сюжетно–ролевых игр (в игре «Больница» уголок врача использовала как регистратуру, а пациентов смотрела в уголке для игры в «Дом»). Также наметилась положительная динамика в развитии сюжетов. Начала обогащать их новыми действиями и изредка объединять несколько сюжетных линий в одной игре.

В целом, из данных, представленных в таблице 16, видно, что у 80% детей экспериментальной группы имеются положительные сдвиги в выстраивании сюжетов и наполнении их развернутым содержанием. Это является показателем правильности подобранной коррекционной работы.

Интересные для нашего исследования результаты показал контрольный этап опытно–экспериментальной работы в контрольной группе.

Так Мирослава осталась на низком уровне развития игровой деятельности, но показала положительную динамику и вышла на средний уровень по следующим параметрам: игровой замысел, содержание игры, сюжет игры. Несмотря на то, что непосредственная работа с ней не проводилась, она заинтересовалась новыми играми, в которые играли ее товарищи из экспериментальной группы и начала тянуться к ним, пополняя диапазон используемых сюжетов и различных вариантов их содержания.

У Серафимы показатели всех параметров поднялись до среднего уровня, что дает нам основания предполагать, что при её вхождении в экспериментальную группу результаты могли дать ещё более положительную динамику.

Оставшиеся участники контрольной группы по результатам диагностического обследования остались на низком уровне. У них имеется положительная динамика в некоторых параметрах, но для перехода на средний уровень им требуется целенаправленная коррекционная помощь.

Сравнительный анализ контрольного этапа предоставил нам возможность прийти к следующему заключению : планомерная и постоянная коррекционная работа значимо воздействует на развитие игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР и на совершенствование личности ребенка в целом.

Качественный и количественный анализ данных, полученных в период исследования, позволил нам сделать вывод, что дети продвинулись в развитии игровой деятельности и дали хоть и не значительную, но все же положительную динамику в развитии.

По результатам исследования, высокого уровня не достиг ни один ребенок. При этом 60% детей из экспериментальной группы оказались на среднем уровне. Что дает нам возможность судить о грамотно организованной коррекционной работе.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Для выявления уровня развития игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР в сентября 2019 года нами было организована опытно–экспериментальная работа на базе Структурного подразделения 1 МБДОУ «Детский сад № 55 г. Челябинска». В ходе исследования нами была изучена группа детей старшего дошкольного возраста (10 человек) с ЗПР.

Для проведения констатирующего этапа эксперимента на основе трудов Д.Б. Эльконина нами была составлена программа педагогического наблюдения за особенностями сюжетно–ролевой игры старших дошкольников с ЗПР.

В ходе исследования нами было выявлено, что у большей части детей уровень развития игровой деятельности находился на низком уровне. Отмечалось, что у детей имеются трудности в построении замысла, в подборе разнообразных сюжетов и наполнении их содержанием. Большинство словесно не обозначали свои роли и не использовали речь для ролевого взаимодействия; не включали в игры предметы–заместители и использовали игровую среду в соответствии с её прямым назначением.

Полученная информация дала нам основания для определения значимости проведения коррекционной работы.

Коррекционная работа по развитию игровой деятельности старших дошкольников была поделена нами на 2 этапа: пропедевтический и основной. Проводилась она в течение 8 месяцев с октября 2019 по май 2020 года.

В процессе исследования нами были разработаны и апробированы алгоритмы деятельности специалистов по развитию игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР на каждом из этапов.

Были созданы алгоритмы для воспитателя, учителя–дефектолога и учителя–логопеда. Для каждого специалиста в рамках пропедевтического этапа по каждому из трёх направлений (работа по обогащению замысла,

содержания и сюжетов для игр; создание игровой обстановки; обучение игре) были прописаны последовательные действия.

На основном этапе (самостоятельная игра детей) алгоритм деятельности у специалистов один и заключается он в выявлении трудностей у детей и оказания им необходимой помощи.

Деятельность каждого специалиста неразрывно связана с деятельностью остальных. Их действия взаимодополняют друг друга, тем самым делая психолого-педагогическое сопровождения игровой деятельности в условиях ДОО более полным.

По итогам контрольного эксперимента была отмечена положительная динамика в развитии игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретически обосновать, разработать и практически апробировать алгоритм развития игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной организации.

В рамках решения первой задачи нами были проанализированы теоретические источники.

Вопросом изучения игровой деятельности занимаются многие учёные: Д.Б. Эльконин, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев. Большинство из них рассматривают игру через призму теории деятельности и ставят знак равно между понятиями «игра» и «игровая деятельность».

Анализ литературных источников позволяет утверждать, что игра рассматривается психологами и педагогами как ведущий вид деятельности, содержит в себе все тенденции развития, создает «зоны ближайшего развития». В игре ребенок воссоздает человеческую деятельность, нормы отношений между людьми [12; 22; 45; 50; 69].

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме изучения детей с ЗПР, позволил нам сформулировать ряд выводов, касающихся особенностей игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР.

Раскрытие данного вопроса отражено в трудах Е.С. Слепович, А.В. Семенович, Е.О. Смрновой, Л.Н. Галигузовой, О.В. Защириной, С.С. Харина [15; 24; 53; 55].

По характеру игровой деятельности дети с задержкой психического развития представляют собой неоднородную группу, что обусловлено различиями в характере ведущего дефекта. В играх детей с задержкой психического развития отмечается однообразие, неразвитое воображение,

неспособность осваивать более сложные правила и способы игрового взаимодействия.

По итогам анализа психолого–педагогической литературы, мы пришли к выводу, что становление игровой деятельности у детей с ЗПР подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся, но идет значительно медленнее и имеет ряд специфических особенностей.

В рамках решения второй задачи мы изучили особенности игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.

Для выявления уровня развития игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР в сентябре 2019 года нами была организована опытно–экспериментальная работа на базе Структурного подразделения 1 МБДОУ «Детский сад № 55 г. Челябинска». В ходе исследования нами была изучена группа детей старшего дошкольного возраста (10 человек) с ЗПР.

