



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра Специальной педагогики, психологии и предметных методик

«Взаимодействие специалистов по развитию сюжетно-ролевой игры
детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения»

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
«Дошкольная дефектология»
Очная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

64,41 % авторского текста
Работа реком. к защите
рекомендована/не рекомендована
«да» 12 2022 г. пр-15
зав. кафедрой СПиПМ

Дружинина Л.А.

Выполнила студентка:

Никитина Елизавета
Константиновна
Факультет инклюзивного и
коррекционного образования,
группа ОФ 406/102-4-1

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры
СПиПМ
Осипова Лариса Борисовна

Челябинск
2022

Содержание

Введение	4
Глава 1. Теоретические вопросы изучения сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста	
1.1 Понятие игровой деятельности и сюжетно-ролевой игры в современной литературе	6
1.2 Особенности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста	16
Выводы по главе 1	19
Глава 2. Особенности развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	20
2.2 Своеобразие сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	29
2.3 Взаимодействие специалистов по вопросам развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения	33
2.4 Теоретические вопросы коррекционной работы по развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	37
Выводы по главе 2	41
Глава 3. Коррекционная работа по развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	
3.1 Методика изучения сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	43

3.2 Состояние сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	47
3.3 Содержание взаимодействия специалистов ДОО по вопросам развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения	58
Выводы по главе 3	60
Заключение	62
Список использованных источников	64
Приложения	69

ВВЕДЕНИЕ

Одной из самых актуальных и сложных проблем в деятельности дошкольника является проблема игры. Игровая деятельность является ведущим видом деятельности в жизни дошкольника, а также фундаментом будущих социальных отношений ребенка, его успешности в мире окружающих. Особое место в деятельности дошкольника занимает сюжетно–ролевая игра, которая позволяет ребенку приобщиться к самым разнообразным сферам жизни взрослых (Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, А.В. Запорожец, Е.В. Зворыгина, Н.А. Короткова, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьев, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.).

Для детей с нарушениями зрения игра так же важна, как и для детей без отклонений. Но формирование деятельности у дошкольников с нарушениями зрения происходит иначе, в связи с особенностями нарушения

Данная проблема актуальна на сегодняшний момент, и поэтому всё сказанное определило выбор **темы исследования:** «Взаимодействие специалистов по развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения».

Объект исследования: развитие сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования: содержание взаимодействия специалистов ДОУ по вопросам развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Цель исследования: теоретически изучить и практически разработать содержание взаимодействия специалистов ДОУ по вопросам развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Провести анализ результатов изучения сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

3. Разработать технологические карты по развитию сюжетно-ролевой игры и показать специфику их реализации в процессе взаимодействия специалистов ДОУ.

Методы исследования: Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; сравнение, обобщение.

Практические: наблюдение, качественный и количественный анализ.

База проведения констатирующего эксперимента: Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска, дошкольное отделение.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие игровой деятельности и сюжетно-ролевой игры в современной литературе

В современной литературе тема игровой деятельности остается актуальна, это порождает множество мнений насчет её определения. Начнем с понятия «деятельность».

1. По исследованиям Г.С. Батищева, можно сказать, что деятельность – это особая форма активного отношения человека к внешнему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование [4].

А.Л. Тертель дает следующее определение, деятельность – это специфически человеческая регулируемая сознанием целеустремленная активность субъекта, в ходе которой происходит достижение им поставленных целей, удовлетворение разнообразных потребностей и освоение общественного опыта [39].

А.М. Новиков говорит о том, что деятельность играет важную роль в жизни человека, благодаря ей развивается сознание, осуществляются психические процессы. Учитывая то, что деятельность человека осуществляется в большинстве случаев коллективно, в деятельности развивается и социальная природа человека, то есть его личность.

Также А.М. Новиков характеризует деятельность как психологический процесс представляет собой сложное структурное образование, в котором происходит взаимодействие различных элементов. Основными компонентами деятельности являются действия, операции, которые, как и поведение, побуждаются мотивацией, целями, задачами [23].

Одним из важнейших видов деятельности является игровая. Исходя из этого, обратимся к определению игры.

