



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

Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕРЕЗ
СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
« 20 » март 2025 г.
Заместитель директора по УР
Д. Расцектаева Расцектаева Д.О.

Выполнила:
студентка группы ОФ-318-196-3-1
Иванцова Анна Дмитриевна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Гридусова Ксения Сергеевна

Челябинск
2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	7
1.1 Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте.....	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта	13
1.3 Современные дидактические материалы в коррекционно- воспитательной работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта	16
Вывод по главе 1	22
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	25
2.1 Исследование особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта	25
2.2 Содержание и реализация работы по развитию игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	45
2.3 Анализ результатов исследования.....	52
Вывод по главе 2	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	60

ВВЕДЕНИЕ

В образовательном процессе дошкольной образовательной организации вопросы воспитания, развития, обучения решаются в комплексе созданных педагогических условий. По Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) одним из таких условий является организация игровой деятельности, широкое использование её психолого-педагогических возможностей.

Игра является неотъемлемой частью развития и жизнедеятельности. Она служит важным инструментом для познания окружающего мира, формирования социальных навыков и эмоционального самовыражения. Однако не все дети вовлечены в игру в равной степени. Различные факторы, такие как индивидуальные особенности ребенка, культурные условия, а также социально-экономический контекст, могут влиять на степень участия детей в игровой деятельности.

В коррекционной педагогике и психологии в настоящее время мало исследований, касающихся изучению игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Данным вопросом занимались Н.Ю. Борякова, Н.В. Елфимова, Е.К. Иванова, Л.С. Выготский, Н.Л. Белопольская, И.Ф. Марковская и другие.

Для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью – игра становится незаменимым орудием интеграции в социум. Дети с нарушением интеллекта очень разнообразная по своим характеристикам и возможностям группа. Е.А. Стребелева отмечала следующие особенности игровой деятельности детей с нарушением интеллекта: кратковременный интерес к игрушкам; длительность действий обычно не превышает пятнадцати минут; неадекватность действий с игрушками (дети не используют их по функциональному назначению); шаблонность и стереотипность игр; неустойчивость игровой темы; слабое участие речи.

Система обучения игре детей с интеллектуальной недостаточностью выстраивается на том, что игра самое действенное средство коррекции психофизического развития детей с интеллектуальными нарушениями. Обучение детей игре происходит на основе знания и учета индивидуальных возможностей развития ребенка, данное является традиционным подходом в специальной педагогике.

Основной причиной, замедляющей развитие игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью, является: низкий уровень познавательной активности, задержка во времени овладения общей моторики, предметными действиями, речью, эмоциональной сферой и общением со взрослыми, это обозначено в исследованиях следующих авторов: О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Н.Г. Морозова, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева.

Основополагающим в специальной педагогике и психологии является положение Л.С. Выготского об общности закономерностей развития нормального и аномального ребенка. На основе этого в психическом развитии ребенка с интеллектуальной недостаточностью присутствуют те же стадии, что и в развитии нормального ребенка. Однако игровая деятельность не формируется по мере взросления ребёнка, к тому же дети с нарушением интеллекта не испытывают потребности в игре – это ставит педагогов в ситуацию постоянного поиска эффективных средств обучения.

Актуальность данной проблемы определила тему выпускной квалификационной работы «Развитие игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта через современные дидактические материалы».

Цель: теоретически обосновать и экспериментально реализовать коррекционно-воспитательную работу по развитию игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта через современные дидактические материалы.

Объект: игровая деятельность детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет: развитие игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта через современные дидактические материалы.

Задачи:

1. Изучить феномен игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в психолого-педагогической литературе.

2. Проанализировать клинико-психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

3. Рассмотреть современные дидактические материалы в коррекционно-воспитательной работе.

4. Исследовать особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

5. Реализовать коррекционно-воспитательную работу по развитию игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

6. Проанализировать полученные результаты исследования.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что целенаправленная коррекционно-воспитательная работа с применением современных дидактических материалов повысит уровень развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Методы исследования:

1) теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; сбор и анализ анамнестических данных;

2) эмпирические: констатирующий эксперимент, качественно-количественный анализ полученных данных.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 452 г. Челябинска». В исследовании принимало участие 4 ребёнка старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в работе проведен анализ проблемы развития игровой деятельности с помощью современных дидактических материалов у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Практическая значимость исследования состоит в том, что педагоги группы могут использовать в своей профессиональной практике выводы, полученный в ходе проделанной работы, диагностический инструментарий, представленный в работе для оценки уровня развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1 Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст характеризуется преобладанием игровой деятельности, которая, согласно концепции Д. Б. Эльконина, является ведущей и определяет развитие психических функций и личностных качеств ребенка. Понимание сущности игры требует обращения к различным теоретическим подходам, отражающим ее многогранность [23].

Многогранность игровой деятельности требует всестороннего теоретического анализа. Существующие концепции игры представляют собой широкий спектр интерпретаций. Так, Выготский рассматривает игру как зону ближайшего развития, где ребенок осваивает социальные роли и знания, выходящие за рамки его актуальных возможностей, используя игру как инструмент безопасного экспериментирования с новыми формами поведения [3].

А. Н. Леонтьев акцентирует внимание на процессуальной сущности игры как источнике новых форм поведения и психических способностей [4].

Д. Б. Эльконин подчёркивает символическую природу игры как моделирования социальных взаимодействий и освоения социального опыта через ролевое взаимодействие [23].

В предлагаемом нами определении игра рассматривается как «символически-праксиологическая деятельность». Это определение акцентирует внимание на игровом моделировании социальных и природных явлений с помощью символических средств, ориентированном на достижение внутренне мотивированного результата – игровой цели. В нём объединены аспекты символизации, практической реализации и внутренней мотивации, присущие игровому процессу.

Онтогенетическое развитие игры, описанное Д. Б. Элькониным проходит через несколько этапов в дошкольном возрасте. Рассмотрим каждый этап подробнее, выделив ключевые особенности [23].

Ранний дошкольный возраст (3-4 года): предметно-манипулятивная игра. Этот этап характеризуется преобладанием действий с реальными предметами. Игра ещё не имеет чёткого сюжета и развитого символического компонента. Дети экспериментируют с предметами, изучают их свойства, манипулируют ими, используя их в качестве заместителей других объектов лишь спонтанно и непоследовательно. Например, кубик может попеременно выступать то в роли машины, то в роли телефона, без устойчивой связи между действием и замещаемым объектом. Символическое замещение ещё слабо развито, и игра в основном строится на непосредственном взаимодействии с предметами. Этот этап закладывает фундамент для дальнейшего развития игровой деятельности. Сюжетные элементы только начинают появляться, представляя собой фрагментарные, не связанные между собой действия.

Средний дошкольный возраст (4-5 лет): ролевая игра. На этом этапе происходит существенный скачок в развитии игры. Появляется более развитое символическое мышление, которое проявляется в использовании предметов-заместителей (кубик – это дом, палка – это лошадь) и принятии на себя различных социальных ролей (доктор, продавец, мама). Сюжет становится более сложным и развернутым, хотя еще может быть непоследовательным и изменчивым. Дети начинают проявлять способность к продолжительной игре, удерживая игровой сюжет в течение некоторого времени. Зарождается элементарное планирование игровых действий, хотя импровизация по-прежнему остается важной составляющей. Развитие символического мышления и ролевых игр способствует совершенствованию когнитивных навыков, развитию воображения и социальных навыков.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет): игра по правилам. На этом этапе ролевые игры достигают высокого уровня развития. Сюжеты становятся более сложными, продуманными, с чётким разделением ролей и последовательностью событий. Появляется и приобретает особую значимость игра по правилам. Дети начинают соблюдать определённые правила, координировать свои действия с другими участниками игры, подчинять свои желания общим целям и правилам игры. Это свидетельствует о развитии самоконтроля, способности регулировать своё поведение, а также о формировании социальных норм и навыков коллективизма. Развитие игры по правилам способствует развитию логических способностей, способности к абстрактному мышлению и сотрудничеству.

Д. Б. Эльконин демонстрирует постепенный переход от непосредственного взаимодействия с предметами к сложным социальным и символическим формам игровой деятельности, отражая закономерности когнитивного и социально-эмоционального развития ребёнка.

Так, Н. Я. Михайленко называет три уровня взаимодействия детей в совместной игре. На первом уровне большое значение имеют сюжетно-ролевые игрушки, игрушки-копии, которые зачастую определяют тему игры и форму взаимодействия: подражательное, поочередное. Функционально-распределительное (не ролевое) [14].

На втором уровне главным организующим моментом игрового взаимодействия детей выступают правила ролевого поведения детей, которые являются регулятором взаимодействия детей [14].

На третьем уровне в основе игрового взаимодействия лежит согласованное построение сюжета игры: выбор темы, последовательное развертывание событий, ситуации ролевого взаимодействия. На этом этапе большое внимание педагог уделяет способам построения сюжета [15].

В исследованиях Н.Я. Михайленко разделяются два понятия: «управления игрой» и «руководство игрой». Оба эти типа педагогического

воздействия направлены на формирование игры, которое рассматривается как специальная педагогическая задача

Игра или элементы игры, целесообразно включенные в обучение, придают учебной задаче конкретный актуальный смысл, мобилизует мыслительные, эмоциональные и волевые силы детей, ориентируют их на решение поставленных задач. Игра активизирует взаимодействие когнитивного и эмоционального начал в учебном процессе. Она вдохновляет детей мыслить и выражать свои мысли, обеспечивает целенаправленность действий, дисциплинирует ум ребенка [23].

В современной дошкольной педагогике, в образовательном управлении игрой детей дошкольного возраста, важно сосредоточиться на том, как управлять игровой деятельностью в процессе развития эмоциональной сферы дошкольников [4].

Для того чтобы восстановить игру для подлинного развития в дошкольном возрасте, прежде всего, необходимо четко понимать:

- неоспоримую важность игровой деятельности как основополагающего элемента в общем процессе развития ребенка;

- ключевые педагогические условия, необходимые для эффективной организации и развития игровой деятельности детей в дошкольных образовательных учреждениях;

- существование научно обоснованных методов повышения эффективности и наличие психолого-педагогической литературы, содержащей методические рекомендации по руководству игровой деятельностью детей в аффективной сфере;

- прямая зависимость между эффективным педагогическим руководством игровой деятельностью дошкольников и полноценным развитием их эмоциональной сферы.

Г.В. Селевко подчеркивает, что игровая деятельность выполняет следующие функции:

- развлекательную: это основная функция игры - развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес.
- коммуникативную: освоение диалектики общения.
- самореализации: игра как компонент человеческой практики.
- игротерапевтическую: преодоление разных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности.
- диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры.
- коррекционную: внесение позитивных изменений в структуру личностных показаний
- межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей.
- социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития [4].