Для проведения констатирующего этапа эксперимента на основе трудов Д.Б. Эльконина нами была составлена программа педагогического наблюдения за особенностями сюжетно–ролевой игры старших дошкольников с ЗПР.

В ходе исследования нами было выявлено, что у 20 % детей уровень развития игровой деятельности находился на среднем уровне, а у 80 % на низком.

Отмечалось, что у детей имеются трудности в построении замысла, в подборе разнообразных сюжетов и наполнении их содержанием. Большинство словесно не обозначали свои роли и не использовали речь для ролевого взаимодействия; не включали в игры предметы–заместители и использовали игровую среду в соответствии с её прямым назначением.

В рамках решения третьей и четвёртой задачи нами были разработаны и апробированы алгоритмы деятельности специалистов по развитию игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого–педагогического сопровождения в условиях образовательной организации.



Были созданы алгоритмы для воспитателя, учителя–дефектолога и учителя–логопеда. Для каждого специалиста в рамках пропедевтического этапа по каждому из трёх направлений (работа по обогащению замысла, содержания и сюжетов для игр; создание игровой обстановки; обучение игре) были прописаны последовательные действия.

На основном этапе (самостоятельная игра детей) алгоритм деятельности у специалистов один и заключается он в выявлении трудностей у детей и оказания им необходимой помощи.

Деятельность каждого специалиста неразрывно связана с деятельностью остальных. Их действия взаимодополняют друг друга, тем самым делая психолого-педагогическое сопровождения игровой деятельности в условиях ДОО более полным.

По итогам контрольного эксперимента была отмечена положительная динамика в развитии игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР.

В сравнении с констатирующим этапом эксперимента на средний уровень вышло еще 20 % детей, тем самым средний уровень по результатам контрольного эксперимента был выявлен у 40 % воспитанников.

Низкий уровень развития игровой деятельности был выявлен у 60 % воспитанников. Но каждый из них показал положительные результаты по некоторым показателям параметров изучения.

Из всего вышесказанного следует, что целенаправленная коррекционная работа с использованием предложенных алгоритмов оказывает положительное воздействие на развитие игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР. Тем самым цель нашего исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов [Текст]. – М. : Академия, 2001. – 672 с.
2. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников Учебное пособие для вузов [Текст] / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
3. Амастьянц, Р. А. Клиника интеллектуальных нарушений. Учебник [Текст] / Р. А. Амастьянц, Э. А. Амастьянц. – М. : Педагогическое общество России, 2009. – 320 с.
4. Анциферова, Л. И. Системный подход к изучению формирования и развития [Текст] / Л. И. Анциферова // Проблемы психологии личности, 1982. – №3. – С. 140–147.
5. Асеев, А. Г. Возрастная психология: учебное пособие [Текст]. – Иркутск. : РАЗВИТИЕ–ИНФОРМ, 2009. – 356 с.
6. Байбородова, Л. В. Сопровождение образовательной деятельности сельских школьников: Монография [Текст]. – М. ; Ярославль. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 88 с.
7. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебное пособие [Текст]. – М. : НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
8. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения ПП [Текст] / Л. Н. Блонский. – М. : Просвещение, 1979. – 500 с.
9. Борякова, Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова // Вопросы психологии. – 2002. – №4. – С. 15–30.
10. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. М. В. Гамезо, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик. – М. : Просвещение, 1984. – 547 с.

11. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 2011. – №6. – С. 12–43.
12. Выготский, Л.С. Избранные психологические труды [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Аспект–пресс, 1995. – 324 с.
13. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо–пресс, серия «Мир психологии», 2002. – 108 с.
14. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от 1 года до 7 лет [Текст] / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 350 с.
15. Галигузова, Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста [Текст]/ Л. Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 1985. – №5. – С. 15–24.
16. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология [Текст] / О. Б. Дарвиш. – М. : Владос, 2003. – 354 с.
17. Деревянкина, Н. А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: Учебное пособие [Текст]. – Ярославль. : ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. – 77 с.
18. Дети с временными задержками развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. – М. : Наука, 1971. – 325 с.
19. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М. : Наука, 1984, 230 с.
20. Жаренкова, Г. И. Действия детей с ЗПР по образцу и словесной инструкции [Текст] / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 2002. – №4. – С. 29–35.
21. Жичкина, А. Е. Значимость игры в развитии человека [Текст] / А. Е. Жичкина // Дошкольное воспитание. – 2002. – №4. – С. 22–30.
22. Запорожец, А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры [Текст] / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 10. – С. 72–79.
23. Запорожец, А. В. Основные проблемы онтогенеза психики [Текст] / А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 2001. – 368 с.

24. Заширинская. О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2007. – 168 с.
25. Зейгарник. Б. В. Личность и патология [Текст] / Б. В. Зейгарник. – М. : Издательство московского университета, 1971. – 200с.
26. Зеньковский. В. В. Психология детства [Текст] / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург. : Деловая книга, 1995. – 350 с.
27. Козлов. Н. И. Процессы памяти [Текст] / Н. И. Козлов. – 4–е изд. испр. и доп. – М. : АСТ–ПРЕСС КНИГА, 1999. – 336 с.
28. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы [Текст] / В. М. Козубовский. – Минск. : Амалфея, 2008. – 268 с.
29. Козырева, Е. А. Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей / Е. А. Козырева // Журнал практического психолога: Ежемесячный научно–практический журнал. – 1998. – №4. – С. 71–75.
30. Корнев. А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.
31. Крайг. Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 1999. – 940 с.
32. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.
33. 54. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (развитие ребёнка от рождения до 17 лет): Учебное пособие [Текст]. – М. : УРАО, 1997. – 234 с.
34. Лалаева, Р. И. Логопатофизиология [Текст] / Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 2010. – 464 с.
35. Лалаева. Р. И. Нарушение речи у детей с ЗПР [Текст] / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2004. – 303 с.
36. Лапшин, В. А. Основы дефектологии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / В. А. Лапшин, Б. Н. Пузанов. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.