С точки зрения отечественных психологов, педагогов и философов, определения игры широки и разнообразны. Советский философ и методолог Г.П. Щедровицкий считает игру:

- 1) особым отношением ребенка к окружающему миру;
- 2) особой деятельностью ребенка, которая изменяется и развёртывается как его субъективная деятельность;
- 3) социально заданным и усвоенным ребенком видом деятельности;
- 4) деятельностью, в ходе которой происходит усвоение самого разнообразного содержания и развитие психики ребенка;
- 5) социально-педагогической формой организации всей детской жизни [34].

В советской психологии в 30-х годах минувшего столетия изучением игры занимались многие исследователи, среди них М.Я. Басов, П.П. Блонский, однако особый вклад в разработку теории детской игры принадлежит Л.С. Выготскому. В 1933 году он первым выделил ролевую игру, назвав ее ведущим видом деятельности дошкольника, а также вывел ряд отличий между играми детей раннего возраста и детей дошкольного возраста. Выготский отмечает, что игра дошкольника – это воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых желаний. По его мнению, центральным моментом игры является мнимая ситуация, определяющая сознание ребенка, то есть ребенок действует не с вещами, а с их значением и лишь в школьном возрасте он осознает их как значение [9].

Современная педагогика предлагает широкий спектр определений понятия «игра». К примеру, П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров дают ей такое определение: «Игра есть то, что задумано и сделано; то, что есть, что думает и о чем думает субъект, когда он действительно увлечен этой деятельностью с неременной установкой на очевидный всем результат» [23].

Часто в педагогическом исследовании игру и игровую деятельность принимают как синонимичные понятия.

С.А. Лебедева считает, что «игра – это вид деятельности в условиях ситуации, направленный на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [16].

У Д.Б. Эльконина есть такое определение игры: «Человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [20].

В Большой советской энциклопедии дано определение игры как вида осмысленной непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в результате её, а в самом процессе [5].

Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним и другими детские игры рассматриваются в качестве формы включения ребенка в мир человеческих действий и отношений, когда непосредственное участие детей в труде еще невозможно по возрасту [34].

Н. Ремжанова характеризует игру как свободную и самостоятельную деятельность, возникающая по инициативе ребёнка [32].

Игра – это отражение жизни, в ней все «как будто» и «понарошку», но в этой условной обстановке, создаваемой воображением играющего ребенка, много настоящего; действия всегда реальны, а чувства, переживания подлинны, искренни [9].

С точки зрения Л.А. Вегнера, «игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, по своему происхождению, т. е. возникает из условий жизни ребенка в обществе» [7].

Таким образом, можно сделать вывод о равенстве понятий «игра» и «игровая деятельность».

Рассмотри вопрос о роли игры в жизни ребенка.

Исследователи отмечают огромное значение игры в воспитании, обучении и психическом развитии ребенка. Кроме того, игра может носить и коррекционный характер, давая возможность робким, неуверенным в себе детям преодолеть свои комплексы и нерешительность.

Игра ребенка – это вид активной деятельности, во время которой он воспроизводит окружающую действительность. Игра – это проявление потребности познавать окружающий мир, в ней развиваются интеллект, волевые и физические качества, которые формируют личность в целом.

Педагогические возможности игры огромны и неисчерпаемы. Оказывая сильное воздействие на эмоциональную сферу ребенка, игры формируют множество умений и навыков, среди которых такие важные, как коммуникативные, умение принимать решения и брать ответственность на себя. Игры также развивают у детей организаторские способности, воспитывают чувство сопереживания и способность прийти на выручку другому в решении трудных проблем [11].

Согласно определению этого Л.С. Выготского, игра способствует созданию зоны ближайшего развития ребенка, в игре дети всегда «выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения» [9].

Таким образом, единого определения для понятия игровой деятельности не существует ни в педагогике, ни в психологии. Игра трактуется исследователями в соответствии со сферой их научных интересов, социокультурным контекстом и места игры в нем.

По мнению О.П. Рыдановой и Л.Н. Комиссаровой, роль игры в том, что с ее развитием происходят изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития [38].

Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина утверждают, что в игре формируются произвольность поведения, подчинение требованию «надо», а не «хочу», снимается познавательный эгоцентризм, когда ребенок

начинает учитывать наличие других точек зрения на события и предметы действительности [41].