Рассмотрим главные черты присущие играм по С. А. Шмакову:

- 1) свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- 2) творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- 3) эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т. п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);
- 4) наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В структуру игры как деятельности входит: целеполагание; планирование; реализация цели; анализ результатов; мотивационная обеспеченность: добровольность, возможность выбора, элементы

соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

В структуру игры как процесса входят:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия как средство реализации этих ролей;
- игровое употребление предметов, т. е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- реальные отношения между играющими;
- сюжет (содержание) - область действительности, условно воспроизводимая в игре [22].

Из выше сказанного следует, что игра – это не только развлечение, но и важнейший инструмент развития и социализации ребенка, и ее сохранение и поддержка является задачей всего общества. Кроме того, необходимо активно использовать возможности современных технологий не для замены, а для дополнения традиционных игр, например, создавая интерактивные игры, которые стимулируют творчество и развитие когнитивных навыков.

Игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, определяющей развитие психических функций и личностных качеств ребенка. Теоретические подходы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина подчеркивают многогранность игры как инструмента познания, моделирования социальных взаимодействий и освоения социального опыта. Игра проходит несколько этапов развития: от предметно-манипулятивной деятельности в раннем возрасте до сложных сюжетно-ролевых игр и игр по правилам в старшем дошкольном возрасте. Эти этапы отражают постепенное усложнение когнитивных и социальных процессов, что делает игру важнейшим средством развития ребенка.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Дети старшего дошкольного возраста (5-7 лет) с интеллектуальными нарушениями составляют неоднородную группу, требующую дифференцированного подхода к диагностике, коррекции и обучению. В современной научной литературе широко используется термин, предложенный В. И. Лубовским, «интеллектуальные нарушения», отражающий более гуманный подход к описанию данной категории детей [11].

По определению В. И. Лубовского, умственная отсталость – стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга [11].

Этиология Л. М. Шипицына интеллектуальных нарушений характеризуется многофакторностью, включая пренатальные, перинатальные и постнатальные воздействия. К пренатальным факторам относятся хромосомные aberrации (например, синдром Дауна), внутриутробные инфекции (токсоплазмоз, краснуха) и воздействие тератогенных агентов (алкоголь, наркотики). Перинатальный период может быть отмечен гипоксией, асфиксией и родовыми травмами, внутрижелудочковыми кровоизлияниями (инсульт родовой). Постнатальные факторы включают инфекционные заболевания центральной нервной системы (менингит, энцефалит), черепно-мозговые травмы и тяжёлые соматические заболевания (энцефалит, золотистый стафилококк (менингококковая инфекция)) [21].

В соответствии с Международной классификацией болезней 10-го пересмотра (МКБ-10): легкая, умеренная, тяжелая, глубокая (F70-F73).

Легкая степень (F70), характеризуется минимальным отставанием в развитии, часто незаметным в раннем возрасте, с возможностью обучения в

общеобразовательной школе при необходимости дополнительной поддержки [3].

Умеренная степень (F71), с более выраженным отставанием, ограничивающим освоение сложных когнитивных задач и требующая специализированного обучения [13].

Тяжелая степень (F72), с значительным отставанием и ограниченным кругом навыков самообслуживания, часто с фрагментарной или отсутствующей речью, требующая постоянного ухода [13].

Глубокая степень (F73), представляющая собой крайнюю степень интеллектуальной недостаточности, с минимальным развитием речи и навыков самообслуживания и необходимость в круглосуточном уходе [13].

В рамках настоящего исследования, посвященного развитию игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта через современные дидактические материалы, особый интерес представляет анализ клинико-психолого-педагогических особенностей детей старшего дошкольного возраста с умеренной степенью интеллектуальных нарушений (F71, IQ 35-50).

Данная группа характеризуется специфическими проявлениями в нескольких важных сферах развития. В когнитивной сфере у детей этой группы наблюдается задержка формирования понятий, выраженные трудности с абстрактным мышлением, а также ограниченный объем как оперативной, так и долговременной памяти. Процессы обобщения и классификации информации существенно затруднены.

Речевое развитие характеризуется отставанием от возрастных норм, что проявляется в ограниченном лексическом запасе и упрощенной грамматической структуре речи.

В эмоционально-волевой сфере у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью преобладают эмоциональная лабильность, импульсивность поведения и выраженные трудности саморегуляции. Снижена способность к произвольному контролю и

регуляции собственных действий. В социально-адаптивной сфере отмечаются трудности адаптации к новым ситуациям, ограниченная самостоятельность в быту и не всегда адекватное усвоение социальных норм и правил.

Коммуникативное взаимодействие со сверстниками и взрослыми часто затруднено. Педагогический процесс для данной категории детей требует специально организованной развивающей среды и применения адаптированных образовательных программ и методик, ориентированных на практическое применение знаний и навыков с учетом индивидуальных особенностей. Подробный анализ педагогических аспектов коррекционной работы представлен в последующих разделах [19].

Согласно исследованиям Е.А. Стребелевой игровая деятельность детей с нарушением интеллекта характеризуется рядом особенностей: сниженной самостоятельностью в организации игры, ограниченным объёмом игровых действий и упрощёнными сюжетами, трудностями в переключении внимания и смене игровых планов, преобладанием манипулятивных действий над ролевыми, недостаточным развитием сюжетно-ролевой игры, трудностями в сотрудничестве и взаимодействии со сверстниками. Эти особенности обуславливают необходимость использования специально подобранных дидактических материалов и методов работы [17] [18].

Отмечается значительное разнообразие в группе детей старшего дошкольного возраста, страдающих нарушениями интеллекта, что требует персонализированной стратегии диагностики и корректировки. Изученные отличия касаются когнитивных способностей, эмоциональной сферы и волевых характеристик, а также социальной адаптации; выявленные множественные запросы в образовании диктуют необходимость интегрированного подхода разных наук для работы с данными детьми. Эффективная коррекционная деятельность предполагает создание особой развивающей среды и применение специально разработанных программ,

фокусирующихся на формировании практических умений и адаптивной поведенческой модели, причем с учетом уникальных индивидуальных особенностей каждого ребенка.

1.3 Современные дидактические материалы в коррекционно-воспитательной работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Коррекционно-воспитательная работа с детьми старшего дошкольного возраста (5-7 лет) с нарушением интеллекта требует применения специализированных методик и дидактических материалов, учитывающих особенности их когнитивного, эмоционально-волевого и социально-коммуникативного развития.

Игровая деятельность, будучи ведущей в этом возрасте, приобретает особое значение в коррекционном процессе.

Современные дидактические материалы, отличающиеся разнообразием форм и функций, предоставляют широкие возможности для стимулирования познавательной активности, развития речи, мелкой моторики, социально-коммуникативных навыков и адаптивного поведения у детей с нарушением интеллекта. Однако их эффективное применение требует учета индивидуальных особенностей каждого ребенка и грамотного подбора методик.

Эффективное применение современных дидактических материалов в коррекционно-воспитательной работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими нарушения интеллекта, предполагает использование специфических методических приёмов.

Во-первых, О. В. Мамонько и М. И. Хотько определили необходимость обеспечить структурированную и предсказуемую игровую среду, используя дидактические материалы с чёткими правилами и последовательными этапами выполнения заданий, что способствует

снижению уровня тревожности и повышению успешности игровой деятельности [12].

Во-вторых, А. А. Катаева и Е. А. Стребелева целесообразно адаптировали существующие игры, упрощая правила, сокращая количество элементов и используя более крупные и наглядные материалы, сосредотачиваясь на основных целях и исключая излишнюю сложность [7].

В-третьих, Х. Гарднер обозначил важность использования мультисенсорных дидактических материалов, воздействующих на различные сенсорные каналы (зрительный, слуховой, тактильный, кинестетический), что повышает заинтересованность и эффективность усвоения информации [5].

Использование специально разработанных компьютерных и интерактивных игр позволяет стимулировать когнитивные процессы и развивать мелкую моторику и коммуникативные навыки в игровой форме, обеспечивая при этом доступность и безопасность [8].

Необходимо придерживаться принципа индивидуализации, подбирая дидактические материалы и методы работы с учётом индивидуальных темпов, уровня понимания и интересов каждого ребёнка.

При подборе содержания занятий для учащихся с ОВЗ необходимо учитывать, принцип доступности.

Все занятия должны иметь гибкую структуру, разработанную с учетом возрастных особенностей детей и степени выраженности дефекта. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных приемов и методов, так и инновационных технологий. Настроение детей, их психологическое состояние в конкретные моменты могут стать причиной варьирования методов, приемов и структуры занятий. Приемы обучения – это конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося в процессе реализации методов обучения.

Для активизации деятельности дошкольников с ОВЗ можно использовать следующие активные приёмы:

- наглядные опоры (алгоритмы, схемы, шаблоны, рисунки);
- использование сигнальных карточек при выполнении заданий;
- поэтапное формирование умственных действий;
- выделение существенных признаков изучаемых явлений (умение анализировать, выделять главное в материале);
- деление крупного материала на мелкие, связанные между собой части;
- создание доброжелательной атмосферы.

Использование алгоритма можно считать методом обучения в рамках программирования. Алгоритм в педагогике понимается как указание по выполнению строго последовательных операций с учебным материалом, что гарантирует решение учебных задач на высоком уровне.

Алгоритм – составление, запись и вывешивание на доску основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить. Данный приём используют в ходе изучения материала для оказания помощи при выполнении заданий. Алгоритм для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи.

Сюжетно-ролевая игра, являясь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте оказывает значительное влияние на когнитивное, социальное и личностное развитие ребенка. Однако у детей с интеллектуальными нарушениями самостоятельное освоение сюжетно-ролевых игр существенно затруднено из-за особенностей познавательной деятельности, замедленного темпа развития и ограниченных коммуникативных навыков. Поэтому целенаправленное педагогическое сопровождение, основанное на принципах индивидуального подхода и

последовательного алгоритма обучения, является необходимым условием их успешной социализации и личностного роста [23].

Метод алгоритмов основан на поэтапном формировании игровых навыков, учёте специфических особенностей детей с интеллектуальными нарушениями и обеспечении максимальной поддержки со стороны взрослого. Он включает следующие этапы:

I. Подготовительный этап: формирование предпосылок к игровой деятельности. Этот этап направлен на стимулирование интереса к игре и развитие базовых навыков, необходимых для участия в сюжетно-ролевой игре. Этот этап охватывает следующие стороны развития.

Сенсорное развитие: систематическое проведение игр и упражнений, направленных на совершенствование восприятия цветов, форм, размеров, свойств предметов [23].

Развитие предметных действий: обучение манипулированию игрушками, использованию предметов по назначению.

Формирование элементарных ролевых действий: показ простых ролевых действий взрослым (например, кормление куклы, катание машинки), стимулирование подражания.

Развитие речи: расширение пассивного и активного словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи [9].