37. Лебединская, К. С. Задержка психического развития. Хрестоматия: Детская патопсихология [Текст] / К.С. Лебединская. – М. : Когито–центр, 2000.– 110 с.
38. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
39. Лисина, М.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе [Текст] / М.И. Лисина, Г.И. Капчеля; — Кишинев: Штиинца, 1987. – 135 с.
40. Люблинская. А. А. Детская психология [Текст] / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 410 с.
41. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов [Текст]. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
42. Мамайчук. И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.
43. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития: Клиническая и нейропсихологическая диагностика [Текст]. – М. : Компенс–центр, 2005.– 216 с.
44. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Р. С. Немов – 4–е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
45. Пиаже Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Международная психологическая академия, 1994. – 680 с
46. Пиаже. Ж. Суждение и рассуждение ребёнка [Текст] / Ж. Пиаже.– СПб. : СОЮЗ, 1997. – 187 с.
47. Практическая психология в образовании [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Питер, 2000. – 592 с.
48. Репина. Т. А. Психология дошкольника: хрестоматия [Текст] / Т. А. Репина. – М. : Академия, 2005. – 356 с.
49. Рогов. Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 483 с.

50. Рубинштейн. С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
51. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека: учебное пособие [Текст]. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 270 с.
52. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2007. – 474 с.
53. Слепович. Е. С. Игровая деятельность детей с ЗПР [Текст] / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 96 с.
54. Слепович. Е. С. О становлении игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. С. Слепович. – М. : Академия наук СССР, 1989.– 96 с.
55. Смирнова, Е. О. Детская психология: Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 366 с.
56. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез [Текст] / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 384 с.
57. Ткачева, И.В. Формирование игровой деятельности дошкольников-сирот с задержкой психического развития [Текст] : Дис канд. пед. наук. – М., 2008. – 200 с.
58. Трофимова. Н. М. Возрастная психология [Текст] / Н. М. Трофимова, Т. Ф. Пушкина, Н. В. Козина. – СПб. : Питер, 2005. – 240 с. 122
59. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – Н. Новгород. : НГПУ, 2006. – 230с
60. Урунтаева. Г. А. Детская психология [Текст] / Г. А. Урунтаева. – М.: Академия, 2010. – 356 с.
61. Усова. А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. М.: Просвещение, 2002. – 96 с.

62. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно–методическое пособие [Текст]. – Балашов. : Николаев, 2004. – 68 с.

63. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

64. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА–М, 1997. – С. 167.

65. Фрадкина, Ф.И. Психология игры в раннем детстве. Генетические корни дошкольной игры [Текст] : Дис канд. псих. наук. – М., 1946. – 160 с.

66. Шаграева, О. А. Детская психология: теоретический и практический курс [Текст] / О. А. Шаграева. – М. : Владос, 2001. – 356 с.

67. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 1960. – 384 с.

68. Эльконин, Д.Б. Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин. // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1978

69. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – 2–е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад №55 города Челябинска»  
454048, г. Челябинск, ул. Воровского д.75, тел. (351) 232-83-56  
(СП 1) 454048, г. Челябинск, ул. Федорова д.8, тел. (351) 237-55-38;237-55-47.  
(СП 2) 454048, г. Челябинск, ул. Яблочкина д.10-а, тел. (351) 214-66-55.  
(СП 3) 454048, г. Челябинск, ул. Яблочкина д.10, тел. (351) 214-66-55.  
E-mail: [mdouds55@gmail.com](mailto:mdouds55@gmail.com), Сайт [mdouds55.lbihost.ru](http://mdouds55.lbihost.ru)

---

## Журнал наблюдений за игровой деятельностью

Разработчик: Старший воспитатель

А.А. Чикунова

Челябинск, 2019



Цель наблюдения: изучить особенности сюжетно–ролевых игр старших дошкольников с ЗПР.

Объект наблюдения: старшие дошкольники с ЗПР.

Предмет наблюдения: особенности сюжетно–ролевых игр старших дошкольников с ЗПР.

Параметры наблюдения (особенности сюжетно–ролевых игр):

- Игровой замысел.
- Содержание игры.
- Сюжет игры.
- Выполнение роли и взаимодействие детей в игре.
- Игровые действия и игровые предметы.
- Игровые правила.
- Достижение результата игры.
- Игровая среда.
- Роль взрослого в руководстве игрой.

Ситуация:

- наблюдение за детьми в естественных условиях во время, отведенное в режиме дня ДОО для самостоятельной деятельности детей
- наблюдение за детьми в рамках организованной воспитателями игровой деятельности детей

Временные рамки: лонгитюдное наблюдение

Уровни:

**Высокий уровень:** Замысел игры определяется самим ребёнком или его сверстником, он обсуждается и в процессе обсуждения учитывается точка зрения каждого участника игры. Замысел устойчив и развивается по ходу игры. В процессе игры заметна его перспектива. Ребёнку присущи частые импровизации и уход от шаблонных действий.

Основное содержание игры составляют взаимоотношения между людьми. Содержание игр разнообразно, ребёнок способен воспроизводить различные аспекты деятельности человека, развивать их и усложнять, наполняя большим количеством деталей. Преобладают игры, отражающие общественные отношения.

Сюжеты игр разнообразны и устойчивы. Ребёнок может объединить несколько разных событий в один сюжет и быть участником этих событий. Ребёнок умеет договариваться со сверстниками в процессе построения и развития сюжета. Источники для сюжетов разнообразны – ребёнок черпает их из всего, что замечает вокруг.

Умеет обозначать свою роль словесно. Для взаимодействия с партнёром по игре использует все доступные средства (ролевая речь, предметные действия, мимика и пантомимика), с их же помощью передает характерные особенности своего персонажа. Ролевой диалог развернут, длителен, направлен к партнёру (как к реальному, так и к воображаемому). Распределение ролей осуществляется совместно. Может взять на себя руководящую функцию и распределить роли между участниками игры самостоятельно. При этом спокойно реагирует, когда роли распределяются другими участниками. Может исполнять как главные, так и второстепенные роли. Предпочитает игры в компании. В основном насчитывается до 10–ти различных ролей, любимых до 3–х.