В играх проявляется творческое воображение ребенка, который учится оперировать предметами и игрушками как символами явления окружающей жизни, придумывает разнообразные комбинации превращения, через взятую на себя роль выходит из круга привычной повседневности и ощущает себя активным "участником жизни взрослых", как говорил Д. Б. Эльконин [20].

На данный момент в педагогической литературе можно найти самые разнообразные классификации игр. Выделим несколько основных разновидностей.

Различаются игры по области деятельности, по игровым методикам, по характеру педагогического процесса, по игровой среде и целям. Опираясь на исследования психологов и педагогов (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.К. Бабанский, Д.Б. Эльконин, Т.Р. Яновская), можно выделить две большие группы игр: игры с правилами (дидактические) и творческие игры. Также возможно деление игр на академические (здесь различают имитационные и неимитационные игры) и неакадемические (или обучающие).

Большой популярностью у педагогов и психологов пользуется классификация игр, авторы которой А.В. Запарожец и А.П. Усова.

Игры творческие и их разновидности:

- игры – драматизации и строительные игры;
- подвижные игры;
- дидактические игры [21].

Согласно С.А. Шмакову (1994), можно классифицировать игры и таким образом:

По форме проведения:

1. Настольные игры (сюда входят: кроссворды, лото, чайнворды, домино, игровые кубики и много других).

2. Игры-сорязания.
3. Викторины.
4. Олимпиады.
5. Ролевые игры.

В трудах Н.А. Коротковой говорится, что, наблюдая за поведением детей в общине Аруако, что находится на севере Колумбии, К. Стопора сделала следующую интересную классификацию игр, опираясь на концепцию Д.Б. Эльконина:

- игра-развлечение, в которой полностью отсутствует сюжет;
- игра-упражнение, в которой также отсутствует сюжет, но преобладает какое-то физическое действие, повторяющееся много раз подряд;
- сюжетная игра, в которой в зачаточной форме есть сюжетные действия и воображаемая ситуация;
- процессуально-подражательная игра, в которой дети воспроизводят действия или же ситуации, наблюдаемые ими в данный или ближайший момент, такая игра близка к сюжетной;
- традиционная игра, которая передается из поколения в поколение, в ней есть правила, в ней участвуют как дети, так и взрослые, однако в ней нет воображаемой ситуации [15].

Сюжетно-ролевые игры различаются:

- по содержанию (отражение быта, труда взрослых, событий общественной жизни);
- по организации, количеству участников (индивидуальные, групповые, коллективные);
- по виду (игры, сюжет которых придумывают сами дети, игры-драматизации - разыгрывание сказок и рассказов; строительные) [40].

Сюжетно-ролевая игра, как и вид деятельности, имеет свою структуру.

Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина выдвигают теорию о том, что игра имеет модулирующий характер, ведь дети, разыгрывая тот или иной сюжет воссоздают (моделируют) взаимоотношения взрослых, постепенно переходя от вычленения внешних предметных действий, характерных для взрослого человека к вычленению его отношений с другими людьми. Центральным элементом игры является роль, которую берет на себя ребенок [41].

Рассмотрим структуру игровой деятельности с точки зрения разных авторов.

Игровой замысел – это общее определение того, во что и как будут играть дети [2].

Сюжет – это та сфера действительности, которая моделируется и воспроизводится в игре. Сюжет - отражение детьми в игре определенных действий, событий, взаимоотношений жизни и деятельности окружающих. Сюжет игры состоит из следующих элементов: действие, персонаж и, предметная ситуация [46].

Сюжет игры – это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре (больница, семья, война, магазин и пр.) [2].

Сюжеты игр отражают конкретные условия жизни ребёнка. Они изменяются в зависимости от этих конкретных условий, вместе с расширением кругозора ребёнка и его знакомством с окружающим [2].

В зависимости от сюжета, сюжетно-ролевые игры подразделяются на:

1. Игры на бытовые сюжеты: в «дом», «семью», «праздник».
2. Игры на производственные и общественные темы, в которых отражается труд людей (школа, магазин, библиотека, почта, транспорт: поезд, самолет, корабль).
3. Игры на героико-патриотические темы, отражающие героические подвиги нашего народа (герои войны, космические полеты и т.д.).