II. Этап введения в сюжетно-ролевую игру под руководством взрослого.

На этом этапе взрослый выступает в роли ведущего партнёра, организуя и направляя игровую деятельность ребёнка. Это включает в себя:

Выбор простого сюжета: предпочтение отдаётся знакомым детям сюжетам, основанным на их личном опыте (например, «Семья», «Магазин», «Больница»).

Демонстрация игровых действий: взрослый демонстрирует базовые игровые действия, комментируя их и используя простую речь.

Поддержка и стимулирование: положительное подкрепление игровой активности ребенка, поощрение проявления инициативы.

Постепенное снижение уровня помощи: плавный переход от руководящей роли взрослого к самостоятельной игре ребенка.

III. Этап самостоятельной игровой деятельности с периодической коррекцией.

На этом этапе ребёнок начинает играть более самостоятельно, но взрослый периодически контролирует и корректирует игровую деятельность, оказывая помощь при необходимости.

Сюжетно-ролевая игра, признанная ведущей деятельностью дошкольного возраста, приобретает особую, если не сказать критическую, важность для детей старшей дошкольной группы с нарушениями интеллекта [4].

В силу особенностей когнитивного развития, ограниченности социального опыта и коммуникативных затруднений самостоятельное освоение мира для таких детей оказывается сложным процессом. Сюжетно-ролевая игра, организованная и целенаправленно включенная в образовательный процесс, становится для них мощным инструментом социализации, развития личности и адаптации к жизни в обществе. В этом тексте мы рассмотрим социальную значимость сюжетно-ролевых игр для данной категории детей, обосновываем их педагогическую необходимость и отвечаем на вопрос родителя, обеспокоенного тем, полезны ли эти игры для его ребёнка.

Сюжетно-ролевые игры обладают исключительным потенциалом для социальной адаптации и развития детей с нарушениями интеллекта. Выступая в роли своеобразного социального тренажёра, они предоставляют уникальную возможность для освоения социальных ролей и норм поведения. В процессе игрового моделирования реальных ситуаций, таких как «семья», «магазин», «больница», дети учатся взаимодействовать, договариваться и сотрудничать, разрешать возникающие конфликты и тем

самым приобретать опыт, необходимый для успешной интеграции в общество [14].

Кроме того, сюжетно-ролевые игры играют ключевую роль в развитии коммуникативных навыков, поскольку активное использование речи для обозначения ролей и действий способствует расширению словарного запаса, формированию грамматического строя и развитию коммуникативной компетенции [9].

Дети не только учатся выражать свои мысли, но и развивают способность слушать и понимать других, что особенно важно для тех, кто испытывает трудности в общении. Важно отметить и значительное влияние сюжетно-ролевых игр на эмоциональное развитие. Проживая в игре разнообразные эмоции и осваивая способы их регуляции, дети учатся проявлять эмпатию и сопереживание [16].

Разрешение игровых конфликтов способствует формированию эмоциональной устойчивости и социальной компетентности. Не стоит забывать и о когнитивном развитии, которое также стимулируется в ходе игры, когда дети учатся использовать предметы-заместители, планировать свои действия и разворачивать сюжет тем самым развивая свое воображение, фантазию и мышление [22].

Игра способствует формированию самоконтроля и ответственности, поскольку подчинение правилам и следование логике сюжета требуют от детей дисциплины и умения нести ответственность за свою роль. И, конечно, нельзя недооценивать коррекционно-развивающую функцию игры, где целенаправленное использование игровых приёмов позволяет формировать и развивать необходимые навыки, компенсировать недостатки развития и корректировать нежелательное поведение.

Так, современные дидактические материалы при правильном их применении являются важнейшим компонентом успешной коррекционно-образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта. Эти материалы призваны не только

поддерживать, но и активно развивать игровую деятельность. Эффективное использование материалов требует от педагогов глубокого понимания специфики игры и умения индивидуально подходить к каждому ребенку, постепенно повышая сложность задания с учетом его уникальных потребностей. Предложенный алгоритм, представляющий собой гибкую рамку, нуждается в постоянной адаптации к индивидуальным особенностям детей и требует от педагога терпения, опыта и чуткости. Систематическое применение этого подхода с акцентом на развивающую игровую деятельность является мощным инструментом для социализации, личностного развития и подготовки к самостоятельной жизни детей с нарушениями интеллекта. Аутентичная игровая деятельность в детских садах, основанная на продуманном использовании современных материалов и индивидуальных методик, является залогом успешной социальной адаптации и всестороннего развития детей с нарушениями интеллекта, удовлетворяя при этом разумные запросы их родителей.

Вывод по главе 1

Игра, как ведущая деятельность в дошкольном возрасте, играет незаменимую роль в формировании личности ребёнка, обеспечивая развитие его когнитивных, эмоциональных и социальных навыков.

Эволюция игры от простых подражательных действий до сложных сюжетно-ролевых взаимодействий, на которую указывают исследования Н.Я. Михайленко, подчёркивает необходимость грамотного педагогического руководства, способного поддерживать и направлять развитие игрового процесса. Игра является не только источником радости и развлечения, но и мощным инструментом развития, формирующим целеустремлённость, дисциплину и самореализацию.

Однако современные реалии, характеризующиеся нехваткой времени для игр в семье и перегруженностью образовательной программы в

дошкольных учреждениях, требуют переосмысления роли игры в образовательном процессе. Для восстановления ее полноценного значения необходимо глубокое понимание многогранных функций игры, ее структурных компонентов, а также применение эффективных методов педагогического руководства, направленных на развитие эмоциональной сферы и сохранение традиций передачи игрового опыта. Только в этом случае игра сможет полностью раскрыть свой потенциал в формировании гармоничной и полноценной личности.

При работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, группа которых характеризуется выраженной неоднородностью, необходимо учитывать их особые потребности и опираться на комплексный и междисциплинарный подход. Успешная коррекционная работа требует создания специально организованной развивающей среды и использования адаптированных программ, направленных на формирование практических навыков и адаптивного поведения с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Современные дидактические материалы при грамотном применении становятся неотъемлемым компонентом успешной коррекционно-воспитательной работы, активно развивая игровую деятельность и способствуя социализации детей с нарушением интеллекта. Эффективное использование этих материалов требует от педагога глубокого понимания особенностей игровой деятельности и умения применять индивидуальный подход, постепенно усложняя задания.

Предложенный алгоритм, как гибкий фрейм, нуждается в постоянной адаптации к индивидуальным потребностям ребенка, что требует от педагога профессионализма, терпения и чуткости. Систематическое применение такого подхода, ориентированного на развитие игровой деятельности, является мощным инструментом, способствующим социализации, личностному росту и подготовке детей с нарушением интеллекта к самостоятельной жизни. В конечном счете, обеспечение

полноценной игровой деятельности в детском саду на основе продуманного использования современных дидактических материалов и индивидуальных методик – это залог успешной социальной адаптации, всестороннего развития и удовлетворения обоснованных запросов родителей, чьи дети нуждаются в особой поддержке.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Исследование особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Практическая часть исследования была проведена на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 452 г. Челябинска». В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 4 человек. У каждого ребенка имеется заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) – нарушение интеллекта.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии: единые условия обучения; одинаковые сроки обучения; возраст; заключение ПМПК.

Экспериментальная работа состоит из следующих этапов:

1. Констатирующий этап – подбор методик исследования игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, проведение диагностики и определение актуального уровня развития игровой деятельности у рассматриваемой категории детей.

2. Формирующий этап – разработка и апробирование занятий коррекционно-воспитательной направленности, способствующих развитию игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта через современные дидактические материалы.

3. Контрольный этап – проведение повторной диагностики по выявлению уровня развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, сравнительный анализ

результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента и подведение итогов исследования.

Целью констатирующего этапа является выявление особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи:

1. Подбор методик для проведения исследования;
2. Проведение исследования игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;
3. Изучение уровня сформированности игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались следующие методики обследования: А.П. Зарин «Таблица изучения осведомленности ребенка с нарушением интеллекта» (Раздел «Игра»).

Данная методика модифицирована и адаптирована нами по возрасту обследуемых детей, а именно для детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Обследование проводилось в индивидуальной форме.

Методика проводимого обследования включала в себя 4 задания, каждое задание представляет собой исследование осведомленности ребёнка о сюжетно-ролевых играх, охватывает нескольких ролей [1].

Рассмотрим подробнее методики исследования.

Задание 1: «Поликлиника (больница)» [1].

Цель: выявить уровень осведомленности ребенка о поликлинике (больнице) на основе критериев А.П. Зарина, а также оценить, как эти знания отражаются в игровой деятельности ребенка.

Материалы:

Набор карточек с изображениями: поликлиника (здание), врач, медсестра, больной, медицинские инструменты (шприц, градусник, бинт, фонендоскоп и т. д.).

Таблица для фиксации результатов (на основе А.П. Зарина).

Описание: Ребенку предлагается рассмотреть карточки с изображением поликлиники, медицинских работников (врача, медсестры) и пациента. В ходе беседы задаются вопросы, направленные на выявление знаний ребенка о назначении поликлиники, ролях медицинского персонала и действиях пациентов. После беседы ребенку предлагается поиграть в «Поликлинику», используя предоставленные материалы (карточки можно использовать как элементы игры). Наблюдается, как ребенок воспроизводит полученные знания в игровой деятельности [1].

Инструкция:

Общие представления о поликлинике: «Посмотри, пожалуйста, на эти карточки. Видишь, здесь нарисовано здание. Как ты думаешь, что это за место? Ты бывал(а) в таком месте? Как оно называется? Зачем люди ходят в поликлинику (больницу)? Что там происходит?»

Медсестра: «Покажи, где здесь медсестра. Что делает медсестра в поликлинике? Чем она помогает врачу и больным? Какие инструменты ей нужны для работы?»

Больной: «А это кто? (показываем на карточку с больным). Что делает больной в поликлинике? Как он себя чувствует? Что ему говорят врач и медсестра?»

Инструкция к игре: «А теперь давай поиграем в поликлинику! Ты можешь выбрать, кем будешь – врачом, медсестрой или больным. Расскажи мне, что ты будешь делать» [1].

Обработка результатов:

Ответы ребёнка оцениваются по балльной системе в соответствии с критериями, предложенными А.П. Зариным для каждого аспекта:

Общие представления о поликлинике (от 0 до 6 баллов):

0 – не имеет представлений о поликлинике даже при наличии опыта ее посещения;

1 – имеет лишь отрывочные сведения о поликлинике, название «поликлиника» соотносит лишь с конкретным местом, которое посещает, назначения не понимает;

2 – имеет отдельные сведения о поликлинике, название «поликлиника» соотносит только с конкретным местом, которое посещает, назначение понимает элементарно («Хожу лечиться»);

3 – понимает назначение поликлиники и смысл происходящего в ней («Врачи лечат больных»), хотя не может объяснить это развёрнуто даже с помощью картинок и вопросов взрослого;

4 – может рассказать о поликлинике с опорой на вопросы взрослого и картинки;

5 – имеет достаточно полное представление о поликлинике, может рассказать о ней, опираясь на вопросы взрослого;

6 – имеет полное представление о поликлинике, понимает и называет различия между поликлиникой и больницей [1].