Ребёнок использует в игре предметы–заместители по своей инициативе. Может подбирать его по ходу игры и также заменять в процессе. В процессе игры легко дает обозначение используемому предмету–заместителю. Если соучастник игры затрудняется в подборе игрового атрибута – может подсказать, чем можно его заменить. Образные игрушки использует, но имеет к ним привязки. Игровое действие всё чаще заменяет словом. Легко принимает и включается в воображаемые ситуации. Может играть с воображаемыми предметами.

Осознаёт, что соблюдение правил является условием, которое реализует роль. Обращает внимание на соблюдение правил игры ее соучастниками. Поправляет их, если они нарушают правила. Прислушивается к партнерам по игре при замечании о несоблюдении правил.

Ребёнок соотносит свой замысел с достигнутым результатом на всех этапах игры и реализует его через игровые действия.

При спонтанном возникновении игры создает игровую среду в процессе. Может использовать оборудование имеющихся уголков для сюжетно–ролевых игр, как по

назначению, так и согласно своим желаниям (например, уголок для игры в больницу воспринимать как кабинет и т.п.).

Роль взрослого сводится к минимуму. Ребёнок может пригласить его в игру в качестве равноправного партнера. В процессе игры обращается к взрослому только с целью уточнения каких-либо деталей, но достаточно редко.

**Средний уровень:** Замысел игры определяется самим ребёнком или его сверстником, Случаются моменты недопонимания при совместном определении замысла, может отказываться играть, если точка зрения партнера расходится с его. Замысел устойчив, но не всегда развивается в процессе игры. Может не замечать перспективу игры. В игре присутствуют импровизации.

Основное содержание игры составляют взаимоотношения между людьми. Содержание игр разнообразно, ребёнок способен воспроизводить различные аспекты деятельности человека, но возникают сложности с развёртыванием и наполнением содержания в процессе. Преобладают бытовые игры.

Сюжеты игр разнообразны, но не всегда устойчивы. Сюжет чаще всего представляется в виде цепочки событий. Редко он может объединить пару событий в один сюжет и быть их участником. Ребёнок умеет договариваться со сверстниками в процессе построения и развития сюжета. Источники для сюжетов разнообразны.

Умеет обозначать свою роль словесно. Для взаимодействия с партнёром по игре использует ролевую речь и предметные действия. Характерные особенности персонажа передаются через ролевую речь с их же помощью передает характерные особенности своего персонажа. Ролевой диалог развернут, но не длителен, направлен чаще к реальному партнёру. Распределение ролей осуществляется совместно. При распределении ролей старается выбрать ту, которая больше нравится, она может быть как главной так и второстепенной. Чаще играет в компании, чем в одиночестве. В основном насчитывается до 4–5-ти различных ролей, любимых 1–2.

Ребёнок может использовать в игре предметы-заместители по своей инициативе. Может подбирать его по ходу игры и также заменять в процессе. В процессе игры дает обозначение используемому предмету-заместителю. Если соучастник игры затрудняется в подборе игрового атрибута – может подсказать, чем можно его заменить. Образные игрушки использует, использует их чаще, чем

предметы–заместители. Игровое действие может заменять словом, но делает это не всегда. Не всегда включается в воображаемые ситуации и не до конца понимает их условность.

Понимает, что правила регулируют ролевые взаимоотношения. Выполняет правила в соответствии с ролью, которую взял на себя. Следит за соблюдением правил игры ее участниками.

Ребёнок соотносит свой замысел с достигнутым результатом, но не на всех этапах.

Чаще готовит игровую среду заранее. Использует оборудование имеющихся уголков для сюжетно–ролевых игр, как по назначению, так и согласно своим желаниям.

Роль взрослого в игре важна для ребёнка. Предлагает товарищам принять взрослого в игру. В процессе игры обращается к взрослому часто с целью получить от него советы по развитию сюжета и обогащению содержания.

**Низкий уровень:** Замысел игры определяется Игровой средой или по предложению взрослого. Замысел неустойчив и статичен. Ребёнок не замечает перспективы игры. Импровизация в игре не наблюдается.

Основное содержание игры составляют действия с предметами и бытовые ситуации. Содержание игр однообразно, и часто повторяется.

Сюжеты игр однообразны и неустойчивы. Сюжет представлен цепочкой событий. Испытывает трудности в моментах совместного построения и развития сюжета. Источники для сюжетов связаны с бытовыми ситуациями, которые часто наблюдаются ребёнком.

Умение обозначать свою роль словесно отсутствует. Для взаимодействия с партнёром по игре использует предметные действия. Характер персонажа определяется ключевым предметом (например, медицинский халат превращает ребёнка в доктора). Ролевой диалог скуден, часто состоит из двух–трёх ключевых фраз направлен к игрушке или реальному партнёру. В распределении ролей не участвует, выбирает себе роль сам. При этом если желающих на эту роль несколько, то может возникнуть конфликтная ситуация из–за нежелания уступать. Предпочитает

игры в одиночестве, играм в компании. В основном выполняет 2–3 роли в различных играх.

Ребёнок почти не использует предметы–заместители. Их использование в игре предложено педагогом взамен отсутствующей образной игрушке. В процессе игры с трудом дает обозначение используемому предмету–заместителю, так как часто выбирает его не сам. В игре делает упор на образные игрушки. Не учитывает условность ситуации.

Правила ребёнком не осознаются. В рамках роли не удерживается. К соблюдению правил другими участниками равнодушен. На замечания о нарушении им правил игры не обращает внимания.

Ребёнок не соотносит свой замысел с ожидаемым и достигнутым результатом.

Среду готовит к игре. Использует оборудование имеющихся уголков для сюжетно–ролевых игр по назначению.