4. Игры на темы литературных произведений, кино-, теле- и радиопередач: в «моряков» и «летчиков», в Зайца и Волка, Чебурашку и крокодила Гену.

5. Режиссерские игры, в которых ребенок заставляет говорить, выполнять разнообразные действия кукол, действуя и за себя, и за куклу [46].

Содержание игры, отмечает Д.Б. Эльконин, – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности. Содержание игры – то, что именно воспроизводится в сюжете. Содержание игры — это то, что выделено ребенком в качестве основного момента деятельности взрослых, отражаемой в игре. Содержание детских игр развивается от игр, в которых основным стержнем является предметная деятельность людей, к играм, отражающим отношения между людьми, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и общественным отношениям между людьми. [46]

Мотивы игры связаны с возрастом детей и изменяются – на протяжении дошкольного детства, определяя содержание игры. Формируются мотивы под влиянием социальных факторов и зависят от впечатлений, знаний, которые дети получают из самых разных источников: каждодневного жизненного опыта; специального, педагогически организованного ознакомления с явлениями окружающей действительности [46].

Роль, которую берет на себя ребенок в процессе игры, Д.Б. Эльконин называет единицей игры, ее центром. Она объединяет все стороны игры. Роль является средством реализации сюжета. Чаще всего ребенок принимает на себя роль взрослого. Роль отражается в действиях, речи, мимике, пантомимике. К роли дети относятся избирательно: они принимают на себя роли тех взрослых или детей, действия и поступки

которых вызвали наибольшее эмоциональное впечатление, интерес. Чаще всего это мама, воспитатель, учитель, врач, шофер и т. д. [46].

Роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже [2].

Роли бывают:

- эмоционально-привлекательные (мама, доктор);
- значимые для игры (директор магазина и др.) [2].

В роли отчетливо, на наш взгляд, проявляются такие характерные свойства детского воображения, как:

- универсальность, способность обозначать принятую роль на любом предметно-чувственном материале;
- синтезировать, способность непротиворечиво объединить в роли собственные эмоции и выразительные возможности с внешне заданной «смысловой» логикой поведения «своего» персонажа;
- полифункциональность, то есть способность отражать в ролевом поведении не только исходную «заданность», но и развивать, достраивать «роль», обеспечивая необходимую коммуникацию с другими участниками игры [18].

В роли всегда есть правило. Постепенно оно начинает выделяться ребенком как центральный элемент роли. От победы сиюминутного желания над правилом ребенок идет к победе правила над желанием. Изменяется осознание правила: от слитности правила с ролью – к полному осознанию правила и его выполнению, а затем к самостоятельному формулированию правила до начала игры [41].

В процессе игры самими детьми (а в некоторых играх – взрослыми) устанавливаются правила, определяющие и регулирующие поведение и взаимоотношения играющих. Они придают играм организованность, устойчивость, закрепляют их содержание и определяют дальнейшее развитие, усложнение отношений и взаимоотношений [2].

Игровые действия – это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер [46].

Игровое употребление предметов – замещения – важнейшая характеристика сюжетно-ролевой игры. Особенность игры состоит в том, что она представляет собой воображение в наглядно-действенной форме. Ребёнок, используя один предмет, в качестве заместителей реальных предметов, осуществляет символизацию, то есть происходит дифференциация означаемого и означающего и рождение символа. В ходе обобщения и сокращения действия изменялся его смысл: действие с ложкой превращалось в кормление куклы, действие с гребешком - в причёсывание и т.п. Если до этого ложка или гребёнка были объектом действий ребёнка, то теперь объектом действий становилась кукла или другая сюжетная игрушка, а ложка или гребёнка, замещённые предметами - заместителями, становились средством выполнения действий кормления или причёсывания, объектом которых становились сюжетные игрушки [46].

Сюжетно-ролевые творческие игры – это игры, которые придумывают сами дети. В играх отражаются знания, впечатления, представления ребенка об окружающем мире воссоздаются социальные отношения. Для каждой такой игры характерны: тема, игровой замысел, сюжет, содержание и роль [20].