Медсестра (от 0 до 6 баллов):

0 – не имеет знаний о медсестре;

1 – знает место работы медсестры, но путает ее с врачом на картинке;

2 – имеет отдельные представления о медсестре: место работы, отдельные действия, но путает её с врачом на картинке;

3 – имеет некоторые представления о медсестре: место работы, отдельные действия, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;

4 – имеет разнообразные знания о медсестре: место работы, владеет знаниями о её действиях, их последовательности, отношениях с больными и врачом, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;

5 – имеет разнообразные знания о медсестре: место работы, владеет знаниями о различных действиях медсестры, их последовательности,

инструментах и отношениях с больными и врачом, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 – имеет полное представление о медсестре: место работы, владеет знаниями о различных действиях медсестры, их последовательности, инструментах и отношениях с больными и врачом, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре [1].

Больной (от 0 до 6 баллов):

0 – не имеет знаний о больном;

1 – узнает и может показать больного на картинке;

2 – имеет отдельные знания о больном: отдельные его действия, узнаёт их на картинках;

3 – имеет некоторые представления о больном: может рассказать о его отдельных действиях с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует эти знания в игре под руководством взрослого;

4 – имеет разнообразные знания о больном: его действиях, их последовательности, отношениях с врачом, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует эти знания в игре;

5 – имеет разнообразные знания о больном: его действиях, их последовательности, отношениях с врачом и медсестрой, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 – обладает полными знаниями о больном: его действиях и отношениях с врачом и медсестрой, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Фиксируется, как ребёнок отражает полученные знания в игровой деятельности (ролевое поведение, использование атрибутов, взаимодействие с другими участниками игры).

Баллы суммируются по каждому компоненту (общие представления, медсестра, пациент). Максимальный балл – 18.

На основании суммарного балла определяется уровень осведомлённости ребёнка о поликлинике и отражение этих знаний в игре (низкий, средний, высокий) в соответствии с вашей шкалой уровней [1].

Результаты заносятся в протокол исследования.

Задание 2: «Почта» [1].

Цель: выявить уровень осведомленности ребенка о почте на основе критериев А.П. Зарина, а также оценить, как эти знания отражаются в игровой деятельности ребенка.

Материалы:

Набор карточек с изображениями: почта (здание), продавец-кассир, приёмщик писем (посылок), почтальон, клиент почты, письмо, посылка, марка, открытка.

Таблица для фиксации результатов (на основе А.П. Зарина) [1].

Описание: Ребенку предлагается рассмотреть карточки с изображением почты, работников почты и клиентов. В ходе беседы задаются вопросы, направленные на выявление знаний ребенка о назначении почты, ролях работников почты и действиях клиентов. После беседы ребенку предлагается поиграть в «Почту», используя предоставленные материалы. Наблюдается, как ребенок воспроизводит полученные знания в игровой деятельности.

Инструкция:

Общие представления о почте: «Посмотри, пожалуйста, на эти карточки. Видишь, здесь нарисовано здание. Что это за место? Ты бывал(а) в таком месте? Как оно называется? Что делают на почте?»

Продавец-кассир: «Покажи, где здесь продавец-кассир. Что делает продавец-кассир на почте? Что он продает?»

Приемщик писем (посылок): «А это кто? (показываем на карточку с приемщиком). Что делает приемщик писем (посылок)? Как он принимает письма и посылки?».

Почтальон: «А это кто? (показываем на картинку с почтальоном). Что делает почтальон? Куда он носит письма и газеты?»

Клиент почты: «Кто приходит на почту? Зачем они туда приходят?»

Инструкция к игре: «А теперь давай поиграем в почту! Ты можешь выбрать, кем будешь – продавцом, почтальоном или клиентом. Расскажи мне, что ты будешь делать» [1].

Обработка результатов:

Ответы ребёнка оцениваются по балльной системе в соответствии с критериями, предложенными А.П. Зариным для каждого аспекта:

Общие представления о почте (от 0 до 6 баллов):

0 – не имеет представлений о почте, не имеет опыта посещения почты;

1 – имеет опыт посещения почты, но обладает лишь отрывочными сведениями о ней, название «почта» соотносит только с конкретным местом, которое посещает, назначения не понимает;

2 – имеет отдельные сведения о почте, название «почта» соотносит только с конкретными местами, которые посещает, назначение понимает (отправить (получить) письмо, посылку);

3 – понимает назначение почты и смысл происходящего на ней, хотя не может объяснить, даже опираясь на вопросы и картинки;

4 – может рассказать о почте с опорой на вопросы взрослого и картинки;

5 – имеет достаточно полное представление о почте, может рассказать о ней, опираясь на вопросы взрослого;

6 – имеет полное представление о почте, может рассказать о ней без опоры на картинки.

Продавец-кассир (от 0 до 6 баллов):

0 – не имеет представления о продавце-кассире на почте;

1 – знает место работы продавца-кассира, может показать на картинке;

2 – имеет отдельные представления о продавце-кассире: место работы, отдельные действия, узнаёт их на картинках;

3 – имеет некоторые представления о продавце-кассире: место работы, отдельные действия, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;

4 – имеет разнообразные знания о продавце-кассире: место работы, его действия, их последовательность и отношения с клиентами, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;

5 – имеет разнообразные знания о продавце-кассире: место работы, его действия, их последовательность и отношения с клиентами, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 – обладает полными знаниями о продавце-кассире: место работы, его действия и отношения с клиентами, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Приёмщик писем (посылка) (от 0 до 6 баллов):

0 – не имеет сведений о получателе писем (посылка) на почте;

1 – знает место работы получателя писем (посылка), может показать на картинке;

2 – имеет отдельные знания о получателе писем (посылка): место работы, отдельные действия, узнаёт их на картинках;

3 – имеет некоторые представления о почтальоне (получателе посылка): место работы, отдельные действия, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;

4 – имеет разнообразные знания о работнике почты (почтового отделения): место работы, его действия, их последовательность и отношения с клиентами, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;

5 – имеет разнообразные знания о почтальоне (получателе посылка): место работы, его действия, их последовательность и отношения с

клиентами, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 – обладает полными знаниями о почтальоне (получателе посылок): место работы, его действия и отношения с клиентами, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Почтальон (от 0 до 6 баллов):

0 – не имеет знаний о почтальоне;

1 – знает место работы почтальона, может показать на картинке;

2 – имеет отдельные представления о почтальоне: место работы, отдельные действия и атрибуты (сумка), узнаёт их на картинках;

3 – имеет некоторые представления о почтальоне: место его работы, отдельные действия и атрибуты, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;

4 – имеет разнообразные представления о почтальоне: место работы, его действия и атрибуты, последовательность действий и отношения с получателями писем, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;

5 – имеет разнообразные знания о почтальоне: место работы, его действия, их последовательность, атрибуты и отношения с получателями писем, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 – обладает полными знаниями о почтальоне: место работы, его действия, атрибуты, последовательность действий и отношения с получателями писем, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре [1].

Клиент почты (от 0 до 6 баллов):

0 – не имеет знаний о клиенте почты;

1 – узнает и может показать клиента почты на картинке;

2 – имеет отдельные знания о почтовом клиенте: отдельные его действия, узнаёт их на картинках;

3 – имеет некоторые представления о почтовом клиенте: может рассказать о его отдельных функциях с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует эти знания в игре под руководством взрослого;

4 – имеет разнообразные знания о клиенте почты: его действиях, их последовательности и отношениях с работниками почты, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;

5 – имеет разнообразные знания о клиенте почты: его действиях, их последовательности и отношениях с работниками почты, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 – обладает полными знаниями о клиенте почты: его действиях и отношениях с работниками почты, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Фиксируется, как ребёнок отражает полученные знания в игровой деятельности (ролевое поведение, использование атрибутов, взаимодействие с другими участниками игры) [1].

Суммируются баллы по всем компонентам.

На основе общего балла определяется уровень осведомлённости ребёнка о почте и отражение этих знаний в игре в соответствии с вашей шкалой уровней.

Результаты заносятся в протокол исследования.

Задание 3: «Парикмахерская»

Цель: выявить уровень осведомленности ребенка о парикмахерской на основе критериев А.П. Зарина, а также оценить, как эти знания отражаются в игровой деятельности ребенка.

Материалы:

Набор карточек с изображениями: парикмахерская (здание), парикмахер, клиент, парикмахерские инструменты (ножницы, расчёска, фен, машинка для стрижки).

Таблица для фиксации результатов (на основе А.П. Зарина).

Описание: Ребенку предлагается рассмотреть карточки с изображением парикмахерской, парикмахера и клиента. В ходе беседы задаются вопросы, направленные на выявление знаний ребенка о назначении парикмахерской, ролях парикмахера и действиях клиентов. После беседы ребенку предлагается поиграть в «Парикмахерскую», используя предоставленные материалы. Наблюдается, как ребенок воспроизводит полученные знания в игровой деятельности.

Инструкция: общие представления о парикмахерской: «Посмотри, пожалуйста, на эти карточки. Видишь, здесь нарисовано здание. Что это за место? Ты бывал(а) в таком месте? Как оно называется? Что делают в парикмахерской?»

Парикмахер: «Покажи, где здесь парикмахер. Что делает парикмахер в парикмахерской? Какие инструменты ему нужны для работы?»

Клиент: «А это кто? (показываем на карточку с клиентом). Что клиент делает в парикмахерской? Зачем он туда приходит?»

Инструкция к игре: «А теперь давай поиграем в парикмахерскую! Ты можешь выбрать, кем будешь – парикмахером или клиентом. Расскажи мне, что ты будешь делать»

Обработка результатов:

Ответы ребёнка оцениваются по балльной системе в соответствии с критериями, предложенными А.П. Зариным для каждого аспекта:

Общие представления о парикмахерской (от 0 до 6 баллов):

0 – не имеет представления о парикмахерской, не имеет опыта посещения парикмахерской;

1 – имеет опыт посещения парикмахерской, но обладает лишь отрывочными знаниями о ней, которые актуализирует с помощью взрослого;

2 – имеет отдельные представления о парикмахерской, название «парикмахерская» соотносит только с конкретным местом, которое посещает, назначение понимает;

3 – понимает назначение парикмахерской и смысл происходящего в ней, хотя может объяснить только с помощью вопросов взрослого и картинок;

4 – может рассказать о парикмахерской, опираясь на вопросы взрослого и картинки;

5 – имеет достаточно полное представление о парикмахерской, может рассказать о ней, опираясь на вопросы взрослого;

6 – имеет полное представление о парикмахерской, может рассказать о ней без опоры на картинки.