Роль взрослого – ведущая. Он направляет ребёнка в процессе игры.

Согласно данной шкале оценки нами была организована процедура наблюдения. Её результаты обозначены в следующем параграфе.

**Имя ребёнка, возраст:** Вероника, 6 лет

Показатели	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Уровень	Примечания	Уровень	Примечания
Игровой замысел	Н	Замысел может определяться как взрослым, так и игровой средой. Импровизации и умение проследить перспективу замысла в игровой деятельности отсутствуют	Н	- // -
Содержание игры	Н	Воспроизводит знакомые им бытовые ситуации в содержании игры. Однообразное и часто повторяющееся содержание игр.	С	Воспроизводит различные аспекты деятельности человека, но сложно перестраиваться в процессе.
Сюжет игры	Н	Сюжет в их играх представлен цепочкой следующих друг за другом событий. Совмещение двух и более сюжетных линий недоступно. Совместное построение сюжета доступно только при руководящей роли взрослого, который спрашивает, во что конкретно хочет поиграть и уже на основе этого игра обретает определённую сюжетную линию.	С	Начала обогащать сюжеты новыми действиями и изредка объединять несколько сюжетных линий в одной игре.
Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	Н	Характер отыгрываемого персонажа определяет с помощью ключевого предмета. Во взаимодействии с партнерами воспроизводит знакомые бытовые ситуации, и играет, используя часто наблюдаемые действия. Самостоятельно не обозначает словесно отыгрываемую роль	Н	- // -
	Н	Используется взаимодействие по сюжетному замыслу. Самостоятельно не обозначает	С	Сначала она пыталась играть сюжетно-ролевыми играми. В 20 месяцев появилось включение

Игровые действия и игровые предметы	Н	Самостоятельно не использует предметы-заместители. Использует их по предложению взрослого, предпочитая использование сюжетных игрушек. При просьбе словесно обозначить предмет-заместитель теряется и называет реальный предмет.	С	Начала активное использование предметов-заместителей. В 50 % случаев она прибегает к этому самостоятельно, не найдя необходимого ей для игры предмета.
Игровые правила	Н Н	Не соблюдает правила, равнодушна к неисполнению правил партнёрами по игре. На замечания о нарушении правил не реагирует.	Н Н	-/- -/-
Достижение результата игры	Н	Не соотносит замысел с ожидаемым и достигнутым результатом.	Н	-/-
Игровая среда	Н Н	Предварительно готовит игровую среду: выбирает соответствующий уголок в группе и дополнительно наполняет его сюжетными игрушками	С С	Игровую среду продолжает готовить заранее, но стала проявлять большую изобретательность в плане использования уголков для сюжетно-ролевых игр (в игре «Больница» уголок врача использовала как регистратуру, а пациентов смотрела в уголке для игры в «Дом»).
Роль взрослого в руководстве игрой	Н	Руководящая роль в организации игровой деятельности принадлежит взрослому.	С	Обращается к взрослому за помощью в развитии сюжета и обогащении содержания

Наблюдатель: А.А. Чикунова



Дата наблюдения: 18.01.2024 г.

Имя ребёнка, возраст: Сергей, 5 лет

Показатели	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Уровень	Примечания	Уровень	Примечания
Игровой замысел	Н	Замысел игры предлагается взрослым, при его наблюдении, статичен, его развитие контролируется деятельностью взрослого. Импровизации и умение проследить перспективу замысла в игровой деятельности отсутствуют	Н	Замысел может определяться как взрослым, так и игровой средой.
Содержание игры	Н	Во время игры отражает ее содержание через предметные действия, присущие исполняемой роли. Однообразное и часто повторяющееся содержание игр.	Н	- // -
Сюжет игры	Н	Сюжеты однообразны и источником для них выступают часто наблюдаемые бытовые ситуации. Сюжет в их играх представлен цепочкой следующих друг за другом событий. Совмещение двух и более сюжетных линий недоступно. Совместное построение сюжета доступно только при руководящей роли взрослого, который спрашивает, во что конкретно хочет поиграть и уже на основе этого игра обретает определённую сюжетную линию.	Н	- // -
	Н	Сюжеты однообразны и источником для них выступают часто наблюдаемые бытовые ситуации. Сюжет в их играх представлен цепочкой следующих друг за другом событий. Совмещение двух и более сюжетных линий недоступно. Совместное построение сюжета доступно только при руководящей роли взрослого, который спрашивает, во что конкретно хочет поиграть и уже на основе этого игра обретает определённую сюжетную линию.	Н	слово «ситуация» определяется «взрослым» по критерию близости с содержанием по предметности. Члены исследовательской группы
	Н	Сюжеты однообразны и источником для них выступают часто наблюдаемые бытовые ситуации. Сюжет в их играх представлен цепочкой следующих друг за другом событий. Совмещение двух и более сюжетных линий недоступно. Совместное построение сюжета доступно только при руководящей роли взрослого, который спрашивает, во что конкретно хочет поиграть и уже на основе этого игра обретает определённую сюжетную линию.	Н	- // -



Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	Н	Характер отыгрываемого персонажа определяется с помощью ключевого предмета, через осуществление предметных действий выстраивают отношения с партнерами по игре. Самостоятельно не обозначает словесно отыгрываемую роль	Н	--
Игровые действия и игровые предметы	Н	Самостоятельно не использует предметы-заместители. Не использует предметы-заместители даже по предложению взрослого, пользуясь только сюжетными игрушками.	Н	Начал использование предмето-заместителей по предложению взрослого, но испытывает трудности с его словесным обозначением
Игровые правила	Н	Не соблюдает правила, равнодушна к неисполнению правил партнерами по игре. На замечания о нарушении правил не реагирует.	Н	--
Достижение результата игры	Н	Не соотносит замысел с ожидаемым и достигнутым результатом.	Н	--
Игровая среда	Н	Предварительно готовит игровую среду: выбирает соответствующий уголок в группе и дополнительно наполняет его сюжетными игрушками	Н	--
Роль взрослого в руководстве игрой	Н	Руководящая роль в организации игровой деятельности принадлежит взрослому.	Н	--