Игровая деятельность занимает весьма важное место в жизни дошкольника, являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности. Игровая деятельность в дошкольный период имеет свои особенности, которые мы рассмотрим далее

Таким образом, главными структурными компонентами сюжетно-ролевой игры являются сюжет, который представляет собой отражение ребенком окружающей его мира; содержание – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного

момента деятельности и отношений между взрослыми в их деятельности, и развитие, и усложнение.

1.2 Особенности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста

По тому значению, какое принадлежит роли в процессе игры, многие из игр получили название ролевых или сюжетно-ролевых. Роль всегда соотнесена с человеком или животным; его воображаемыми поступками, действиями, отношениями. Ребенок, входя в их образ, играет определенную роль. Но дошкольник не просто разыгрывает эту роль, он живет в образе и верит в его правдивость. Изображая, например, капитана на корабле, он отражает не всю его деятельность, а лишь те черты, которые необходимы по ходу игры: капитан дает команды, смотрит в бинокль, заботится о пассажирах и матросах.

В.И. Ядешко выделял тапы развития сюжетно-ролевой игры [47].

Первый этап. Основным содержанием игры являются действия с предметами. Они осуществляются в определенной последовательности, хотя эта последовательность часто нарушается. Цепочка действий носит сюжетный характер. Основные сюжеты бытовые. Действия однообразны и часто повторяются. Роли не обозначены. По форме это игра рядом или 'одионочная игра. Дети охотно играют со взрослым. Самостоятельней игра кратковременна. Как правило, стимулом возникновения Меры является игрушка или предмет-заместитель, ранее использованный в игре [47].

Второй этап. Как и на первом уровне, основное содержание игры – действия с предметом. Эти действия разворачиваются более полно и последовательно в соответствии с ролью, которая уже обозначается словом. Последовательность действий становится правилом. Возникает первое взаимодействие между участниками на основе использования общей игрушки (или направленности действия). Объединения кратковременны. Основные сюжеты бытовые. Одна и та же игра

множественно повторяется. Игрушки заранее не подбираются, но дети чаще используют одни и те же – любимые. В игре объединяются 2–3 человека [47].

Третий этап. Основное содержание игры – по-прежнему действия с предметами. Однако они дополняются действиями, направленными на установление разнообразных контактов с партнерами по игре. Роли четко обозначены и распределены до начала игры. Игрушки и предметы подбираются (чаще всего по ходу игры) в соответствии с ролью. Логика, характер действий и их направленность определяются ролью. Это становится основным правилом. Игра чаще протекает как совместная, хотя взаимодействие перемежается с параллельными действиями партнеров, не связанных друг с другом, несоотнесенных с ролью. Продолжительность игры увеличивается. Сюжеты становятся более разнообразными: дети отражают быт, труд взрослых, яркие общественные явления [47].

Четвертый этап. Основное содержание игры – отражение отношений и взаимодействий взрослых друг с другом. Тематика игр разнообразная; она определяется не только непосредственным, но и опосредованным опытом детей. Игры носят совместный, коллективный характер. Объединения устойчивы. Они строятся или на интересе детей к одним и тем же играм, или на основе личных симпатий и привязанностей. Игры одного содержания не только длительно повторяются, но и развиваются, обогащаются, существуют продолжительное время [47].

В игре четко выделяется подготовительный этап: распределение ролей, отбор игрового материала, а иногда и его изготовление (игрушек-самоделок). Требование соответствия жизненной логике распространяется не только на действия, но и на все поступки и ролевое поведение участников. Количество вовлеченных в игру увеличивается до 5–6.

Эти этапы отражают общее развитие сюжетно-ролевой игры, однако в конкретной возрастной группе смежные уровни сосуществуют [47].

А.П. Усова замечала, что в старшем возрасте, с развитием опыта, наблюдательности детей, мотивы выбора игры включают в себя отношения ребёнка к тому или иному событию (явлению). Основной источник, питающий сюжетно-ролевую игру ребенка – это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников, а основной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации. Воображаемая ситуация складывается из сюжета и ролей. Дети старшего дошкольного возраста обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его предварительно, на элементарном уровне планируют развитие содержания. Как говорила А.П. Усова: «Игры приобретают наибольшую полноту, яркость, выразительность. Дети играют по несколько дней, продолжая совершенствовать замысел» [42].