Парикмахер (от 0 до 6 баллов):

0 – не имеет знаний о парикмахере;

1 – знает место работы парикмахера, может показать на картинке;

2 – имеет отдельные представления о парикмахере: место работы, отдельные действия, инструменты, узнаёт их на картинках;

3 – имеет некоторые представления о работе парикмахера: место работы, отдельные действия, инструменты, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;

4 – имеет разнообразные знания о работе парикмахера: место работы, его действия, их последовательность, инструменты и отношения с клиентами, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;

5 – обладает разнообразными знаниями о парикмахере: место работы, его действия, их последовательность, инструменты и отношения с клиентами, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

б – обладает полными знаниями о парикмахере: место работы, его действия, инструменты и отношения с клиентами, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Фиксируется, как ребёнок отражает полученные знания в игровой деятельности (ролевое поведение, использование атрибутов, взаимодействие с другими участниками игры).

Суммируются баллы по всем компонентам.

На основе суммарного балла определяется уровень осведомлённости ребёнка о парикмахерской и отражение этих знаний в игре в соответствии с вашей шкалой уровней.

Результаты заносятся в протокол исследования.

Задание 4: «Профессии» [1].

Цель: выявить уровень осведомленности ребенка о различных профессиях на основе критериев А.П. Зарина, а также оценить, как эти знания отражаются в игровой деятельности ребенка.

Материалы:

Набор карточек с изображениями: повар, шофёр, кондуктор, учитель (воспитатель), дворник, строитель, полицейский и атрибуты, связанные с каждой профессией [1].

Таблица для фиксации результатов (на основе А.П. Зарина).

Описание: Ребенку предлагается рассмотреть карточки с изображением представителей различных профессий. В ходе беседы задаются вопросы, направленные на выявление знаний ребенка о месте работы, действиях и инструментах, используемых в каждой профессии. После беседы ребенку предлагается поиграть, выбрав одну из профессий и используя предоставленные материалы. Наблюдается, как ребенок воспроизводит полученные знания в игровой деятельности.

Инструкция:

– Посмотри на эти карточки. Здесь нарисованы люди разных профессий. Давай поговорим о каждой из них.

Для каждой профессии задаются следующие вопросы: «Кто это? Где он/она работает? Что он/она делает? Что ему/ей нужно для работы?» (например, для повара: «Кто это? Где работает повар? Что делает повар? Что ему нужно для работы?»).

Инструкция к игре: «А теперь давай выберем какую-нибудь профессию и поиграем! Кем ты хочешь быть сегодня – поваром, шофёром, учителем...? Расскажи мне, что ты будешь делать.»

Обработка результатов:

Ответы ребёнка оцениваются по балльной системе в соответствии с критериями, предложенными А.П. Зариным для каждой профессии:

(Для каждой профессии (Повар, Шофёр, Кондуктор, Учитель, Дворник, Строитель, Полицейский) используются следующие критерии оценки (от 0 до 6 баллов)):

0 – не имеет знаний о профессии;

1 – знает место работы представителя профессии, может показать на картинке;

2 – имеет отдельные знания о представителе профессии: место работы, отдельные действия, инструменты/атрибуты, узнаёт их на картинках;

3 – имеет некоторые представления о представителях профессии: место работы, отдельные действия, инструменты/атрибуты, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;

4 – имеет разнообразные знания о представителях профессии: место работы, их действия, их последовательность, инструменты/атрибуты и (или) отношения с клиентами/пассажирами/учениками, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;

5 – имеет разнообразные знания о представителе профессии: место работы, его действия, их последовательность, инструменты/атрибуты и (или) отношения с клиентами/пассажирами/учениками, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 – обладает полными знаниями о представителе профессии: место работы, его действия, инструменты/атрибуты и (или) отношения с клиентами/пассажирами/учениками, может рассказать о них без опоры на картинку, использует знания в игре.

Фиксируется, как ребёнок отражает полученные знания в игровой деятельности (ролевое поведение, использование атрибутов, взаимодействие с другими участниками игры).

Суммируются баллы по всем профессиям.

На основе суммарного балла определяется уровень осведомлённости ребёнка о профессиях и отражение этих знаний в игре в соответствии с вашей шкалой уровней.

Результаты заносятся в протокол исследования.

Рассмотрим подробно результаты констатирующего этапа исследования особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Каждое задание включало оценку общих представлений, а также знаний о конкретных ролях и атрибутах, связанных с каждой темой. Например, при изучении представлений о поликлинике оценивались знания о медсестре и больном. Оценка проводилась по балльной системе (от 0 до 6), где 0 – отсутствие знаний, а 6 – полное представление об объекте или явлении, способность рассказать о нем без опоры на картинку и использование знаний в игре.

В протоколе констатирующего эксперимента фиксировались результаты по каждой характеристике в баллах, и на основании этих данных определялся общий уровень осведомленности и понимания игровой деятельности для каждого ребенка.

Рассмотрим подробнее результаты констатирующего этапа исследования осведомленности об окружающей действительности и отражении этих знаний в игре у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Результаты указаны в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты констатирующего этапа исследования осведомленности об окружающей действительности

№ раздела	Ф.И. детей экспериментальной группы	Результаты исследования по характеристикам в баллах					
		Поликлиника	Почта	Парикмахерская	Профессии	Уровень	Всего
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Василиса	2	1	2	0	I	5
2	Надежда	3	1	3	0	I	7
3	Марк	2	1	2	0	I	5
4	Максим	1	1	1	0	I	3

Обработка результатов:

I уровень (низкий) 0 – 10 баллов (менее 59%) - Дети демонстрируют фрагментарные, отрывочные знания об окружающем мире, не могут назвать основные функции объектов даже с опорой на картинки. Ролевые действия отсутствуют или носят хаотичный характер (например, в игре «Поликлиника» ребенок берет шприц, но не понимает, для чего он нужен, или путает роли врача и медсестры). Игровые атрибуты используются неправильно (например, градусник применяется как молоток, письмо на «Почте» просто перекладывается без смысла). Взаимодействие с другими участниками игры минимально – дети играют рядом, но не вместе, диалоги сводятся к повторению фраз за взрослым. Сюжет игры не развивается, действия однообразны и быстро прерываются.

II уровень (средний) 11- 15 баллов (60-80%) - Дети имеют базовые представления о социальных ролях и функциях объектов, но нуждаются в подсказках взрослого (например, знают, что врач «лечит», но не могут подробно объяснить как). Ролевые действия воспроизводятся по образцу, но без вариативности (например, всегда «ставят укол» одинаково, без развития сюжета). Используют атрибуты по назначению, но только самые простые (фонендоскоп – слушают, но не называют его). Начинают взаимодействовать в игре, но диалоги краткие и шаблонные («Дай мне

шприц», «Ты болен»). Сюжет линейный, без импровизации (например, последовательность: «прием у врача – укол – выписка»).

III уровень (высокий) 16-18 баллов (81-100%) – полные, развернутые знания о социальных ситуациях: ребенок самостоятельно рассказывает о профессиях, их инструментах и последовательности действий (например: «Почтальон берет письма на почте и разносит их по адресам»). Творческое ролевое поведение: вариативность в игре (врач не только ставит укол, но и «проверяет горло», «выписывает рецепт»). Гибкое использование атрибутов, в том числе символическое замещение (например, палочка становится «шприцем»). Активное взаимодействие: ролевые диалоги, согласование действий («Давай ты будешь пациентом, а я тебя послушаю»). Развернутый сюжет с логическим завершением (например, игра в «Почту» включает: покупку марки – отправку письма – доставку – ответ).

Представим полученные результаты для наглядности в диаграмму на рисунке 1.

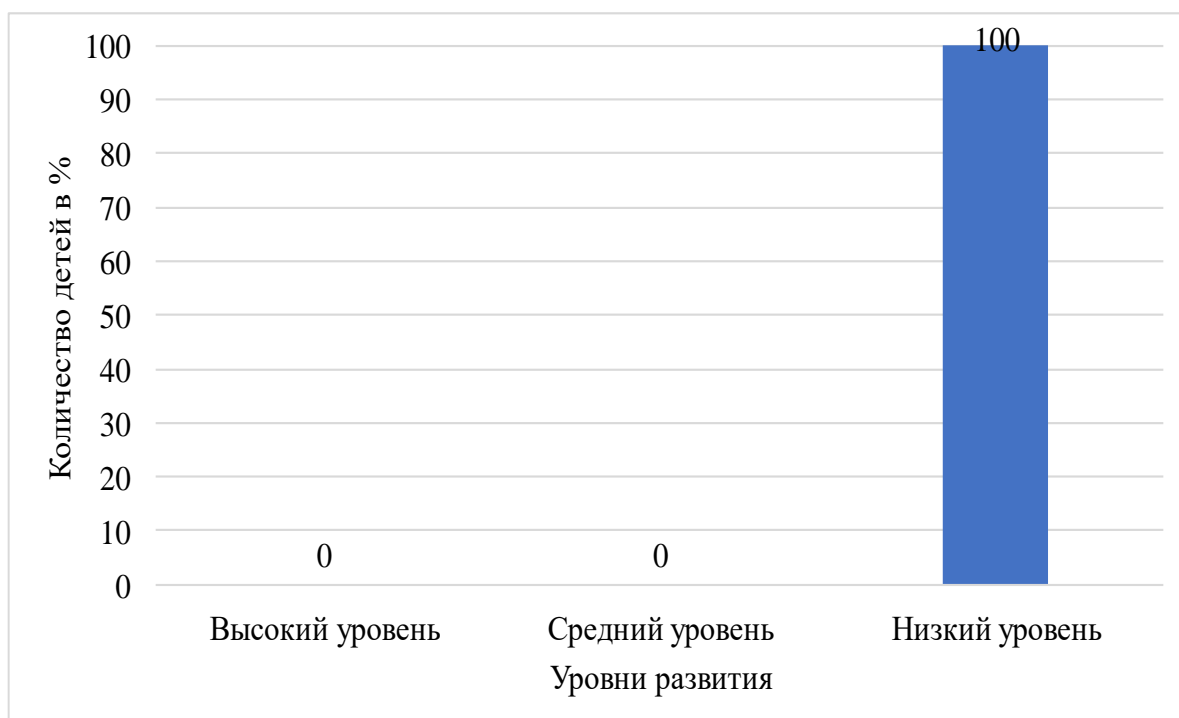


Рисунок 1 – Результаты исследования игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента

Из диаграммы выше видно, что все дети экспериментальной группы 100 % соответствуют низкому уровню развития игровой деятельности. У детей с низким уровнем развития игровой деятельности выраженные трудности наблюдаются в содержательном компоненте игры. Демонстрируют крайне ограниченные знания об окружающем мире, проявляющиеся в фрагментарных представлениях о социальных ролях и профессиональной деятельности. Испытывают значительные сложности при установлении логических связей между объектами и их функциями, часто не могут объяснить назначение даже знакомых предметов.