Игровой замысел	Н	Привлечение в личное пространство замещающего взрослого	Н	выборки для и игровой среды замысел игрового взаимодействия как
	Н	взрослого для его сюжетных действий замысел и.в.и осуществляется выбором	Н	
	Н	Целевая направляющая деятельность	Целевая	Целевая

**Наблюдатель: А.А. Чикунова**



Для ведения работы: Ссылка 2

**Имя ребёнка, возраст:** Роман, 6 лет

Показатели	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Уровень	Примечания	Уровень	Примечания
Игровой замысел	Н	Замысел может определяться как взрослым, так и игровой средой. Импровизации и умение проследить перспективу замысла в игровой деятельности отсутствуют	Н	-//-
Содержание игры	Н	Воспроизводит знакомые им бытовые ситуации в содержании игры. Однообразное и часто повторяющееся содержание игр.	С	Воспроизводит различные аспекты деятельности человека, но сложно перестраиваться в процессе.
Сюжет игры	Н	Сюжет в их играх представлен цепочкой следующих друг за другом событий. Совмещение двух и более сюжетных линий недоступно. Совместное построение сюжета доступно только при руководящей роли взрослого, который спрашивает, во что конкретно хочет поиграть и уже на основе этого игра обретает определённую сюжетную линию.	С	Расширил диапазон используемых сюжетов, которые наполнялись большим содержанием в процессе игры.
Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	Н	Характер отыгрываемого персонажа определяет с помощью ключевого предмета. Во взаимодействии с партнерами воспроизводит знакомые бытовые ситуации, и играет, используя часто наблюдаемые действия. Самостоятельно не обозначает словесно отыгрываемую роль	С	Научился вести ролевые диалоги и комментировать свои действия в процессе игры.

Игровые действия и игровые предметы	Н	Самостоятельно не использует предметы-заместители. Использует их по предложению взрослого, предпочитая использование сюжетных игрушек. При просьбе словесно обозначить предмет-заместитель теряется и называет реальный предмет.	С	Использует предметы-заместители сам, но редко, предпочитая сюжетные игрушки.
Игровые правила	Н	Не соблюдает правила, равнодушен к неисполнению правил партнерами по игре. На замечания о нарушении правил не реагирует.	Н	-
Достижение результата игры	Н	Не соотносит замысел с ожидаемым и достигнутым результатом.	Н	-
Игровая среда	Н	Предварительно готовит игровую среду: выбирает соответствующий уголок в группе и дополнительно наполняет его сюжетными игрушками	С	Чаще готовит среду заранее, но может использовать наполнение уголков по своему желанию
Роль взрослого в руководстве игрой	Н	Руководящая роль в организации игровой деятельности принадлежит взрослому.	С	Руководящая роль педагога в игре пошла на снижение. Обращается к взрослому за помощью в развитии сюжета и обогащении содержания
Наблюдатель: А.А. Чикунова	Н	-	-	-

Для возврата: Бюджет 0 161



Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	Н	Характер отыгрываемого персонажа определяется с помощью ключевого предмета, через осуществление предметных действий выстраивают отношения с партнерами по игре. Самостоятельно не обозначает словесно отыгрываемую роль	Н	- // -
Игровые действия и игровые предметы	Н	Самостоятельно не использует предметы-заместители. Не использует предметы-заместители даже по предложению взрослого, пользуясь только сюжетными игрушками.	С	Использует предметы-заместители по своей инициативе. Подбирает их по ходу игры и заменяет в процессе
Игровые правила	Н	Не соблюдает правила, равнодушна к неисполнению правил партнерами по игре. На замечания о нарушении правил не реагирует.	Н	- // -
Достижение результата игры	Н	Не соотносит замысел с ожидаемым и достигнутым результатом.	Н	- // -
Игровая среда	Н	Предварительно готовит игровую среду: выбирает соответствующий уголок в группе и дополнительно наполняет его сюжетными игрушками	Н	- // -
Роль взрослого в руководстве игрой	Н	Руководящая роль в организации игровой деятельности принадлежит взрослому.	Н	- // -
Игровая ситуация	Н	Привлекающая и личная активность деятельности ребенка	Н	- // -
Игровые отношения	Н	Взаимное сотрудничество	Н	- // -
Игровые действия	Н	Инициатива	Д. Бовсар	Инициатива
Игровые предметы	Н	Инициативная деятельность	Контрольные эксперименты	Инициатива

Наблюдатель: А.А. Чикунова

Или берется' пометка: у ребенка' с исп.

Имя ребёнка, возраст: Константин, 6 лет

Показатели	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Уровень	Примечания	Уровень	Примечания
Игровой замысел	Н	Замысел игры предлагается взрослым, при его наблюдении, статичен, его развитие контролируется деятельностью взрослого. Импровизации и умение проследить перспективу замысла в игровой деятельности отсутствуют	Н	- // -
Содержание игры	Н	Во время игры отражает ее содержание через предметные действия, присущие исполняемой роли. Однообразное и часто повторяющееся содержание игр.	Н	- // -
Сюжет игры	Н	Сюжеты однообразны и источником для них выступают часто наблюдаемые бытовые ситуации. Сюжет в их играх представлен цепочкой следующих друг за другом событий. Совмещение двух и более сюжетных линий недоступно. Совместное построение сюжета доступно только при руководящей роли взрослого, который спрашивает, во что конкретно хочет поиграть и уже на основе этого игра обретает определённую сюжетную линию.	Н	- // -
Игровые действия и взаимодействие	Н	Словесно описывается взаимодействие, но не описывается взаимодействие с предметами по типу «исследовать» без исследовательского действия с помощью словесной деятельности	Н	сло-словесно описывает взаимодействие по типу «исследовать» без исследовательского действия с помощью словесной деятельности

Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	Н	Характер отыгрываемого персонажа определяется с помощью ключевого предмета, через осуществление предметных действий выстраивают отношения с партнерами по игре. Самостоятельно не обозначает словесно отыгрываемую роль	Н	--
Игровые действия и игровые предметы	Н	Самостоятельно не использует предметы-заместители. Не использует предметы-заместители даже по предложению взрослого, пользуясь только сюжетными игрушками.	Н	Начал использование предмето-заместителей по предложению взрослого, но испытывает трудности с его словесным обозначением
Игровые правила	Н	Не соблюдает правила, равнодушна к неисполнению правил партнерами по игре. На замечания о нарушении правил не реагирует.	Н	--
Достижение результата игры	Н	Не соотносит замысел с ожидаемым и достигнутым результатом.	Н	--
Игровая среда	Н	Предварительно готовит игровую среду: выбирает соответствующий уголок в группе и дополнительно наполняет его сюжетными игрушками	Н	--
Роль взрослого в руководстве игрой	Н	Руководящая роль в организации игровой деятельности принадлежит взрослому.	Н	--

Наблюдатель: А.А. Чикунова

Дата наблюдения: 01.04.2025

Место наблюдения: Консультация

**Имя ребёнка, возраст: Мирослава, 5 лет**

Показатели	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Уровень	Примечания	Уровень	Примечания
Игровой замысел	Н	Замысел игры предлагается взрослым, при его наблюдении, статичен, его развитие контролируется деятельностью взрослого. Импровизации и умение проследить перспективу замысла в игровой деятельности отсутствует	С	Замысел определяет сама или совместно с партнёром по игре, но нуждается в помощи взрослого для решения конфликтных ситуаций.
Содержание игры	Н	Во время игры отражает ее содержание через предметные действия, присущие исполняемой роли. Однообразное и часто повторяющееся содержание игр.	С	Передаёт многие аспекты деятельности человека, но испытывает сложности с перестроением в процессе игры.
Сюжет игры	Н	Сюжеты однообразны и источником для них выступают часто наблюдаемые бытовые ситуации. Сюжет в их играх представлен цепочкой следующих друг за другом событий. Совмещение двух и более сюжетных линий недоступно. Совместное построение сюжета доступно только при руководящей роли взрослого, который спрашивает, во что конкретно хочет поиграть и уже на основе этого игра обретает определённую сюжетную линию.	С	Увеличилось количество используемых сюжетов. Объединяет две сюжетных линии в одну, но редко..
	Н	Словесно описывает сюжетную линию. Совмещает сюжетные линии. Сюжетные линии описывает без описания персонажей. Сюжетные линии описывает без описания персонажей.	Н	



Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	Н	Характер отыгрываемого персонажа определяется с помощью ключевого предмета, через осуществление предметных действий выстраивают отношения с партнерами по игре. Самостоятельно не обозначает словесно отыгрываемую роль	Н	- // -
Игровые действия и игровые предметы	Н	Самостоятельно не использует предметы-заместители. Использует их по предложению взрослого, но в основном предпочитает использование сюжетных игрушек.	Н	- // -
Игровые правила	Н	Не соблюдает правила, равнодушна к неисполнению правил партнерами по игре. На замечания о нарушении правил не реагирует.	Н	Безо эти сюжетные линии в одну но используемых сюжетов. Обращается к взрослому за помощью.
Достижение результата игры	Н	Не соотносит замысел с ожидаемым и достигнутым результатом.	Н	- // -
Игровая среда	Н	Предварительно готовит игровую среду: выбирает соответствующий уголок в группе и дополнительно наполняет его сюжетными игрушками	Н	используется сюжетными с предметами и игрушками по
Роль взрослого в руководстве игрой	Н	Руководящая роль в организации игровой деятельности принадлежит взрослому.	Н	Цельтесь, уточняе, вопросы - // -
Игровые моменты	Н	Инициатива и желание взаимодействовать взрослого являются базовыми условиями взаимодействия с ребенком	С	важная конфликтная ситуация включается в процесс взаимодействия выявлено с помощью по мере по зачислен объективно слияние
Наблюдатель: А.А. Чикунова			Инициатива	Целевая игра





**Имя ребёнка, возраст: Артемий, 6 лет**

Показатели	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Уровень	Примечания	Уровень	Примечания
Игровой замысел	Н	Замысел игры предлагается взрослым, при его соблюдении, статичен, его развитие контролируется деятельностью взрослого. Импровизации и умение проследить перспективу замысла в игровой деятельности отсутствуют	С	Замысел игры определяется самим ребёнком или его сверстником, В игре присутствуют импровизации.
Содержание игры	С	Основное содержание игры составляют взаимоотношения между людьми в различных бытовых ситуациях. Испытывает сложности с развёртыванием и наполнением содержания игры в процессе.	В	Основное содержание игры составляют взаимоотношения между людьми. Содержание игр разнообразно, ребёнок способен воспроизводить различные аспекты деятельности человека, развивая их и усложняя, наполняя большим количеством деталей.
Сюжет игры	Н С	В своих играх реализует разнообразные сюжеты, но они не всегда могут быть устойчивыми. Умеет объединять две сюжетных линии в одну, но делает это не во всех играх.	С	Последовательность действий по не на основе содержания своей игры с детьми
Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	С	Обозначает свою роль словесно. Для взаимодействия с партнёром по игре использует ролевою речь и предметные действия, чаще отдавая предпочтение действиям. Ролевой диалог развернут, но не обладает особой длительностью. Предпочитает играть вдвоем, умеет договариваться при распределении ролей.	С	-//-