Рольное поведение характеризуется выраженной незрелостью. Дети либо формально принимают игровую роль, либо игнорируют ее. Наблюдается частая смена ролей, их смешение и подмена. Воспроизведение действий носит механический характер без понимания их смысла и социального значения.

Особого внимания заслуживает специфика игровых действий. Преобладают предметные манипуляции над собственно игровыми действиями. Использование атрибутов часто неадекватно - предметы применяются не по назначению. Набор действий ограничен и стереотипен, отсутствует творчество и вариативность.

Сюжетная линия игры либо отсутствует полностью, либо представлена отдельными несвязанными эпизодами. Дети не способны выстроить логическую последовательность действий, игра быстро прерывается или переходит в манипулятивную деятельность.

Коммуникативный компонент игры развит крайне слабо. Дети играют «рядом», но не «вместе». Рольные диалоги отсутствуют или сводятся к повторению отдельных фраз. Наблюдаются значительные трудности в распределении ролей и согласовании действий.

Эмоционально-мотивационная сфера характеризуется низкой познавательной активностью и быстрой пресыщаемостью игрой.

Продолжительность игровой активности минимальна, часто заменяется неигровыми манипуляциями.

Особенностью детей с нарушением интеллекта является стойкость перечисленных проявлений и отсутствие спонтанного развития игровой деятельности. Это обуславливает необходимость специально организованной коррекционной работы, направленной на поэтапное формирование всех структурных компонентов игры. Рассмотрим специфические проявления этих нарушений у каждого ребенка.

Василиса (5 баллов) демонстрировала поверхностное понимание социальных ролей. В игре «Поликлиника» она формально называла профессии врача и медсестры, но не могла объяснить их функции. Использование игровых атрибутов носило хаотичный характер - медицинские инструменты применялись не по назначению (фонендоскоп как телефон, шприц как ручка). В сюжетно-ролевых играх («Почта», «Парикмахерская») действия девочки оставались на уровне простейших манипуляций без развития сюжета.

Надежда (7 баллов) показала несколько лучшие результаты, но также осталась в рамках низкого уровня. Ее отличительной особенностью стало фрагментарное воспроизведение отдельных игровых действий без их логического соединения. Например, в «Поликлинике» она правильно называла помещения, но путала последовательность медицинских процедур. В игре «Почта» наблюдалось смешение ролей почтальона и кассира.

У Марка (5 баллов) нарушения носили более выраженный характер. Его игровая деятельность отличалась стереотипностью и отсутствием смысловой нагрузки. В «Поликлинике» мальчик механически манипулировал инструментами, используя их не по назначению (градусник как молоточек). Особенно заметны были проблемы коммуникации - в совместных играх он избегал речевого взаимодействия, ограничиваясь молчаливыми действиями.

Наиболее серьезные трудности выявлены у Максима (3 балла). Его игровая деятельность практически отсутствовала как осмысленный процесс. В «Поликлинике» он не понимал назначения медицинского учреждения, в «Парикмахерской» использовал ножницы для постукивания по столу. Особенно показательным было выполнение задания «Профессии», где мальчик не смог назвать ни одной профессии, демонстрируя полное отсутствие социальных представлений.

Проведенное исследование на констатирующем этапе позволило выявить устойчивые особенности игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Все участники экспериментальной группы (Василиса, Надежда, Марк, Максим) продемонстрировали результаты, соответствующие низкому уровню развития игровых навыков, что проявляется в комплексных нарушениях структурных компонентов игры.

Наиболее выраженные трудности наблюдаются в содержательном аспекте игровой деятельности. Дети демонстрируют крайне ограниченные, фрагментарные знания об окружающем мире и социальных ролях. Так, Максим (3 балла) не смог объяснить назначение поликлиники, ограничившись единичной фразой «Там уколы», что свидетельствует о несформированности базовых социальных представлений.

Особую проблему представляет ролевое поведение. Дети либо формально принимают роли без понимания их сущности (Василиса называла профессии, но не могла описать их функции), либо демонстрируют полное отсутствие ролевой идентификации (Надежда подменяла роль почтальона ролью доктора). Воспроизведение действий носит механический, неосмысленный характер, часто сопровождается неадекватным использованием атрибутов (Марк использовал градусник как молоточек).

Наблюдается отсутствие продуктивного взаимодействия между детьми - они играют «рядом», но не «вместе», не вступают в ролевые

диалоги, не согласовывают действия. Сюжетная линия либо полностью отсутствует, либо представлена отдельными несвязанными эпизодами, что особенно ярко проявилось в игре «Парикмахерская», где Максим ограничился одноактным «подстриганием» куклы без последующего развития сюжета.

Выявленные особенности игровой деятельности свидетельствуют о необходимости специально организованной коррекционной работы, направленной на поэтапное формирование всех ее структурных компонентов. Полученные данные обосновывают актуальность формирующего этапа исследования, в рамках которого будет реализована система занятий с использованием адаптированных дидактических материалов, учитывающих специфику развития детей с нарушением интеллекта.

Особое внимание в коррекционно-воспитательной работе должно быть уделено развитию социальных представлений, формированию осмысленного ролевого поведения, обучению адекватному использованию игровых атрибутов и развитию навыков игрового взаимодействия.

2.2 Содержание и реализация работы по развитию игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Формирующий этап экспериментального исследования был реализован в период с февраля по май 2025 года.

Основной целью данного этапа являлась разработка и внедрение системы коррекционно-воспитательных мероприятий, направленных на развитие игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Для достижения поставленной цели было разработано содержание коррекционной работы, включающее перспективный план занятий и

комплекс игровых упражнений, адаптированных к особенностям психофизического развития детей с нарушением интеллекта.

В рамках формирующего этапа решались следующие задачи:

1. Развитие у детей навыков ролевого поведения и способности к воспроизведению социальных ролей в игровой деятельности.

2. Формирование умения использовать игровые атрибуты и материалы в соответствии с сюжетом игры, а также развитие способности к символическому замещению.

3. Развитие коммуникативных навыков, способности к взаимодействию и сотрудничеству в процессе игровой деятельности.

4. Обогащение знаний детей об окружающем мире через включение в игровую деятельность элементов социальной действительности.

Для реализации коррекционно-воспитательной работы были использованы методики, направленные на развитие игровой деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями, в частности, Адаптированная образовательная программа для детей с нарушением интеллекта (легкая степень). Представим разработанный перспективный план занятий (таблица 2).

Таблица 2 – Календарно-тематический план занятий по развитию игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

№ п/п	Тема занятия	Оборудование и материалы	Цель занятия
1	2	3	4
1	«Поликлиника»	Атрибуты врача, медсестры, больного, медицинских инструментов	Развитие умения воспроизводить ролевые действия в игре «Поликлиника».
2	«Почта»	Атрибуты почтальона, клиента, писем, посылок, почтового ящика	Формирование навыков ролевого поведения и взаимодействия в игре «Почта».
3	«Парикмахерская»	Атрибуты парикмахера, клиента, инструментов для стрижки и укладки	Развитие умения использовать игровые атрибуты и воспроизводить

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
3			действия в игре «Парикмахерская».
4	«Профессии»	Атрибуты представителей различных профессий (повар, шофёр, учитель, строитель)	Обогащение знаний о профессиях и развитие навыков ролевой игры.

Занятия проводились два раза в неделю в групповой форме, продолжительность каждого занятия составляла 20-25 минут. Структура занятий включала следующие этапы:

1. Вводная часть: знакомство с темой игры, обсуждение ролей, правил и сюжета. На данном этапе актуализировались знания детей о социальных ролях и их функциях.

2. Основная часть: проведение игры с использованием игровых материалов и атрибутов. Дети включались в ролевое взаимодействие, воспроизводили действия, соответствующие выбранным ролям.

3. Заключительная часть: обсуждение результатов игры, рефлексия. На данном этапе дети делились впечатлениями, анализировали свои действия и взаимодействие с другими участниками игры.

На занятии детям предлагалось рассмотреть карточки с изображениями врача, медсестры, больного и медицинских инструментов. В ходе беседы обсуждались роли медицинских работников, их функции и действия пациентов. Сначала воспитатель демонстрировал образец действий с атрибутами, затем ребёнок повторял, опираясь на карточки-алгоритмы. Только после этого детям предлагалось выбрать роль (врач, медсестра, больной) и воспроизвести игровые действия самостоятельно. В случае возникновения затруднений дети обращались к алгоритму. В процессе игры наблюдалось, как дети используют атрибуты (например, фонендоскоп, шприц) и взаимодействуют друг с другом. Особое внимание уделялось развитию навыков ролевого диалога и умению согласовывать свои действия с действиями других участников игры.

Далее представим комплекс упражнений по развитию игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта (таблица 3).

Таблица 3 – Комплекс упражнений по развитию игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Тема занятия	Название упражнения	Оборудование и материалы	Цель упражнения
1	2	3	4
«Поликлиника»	«Кто что делает?»	Атрибуты врача, медсестры, больного	Развитие умения воспроизводить ролевые действия в игре.
«Почта»	«Почтальон принес письмо»	Атрибуты почтальона, писем, посылки	Формирование навыков ролевого поведения и взаимодействия в игре.
«Парикмахерская»	«Стрижка и укладка»	Атрибуты парикмахера, клиента, инструментов	Развитие умения использовать игровые атрибуты и воспроизводить действия.
«Профессии»	«Кем я хочу быть?»	Атрибуты профессий по выбору детей	Обогащение знаний о профессиях и развитие навыков ролевой игры.

В процессе проведения занятий и игровых упражнений было отмечено, что дети стали более активно участвовать в игровой деятельности, проявлять интерес к ролевым играм. Улучшились навыки взаимодействия и сотрудничества в игре, дети стали более уверенно использовать игровые атрибуты и материалы. Наблюдалось развитие коммуникативных навыков и способности к совместной деятельности. Кроме того, у детей повысился уровень осведомленности о социальных ролях и их функциях, что способствовало более осмысленному воспроизведению игровых действий.

Реализация коррекционно-развивающей работы осуществлялась поэтапно с учетом выявленных на констатирующем этапе особенностей игровой деятельности детей. В процессе занятий наблюдались специфические реакции каждого ребенка в игровых ситуациях, что требовало индивидуального подхода.

Василиса на начальных занятиях формально называла себя «врачом», но не могла воспроизвести соответствующие действия. При игре в

«Поликлинику» хаотично перебирала инструменты, используя фонендоскоп как телефон. В ответ на это педагог использовал прием совместного действия - брал на себя роль «медсестры» и через эмоциональный показ («Давай послушаем, как бьется сердечко у мишки») помогал освоить последовательность действий. К 4-му занятию Василиса начала самостоятельно прикладывать фонендоскоп к груди куклы, сопровождая это словами «Послушаю». Особый интерес проявила к игре «Парикмахерская», где с удовольствием расчесывала куклам волосы, хотя первоначально путала последовательность действий (сначала пыталась «стричь» сухие волосы).

Надежда показала лучшую динамику в освоении ролей. В игре «Почта» первоначально путала роли почтальона и кассира, но после введения карточек-подсказок с изображением атрибутов стала правильно распределять действия. Особенно успешно освоила последовательность в «Поликлинике»: встреча пациента - осмотр - назначение лечения. Однако при усложнении сюжета (например, введении роли «мамы» с больным ребенком) терялась и возвращалась к простейшим действиям. На 6-м занятии впервые инициировала ролевой диалог: «Ты что, заболел? Сейчас тебя полечу».

Марк на первых занятиях упорно избегал речевого общения, молча манипулируя предметами. В игре «Почта» методично перекладывал письма, не вступая в контакт. Через прием «ролевого дублирования», когда педагог озвучивал его действия («Почтальон Марк кладет письмо в ящик»), постепенно начал включаться в общение. К середине формирующего этапа стал использовать простые реплики: «Держи письмо», «Ты болен?». Особый прогресс наблюдался в использовании атрибутов - перестал использовать градусник как молоточек, правильно прикладывал его к руке куклы.

Максим требовал особого подхода из-за выраженных нарушений. Первоначально в «Парикмахерской» просто стучал ножницами по столу, не понимая их назначения. Через метод «совместного проживания ситуации» с

эмоциональным обыгрыванием («Ой, у куклы волосы спутались!») постепенно начал повторять простейшие действия. К концу этапа научился правильно держать расческу, делал 2-3 движения по волосам куклы. В «Поликлинике» с трудом удерживал внимание более 5 минут, но начал узнавать основные инструменты - показывал на картинке, где шприц.

В отношении всех испытуемых использовались общие методы закрепления:

- Многократное повторение сюжетов с постепенным усложнением
- Введение знакомых персонажей в новые ситуации
- Совместное обыгрывание проблемных моментов
- Поощрение любых проявлений инициативы

Особые трудности отмечались:

– у Василисы - при необходимости выйти за рамки заученных действий;

– у Надежды - при распределении сложных ролей;

– у Марка - в поддержании диалога;

– у Максима - в удержании игровой ситуации.

Предварительные результаты показали, что систематическая работа способствовала: появлению осмысленных игровых действий у всех детей; развитию элементов ролевого поведения; формированию простейших навыков взаимодействия; повышению интереса к совместной игре.

Наиболее значимым достижением стало появление у детей попыток самостоятельно развивать игровой сюжет, что свидетельствует о переходе от манипуляций к собственно игровой деятельности.

Таким образом, реализация формирующего этапа экспериментального исследования позволила достичь значительных результатов в развитии игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Систематическая коррекционно-развивающая работа, основанная на адаптированных

методиках и индивидуальном подходе, способствовала преодолению ключевых трудностей, выявленных на констатирующем этапе.

У детей экспериментальной группы наблюдалось постепенное формирование навыков ролевого поведения, что проявлялось в более осмысленном воспроизведении социальных ролей и использовании игровых атрибутов. Например, Василиса, которая изначально формально называла себя «врачом», к концу этапа начала самостоятельно выполнять последовательные действия, такие как прослушивание фонендоскопом. Надежда освоила распределение ролей в игре «Почта», а Марк, несмотря на первоначальное отсутствие речевого взаимодействия, стал использовать простые реплики в игровых ситуациях. Даже у Максима, который демонстрировал наиболее выраженные нарушения, появились элементарные игровые действия, такие как использование расчески в «Парикмахерской».

Важным достижением стало развитие коммуникативных навыков и способности к совместной деятельности. Дети начали проявлять инициативу в ролевых диалогах и согласовывать свои действия с другими участниками игры, что свидетельствует о переходе от манипуляций к осмысленной игровой деятельности. Однако оставались и трудности, такие как необходимость внешней поддержки при усложнении сюжета или распределении ролей, что подчеркивает важность дальнейшей работы.

Таким образом, проведенная коррекционно-развивающая работа подтвердила свою эффективность в обогащении социального опыта детей, формировании игровых навыков и создании условий для их дальнейшего развития. Полученные результаты обосновывают необходимость продолжения систематических занятий с постепенным усложнением игровых сюжетов и усилением акцента на самостоятельность детей в игровой деятельности.

2.3 Анализ результатов исследования

С целью выявления эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы по развитию игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта был проведен контрольный этап экспериментального исследования. Основная задача контрольного этапа заключалась в выявлении изменений в уровне развития игровой деятельности у детей после проведения формирующего этапа исследования.

На контрольном этапе использовался тот же диагностический материал, что и на констатирующем этапе, включая методику А.П. Зарина «Таблица изучения осведомленности ребенка с нарушением интеллекта» (раздел «Игра»). В диагностической таблице представлены результаты повторного обследования уровня сформированности игровой деятельности у детей экспериментальной группы (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты исследования игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

№ раздела	Ф.И. детей экспериментальной группы	Результаты исследования по характеристикам в баллах				
		Поликлиника	Почта	Парикмахерская	Уровень	Всего
1	2	3	4	5	6	7
1	Василиса	4	2	3	1	9
2	Надежда	4	3	4	2	11
3	Марк	3	2	3	1	8
4	Максим	2	2	2	1	6

Уровни сформированности игровой деятельности:

– Низкий уровень: 0-10 баллов – ребенок не имеет четкого представления о социальных ролях, слабо использует игровые атрибуты, испытывает трудности во взаимодействии с другими детьми в игре.

– Средний балл: 11-15 баллов – ребенок имеет отдельные представления о социальных ролях, использует игровые атрибуты, но нуждается в помощи взрослого, проявляет интерес к взаимодействию с другими детьми в игре.

– Высокий уровень: 16-18 балла – ребенок имеет полное представление о социальных ролях, активно использует игровые атрибуты, умеет взаимодействовать с другими детьми в игре, проявляет инициативу и самостоятельность.

Как видно из таблицы, у всех детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта наблюдается положительная динамика в уровне сформированности игровой деятельности.

На констатирующем этапе все дети показали низкий уровень осведомленности об окружающей действительности и игровой деятельности, что выразилось в недостаточном знании социальных ролей, слабом использовании игровых атрибутов и низком уровне взаимодействия в игре. Однако после проведения формирующего этапа, включающего систематические занятия и игровые упражнения, у всех детей был отмечен рост показателей.

На контрольном этапе у детей наблюдалось улучшение в следующих аспектах:

Осведомленность об окружающей действительности: дети стали лучше понимать социальные роли и их функции, что выразилось в более точных ответах на вопросы о профессиях, их обязанностях и используемых инструментах. Например, Василиса, которая на констатирующем этапе набрала 5 баллов, на контрольном этапе показала результат в 9 баллов, что свидетельствует о значительном улучшении её знаний о поликлинике, почте и парикмахерской.

Использование игровых атрибутов: дети стали более уверенно использовать игровые материалы и атрибуты, соответствующие выбранным ролям. Например, Надежда, которая ранее путала действия медсестры и

врача, на контрольном этапе смогла точно воспроизвести действия медсестры, используя соответствующие инструменты (шприц, фонендоскоп).

Взаимодействие в игре: улучшились навыки взаимодействия и сотрудничества в игровой деятельности. Дети стали более активно включаться в ролевые диалоги, согласовывать свои действия с действиями других участников игры. Марк, который ранее испытывал трудности в совместной игре, на контрольном этапе смог успешно взаимодействовать с другими детьми в игре «Почта», распределяя роли и выполняя действия почтальона.

Ролевое поведение: дети стали более осознанно подходить к выбору ролей и их воспроизведению. Максим, который на констатирующем этапе набрал всего 3 балла, на контрольном этапе показал результат в 6 баллов, что свидетельствует о его способности воспроизводить действия парикмахера и клиента в игре «Парикмахерская».

Для наглядности представим сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования в виде диаграммы (рисунок 2).

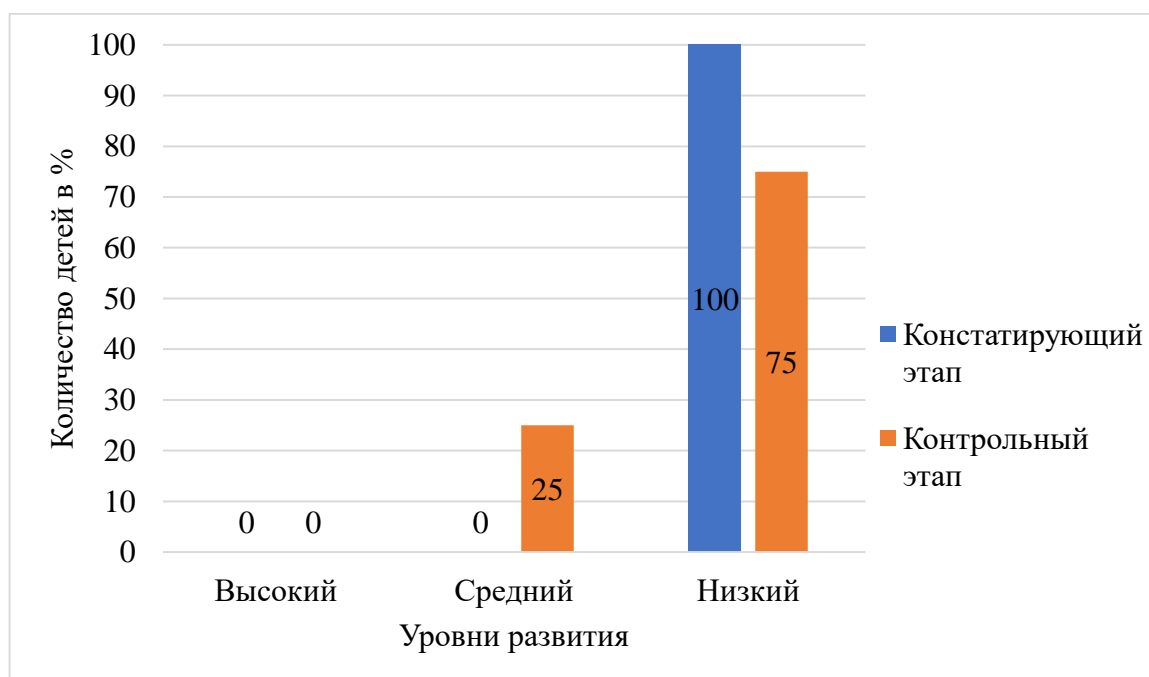


Рисунок 2 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования игровой деятельности экспериментальной группы

Как видно из диаграммы, на контрольном этапе у всех детей наблюдается значительный рост показателей. Если на констатирующем этапе средний балл по группе составлял 5 баллов, то на контрольном этапе он увеличился до 9 баллов. Это свидетельствует о том, что проведенная коррекционно-развивающая работа оказала положительное влияние на развитие игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Таким образом, анализ результатов контрольного этапа экспериментального исследования показал, что систематическое проведение коррекционно-развивающей работы по развитию игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта способствует:

- повышению уровня осведомленности об окружающей действительности и социальных ролях;
- развитию навыков использования игровых атрибутов и материалов;
- улучшению взаимодействия и сотрудничества в игровой деятельности;
- формированию более осознанного ролевого поведения.