Игровые действия и игровые предметы	Использует в игре предметы-заместители по своей инициативе и подбирает их по ходу игры и также заменяет в процессе, но в большинстве случаев предпочитает сюжетные игрушки. В процессе игры дает обозначение используемому предмету-заместителю. Не всегда включается в вообразимые ситуации и не до конца понимает их условность.	С	С	
Игровые правила	Не соблюдает правила, равнодушен к неисполнению правил партнерами по игре. На замечания о нарушении правил не реагирует.	Н	С	Понимает регулятивную функцию правил. Выполняет правила и следит за соблюдением правил игры ее участниками.
Достижение результата игры	Не соотносит замысел с ожидаемым и достигнутым результатом.	Н	С	Ребенок соотносит свой замысел с достигнутым результатом, но не на всех этапах
Игровая среда	При организации игры предпочитает готовить среду заранее. Но уголки для сюжетно-ролевых игр может использовать по своему замыслу, в обход их основного назначения.	С	С	Ассимилирует и использует ролевые функции персонажей, выполняет действия персонажей, выполняет действия персонажей, выполняет действия персонажей
Роль взрослого в руководстве игрой	Руководящая роль в организации игровой деятельности принадлежит взрослому.	Н	С	Роль взрослого в игре сводится к минимуму.
Наблюдатель: А.А. Чикунова			2 довер	Длительность Контрольную экспертизу



Центр развития ребенка «Солнышко»

Имя ребёнка, возраст: Серафима, 6 лет

Показатели	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Уровень	Примечания	Уровень	Примечания
Игровой замысел	C	Замысел игры определяет самостоятельно, он устойчив, но в процессе игры не развивается. Перспективу игры замечает не всегда.	C	--
Содержание игры	C	Основное содержание игры составляют взаимоотношения между людьми в различных бытовых ситуациях. Испытывает сложности с развёртыванием и наполнением содержания игры в процессе.	C	--
Сюжет игры	C	В своих играх реализует разнообразные сюжеты, но они не всегда могут быть устойчивыми. Умеет объединять две сюжетных линии в одну, но делает это не во всех играх.	C	--
Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	C	Обозначает свою роль словесно. Для взаимодействия с партнёром по игре использует ролевою речь и предметные действия, чаще отдавая предпочтение действиям. Ролевой диалог развернут, но не обладает особой длительностью. Предпочитает играть вдвоем, умеет договариваться при распределении ролей.	C	Ребёнок может использовать в игре предметы-заместители по своей инициативе. Может подбирать его по ходу игры и также заменить в процессе, давать им обозначение
	C	Самостоятельно не использует предметы-заместители. Использует их по предложению взрослого, но в основном предпочитая использование сюжетных игрушек.	C	

Игровые правила	С	Осознает, что правила нужны для регуляции игры. Тщательно следит за выполнением правил партнерами по игре.	С	-//-
Достижение результата игры	С	Соотносит свой замысел с достигнутым результатом, но не на всех этапах.	С	Чаше готовит игровую среду заранее. Использует оборудование имеющихся уголков для сюжетно-ролевых игр, как по назначению, так и согласнo своим желаниям.
Игровая среда	Н	Предварительно готовит игровую среду: выбирает соответствующий уголок в группе и дополнительно наполняет его сюжетными игрушками	С	В процессе игры обращается к взрослому часто с целью получить от него советы по развитию сюжета и обогащению содержания.
Роль взрослого в руководстве игрой	Н	Руководящая роль в организации игровой деятельности принадлежит взрослому.	С	
Сюжет игры	С	Темы в игре не связаны с сюжетом. Делает отдельные замечания вслепую, не учитывая сюжет, но они не вызывают сюжетных изменений.	С	
Сюжетные линии	С	Сюжетные линии в игре не выделяются. Не выделяются и не описываются сюжетные линии в процессе игры.	С	
Целевой замысел	С	Цельсвязная игра является не целью, а средством. Игра не является целью, а средством.	С	
Наблюдатель: А.А. Чикунова	А.А. Чикунова	Консультант	А.А. Чикунова	Консультант

Игра ведется в соответствии с программой

**Имя ребёнка, возраст: Матвей, 6 лет**

Показатели	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Уровень	Примечания	Уровень	Примечания
Игровой замысел	Н	Замысел игры предлагается взрослым, при его соблюдении, статичен, его развитие контролируется деятельностью взрослого. Импровизации и умение проследить перспективу замысла в игровой деятельности отсутствует	Н	- // -
Содержание игры	Н	Во время игры отражает ее содержание через предметные действия, присущие исполняемой роли. Однообразное и часто повторяющееся содержание игр.	С	Передаёт многие аспекты деятельности человека, но испытывает сложности с перестроением в процессе игры.
Сюжет игры	Н	Сюжеты однообразны и источником для них выступают часто наблюдаемые бытовые ситуации. Сюжет в их играх представлен цепочкой следующих друг за другом событий. Совмещение двух и более сюжетных линий недоступно. Совместное построение сюжета доступно только при руководящей роли взрослого, который спрашивает, во что конкретно хочет поиграть и уже на основе этого игра обретает определённую сюжетную линию.	С	Увеличилось количество используемых сюжетов. Объединяет две сюжетных линии в одну, но редко.



Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	Н	Характер отыгрываемого персонажа определяется с помощью ключевого предмета, через осуществление предметных действий выстраивают отношения с партнерами по игре. Самостоятельно не обозначает словесно отыгрываемую роль	Н	--
Игровые действия и игровые предметы	Н	Самостоятельно не использует предметы-заместители. Использует их по предложению взрослого, но в основном предпочитая использование сюжетных игрушек.	Н	--
Игровые правила	Н	Не соблюдает правила, равнодушен к неисполнению правил партнерами по игре. На замечания о нарушении правил не реагирует.	Н	Безразлично Участвует в игре, но не соблюдает правил. Обращается к взрослому за помощью.
Достижение результата игры	Н	Не соотносит замысел с ожидаемым и достигнутым результатом.	Н	--
Игровая среда	Н	Предварительно готовит игровую среду: выбирает соответствующий уголок в группе и дополнительно наполняет его сюжетными игрушками	Н	--
Роль взрослого в руководстве игрой	Н	Руководящая роль в организации игровой деятельности принадлежит взрослому.	Н	--
Игровая деятельность	Н	Цифровизация и изменение взаимодействия участников взаимодействия Безразлично Или его содержание "слагается" его замысли и не осуществляется взаимодействием	Н	--
Наблюдатель: А.А. Чикунова	 Подпись наблюдателя			