Полученные результаты подтверждают эффективность предложенной системы коррекционно-развивающих мероприятий и необходимость её дальнейшего применения в работе с детьми с нарушением интеллекта.

Вывод по главе 2

Во второй главе исследования был реализован комплексный подход к изучению особенностей развития игровой деятельности у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Экспериментальная

работа проводилась поэтапно, что позволило получить достоверные данные о динамике формирования игровых навыков у данной категории детей.

На констатирующем этапе были выявлены существенные трудности в игровой деятельности всех участников экспериментальной группы. Дети демонстрировали фрагментарные знания об окружающем мире, слабо дифференцировали социальные роли, испытывали сложности в использовании игровых атрибутов и организации совместной игровой деятельности. Эти результаты стали основанием для разработки целенаправленной коррекционной программы.

Формирующий этап исследования включал систематические занятия с использованием адаптированных методик. Особое внимание уделялось развитию ролевого поведения через игры "Поликлиника", "Почта", "Парикмахерская" и "Профессии". Применение методов совместного действия, визуальных подсказок и эмоционального обыгрывания ситуаций позволило добиться значительного прогресса в развитии игровых навыков у детей.

Результаты контрольного этапа подтвердили эффективность проведенной работы. Все участники экспериментальной группы показали положительную динамику: Василиса (с 5 до 9 баллов), Надежда (с 7 до 11 баллов), Марк (с 5 до 8 баллов) и Максим (с 3 до 6 баллов). Особенно значимым достижением стало развитие у детей способности к осмысленному ролевому поведению и улучшение навыков игрового взаимодействия.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы. Во-первых, систематическая коррекционная работа с использованием адаптированных методик действительно способствует развитию игровой деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями. Во-вторых, индивидуальный подход и поэтапное усложнение игровых заданий являются необходимыми условиями эффективной коррекционной работы.

Полученные результаты имеют важное практическое значение для дошкольного образования. Они подтверждают необходимость продолжения работы по следующим направлениям: дальнейшее усложнение игровых сюжетов, активное вовлечение родителей в коррекционный процесс, разработка индивидуальных программ для детей с наиболее выраженными нарушениями. Реализация этих направлений будет способствовать более эффективному развитию игровой деятельности у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического и экспериментального исследования проблемы развития игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта через современные дидактические материалы были успешно решены поставленные задачи.

В рамках решения первой задачи исследования был проведён анализ психолого-педагогической литературы, который позволил определить игру как ведущую деятельность в дошкольном возрасте, способствующую развитию когнитивных, эмоциональных и социальных навыков. Теоретические подходы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина подчеркнули значимость игры как инструмента познания и социализации.

При решении второй задачи была проанализирована клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта. Установлено, что данная группа детей отличается неоднородностью, выраженными трудностями в когнитивной, эмоционально-волевой и социальной сферах, что требует дифференцированного подхода в коррекционной работе.

Третья задача исследования была направлена на изучение современных дидактических материалов и их роли в коррекционно-воспитательной работе. Было выявлено, что адаптированные методики, включая структурированную игровую среду, мультисенсорные материалы и индивидуальный подход, способствуют развитию игровых навыков у детей с интеллектуальными нарушениями.

В рамках решения четвёртой задачи на констатирующем этапе эксперимента были выявлены особенности игровой деятельности детей. Все участники экспериментальной группы показали низкий уровень развития игровых навыков, что выражалось в фрагментарных знаниях о социальных ролях, слабом использовании атрибутов и отсутствии взаимодействия в игре.

Пятая задача включала разработку и реализацию коррекционно-воспитательной работы. Систематические занятия с использованием адаптированных дидактических материалов, таких как игры «Поликлиника», «Почта», «Парикмахерская» и «Профессии», способствовали формированию ролевого поведения, развитию коммуникативных навыков и обогащению социального опыта детей.

На контрольном этапе исследования (шестая задача) была подтверждена эффективность проведённой работы. У всех детей отмечалась положительная динамика: Василиса (с 5 до 9 баллов), Надежда (с 7 до 11 баллов), Марк (с 5 до 8 баллов) и Максим (с 3 до 6 баллов). Это свидетельствует о значительном улучшении осведомлённости об окружающем мире, использовании игровых атрибутов и взаимодействия в игре.

Таким образом, задачи исследования решены, гипотеза подтверждена: целенаправленная коррекционно-воспитательная работа с применением современных дидактических материалов действительно повышает уровень развития игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Полученные результаты имеют практическую значимость для дошкольного образования и могут быть использованы педагогами в профессиональной деятельности.

Для дальнейшего развития игровой деятельности у данной категории детей рекомендуется продолжать систематические занятия, усложнять игровые сюжеты, вовлекать родителей в коррекционный процесс и разрабатывать индивидуальные программы с учётом особенностей каждого ребёнка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – Санкт – Петербург : ЛОИУУ, 1996. – 95 с. – ISBN 5-8064-0420-X.
2. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 320 с. – ISBN 5-94033-094-0
3. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – Москва : Педагогика, 1995. – 208 с. – ISBN 5-87977- 027- 3.
4. Венгер, Л. А. Психологические особенности игры детей с интеллектуальными нарушениями / Л. А. Венгер. – Москва : МГППУ, 2003. – 112 с.
5. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 2005. – Т. 4. – С. 5 – 36. – ISBN 5-699-13731-9.
6. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – Москва : Изд – во Смысл : Изд – во Эксмо, 2004. – 512 с. – ISBN 5-699-03524-9.
7. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина. – Москва : Просвещение, 1985. – 128 с.
8. Гарднер, Г. Множественный интеллект: теория на практике / Г. Гарднер. – Нью – Йорк : Basic Books, 1993. – 304 с. – ISBN 978-5-8459-1153-7.
9. Психология детей с нарушением интеллекта : метод. рук. по курсу лекций для студентов вузов / сост. Т. И. Батыгина. – Петрозаводск : Изд –

во ПетрГУ, 2014. – [24] с. – URL: <http://elibrary.petrso.ru/books/19683> (дата обращения: 15.05.2025).

10. Гуськова, Т. В. Что такое самостоятельный ребёнок / Т. В. Гуськова // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 5. – С. 60–64. – URL: https://dovosp.ru/magazine_preschool_education/dv – 11 – 1988 (дата обращения: 22.01.2024).

11. Дети с отклонениями в развитии: отграничение олигофрении от сходных состояний / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский, Э. Я. Пекелис [и др.] ; под ред. М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 1966. – 272 с. – URL: https://archive.org/details/1966_20210523/page/n3/mode/2up.

12. Забрамная, С. Д. Психолого – педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – Москва : Просвещение, 1995. – 112 с. – ISBN 5-09-004905-X.

13. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка [Электронный ресурс] // Социологические исследования. – URL: https://www.isras.ru/index.php?page_id=2624&jid=5842&jn=socis (дата обращения: 10.10.2024).

14. Катаева, А. А. Роль дидактической игры в коррекционно – воспитательном процессе / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — Москва : Просвещение, 1991. – 144 с. – ISBN 5-09-002912-1.

15. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская, Ю. А. Костенкова ; под ред. Б. П. Пузанова. – Москва : Академия, 1998. – 144 с. – ISBN 5-7695-0103-0.

16. Кукушкина, О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Поиски. Подходы / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1994. – № 3. – С. 3–10.

17. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей : избранные труды / Р. Е. Левина ; [ред. – сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин]. – Москва : АРКТИ,

2005. – 221, [1] с. : ил., портр., факс. – (Федеральная программа «Культура России»). – ISBN 5-89415-462-6.

18. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. — Москва : Смысл, 2005. – 431 с. : ил., портр. – ISBN 5-89357-113-4.

19. Лубовский, В. И. Специальная психология : учеб. пособие / В. И. Лубовский. – Москва : Академия, 2005. – 464 с. – ISBN 5-7695-0550-8.

20. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. Н. Малофеев. – 2 – е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2018. – 446, [1] с. : ил., карты, портр., табл. – ISBN 978-5-09-062013-0.

21. Мамонько, О. В. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в спортивно – игровой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Мамонько ; Белорус. гос. пед. ун – т им. Максима Танка. – Минск, 2003. – 20 с.

22. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития церебрально – органического генеза (Клинико – психол. корреляция) : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 19.00.04 / И. Ф. Марковская. – Ленинград, 1982. – 17 с.

23. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем : 10 – й пересмотр (МКБ – 10). – Всемирная организация здравоохранения, 2019.

24. Михайленко, Н. Я. Как играть с ребёнком / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – Москва : Академия, 1990. – 160 с. – ISBN 978-5-7155-0228-4.

25. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – 3 – е изд., испр. – Москва : Линка – Пресс, 2015. – 91, [3] с. – ISBN 978-5-904347-03-1.

26. Морозова, Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей : (Сравнительно с нормой) / Н. Г. Морозова ; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Просвещение, 1969. – 280 с. : черт.

27. Мухина, В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. – 9 – е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 452, [1] с. : портр. – (Высшее образование). – ISBN 5-7695-0408-0.

28. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студ. вузов / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – Москва : Academia, 2002. – 160 с. – (Высшее образование). – ISBN 5-7695-0958-9.

29. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – 2 – е изд. – Москва : ИОИ, 2016. – 262 с. – ISBN 978-5-94193-883-4. – URL: <https://e.lanbook.com/book/92210> (дата обращения: 15.05.2025).

30. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с. – (Профессиональная педагогическая библиотека). – ISBN 87953-127-9.

31. Соколова, Н. Д. Игровая деятельность детей с интеллектуальными нарушениями / Н. Д. Соколова. – Санкт – Петербург : Речь, 2004. – 128 с.

32. Стребелева, Е. А. Коррекционно – развивающее обучение детей с нарушением интеллекта. Игры и упражнения / Е. А. Стребелева. – Москва : Владос, 2002. – 160 с. – ISBN 978-5-00136-091-9.

33. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта : учебник / Е. А. Стребелева. – Москва : Парадигма, 2012. – 225 с. – (Специальная коррекционная педагогика). — URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=210585> (дата обращения: 15.05.2025). – ISBN 978-5-4214-0017-2.

34. Сухарева, Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста : избр. главы / Г. Е. Сухарева. – Москва : Никулин А. Л., 1998. – 319, [1] с. – ISBN 5-901093-01-1.

35. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин, Д. Н. Исаев [и др.] ; под ред. Л. М. Шипицыной. – 2 – е изд., стер. – Москва : Академия, 2014. – 224 с. – (Сер. Бакалавриат). – ISBN 978-5-7695-9831-9.

36. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2 – е изд. – Москва : Владос, 1999. – 360 с. – ISBN 5-691-00256-2.