Д.Б. Эльконин отмечал, что в старшем дошкольном возрасте дети активно овладевают средствами эмоциональной выразительности. Атрибуты вновь обретают особую значимость для детей, они как бы помогают ребенку полнее войти в роль. Число ролей, необходимых, с точки зрения детей, так же увеличивается. Это связано с расширением знаний об окружающем, особенно о человеческих действиях и взаимоотношениях. Игровые группировки детей расширяются от двух - трех до пяти - семи человек, а ролевые отношения усложняются [46].

Старшие дошкольники уверены и самостоятельны в игре, поэтому они совершенно по-иному относятся к участию взрослого. Если у младших дошкольников игровой опыт еще несовершенен, и они почти всегда с большим удовольствием принимали в игру взрослого с его идеями, то дети шести лет имеют устойчивые игровые намерения, а взрослый должен вовремя помогать преодолевать организационные трудности.

Все приведенные выше положения являются выводами из классических исследований в области психологии, они опираются на экспериментальные данные середины – второй половины прошлого века.

Однако в современном обществе социальные условия сильно изменились, в связи с чем изменилась и специфика сюжетно–ролевой игры детей.

Выводы по главе 1

Игровая деятельность является ведущим видом деятельности в жизни дошкольника, а также фундаментом будущих социальных отношений ребенка, его успешности в мире окружающих.

Часто в педагогическом исследовании игру и игровую деятельность принимают как синонимичные понятия. Можно сделать вывод о равенстве понятий «игра» и «игровая деятельность».

Единого определения для понятия игровой деятельности не существует ни в педагогике, ни в психологии. Игра трактуется исследователями в соответствии со сферой их научных интересов, социокультурным контекстом и места игры в нем.

Сюжетно-ролевая игра, как и вид деятельности, имеет свою структуру:

- игровой замысел;
- сюжет игры;
- содержание игры;
- мотивы игры;
- роль игры;
- игровое правило;
- игровые действия;
- игровое употребление предметов.

К концу старшего дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра полностью сформирована.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития.

В зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу, при использовании очков, и соответственно от возможности использования зрительного анализатора Л.И. Плаксина к детям с нарушением зрения относит:

- слепых с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящих со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- детей с косоглазием и амблиопией [28].

По данным В.П. Ермакова, самую многочисленную категорию детей с нарушениями зрения составляют дети с косоглазием и амблиопией.

Участниками нашего эксперимента являются дети с косоглазием и амблиопией, в связи с чем более подробно следует остановиться на характеристике особенностей именно этой категории.

По исследованиям В.П. Ермакова, изолированное или комбинированное поражение каждого из указанных звеньев может привести к возникновению содружественного косоглазия. Патология глазодвигательного аппарата, видимым проявлением которой обычно является косоглазие, встречается у 1,5–2,5% детей [12].

Косоглазие – отклонение зрительной линии одного из глаз от совместной точки фиксации.

Содружественное косоглазие – косоглазие, обусловленное нарушением функции бинокулярного зрения и характеризующееся сохранением подвижности глаза.

В зависимости от отклонения выделяют сходящееся косоглазие, расходящееся косоглазие (дивергирующее).

Также выделяют паралитическое косоглазие – косоглазие, обусловленное нарушением функций одной или нескольких глазодвигательных мышц и характеризующееся ограниченной подвижностью одного из глаз [17].

Косоглазие проявляется в нарушении бинокулярного видения, в основе которого лежит поражение различных отделов зрительного анализатора и его сенсорно-двигательных связей. Косоглазие не только приводит к расстройству бинокулярного видения, но и препятствует его формированию.

Косоглазие возникает вследствие понижения остроты зрения одного или обоих глаз из-за нарушения рефракции (преломляющей способности глаза), расстройства взаимодействия аккомодации (приспособление глаза к рассматриванию предметов на близком расстоянии).

Причинами косоглазия также могут быть наследственность, поражение ЦНС, психическая травма, испуг, острые инфекционные заболевания, чрезмерная зрительная нагрузка. У детей наблюдается периферическое зрение, снижение остроты зрения косящего глаза, значительно снижена или нарушена способность воспринимать предметы двумя глазами и способность сливать их в единый зрительный образ.

При содружественном косоглазии в 30 % случаев отмечается амблиопия, которая является следствием косоглазия. Вместе с тем, она сама может быть причиной косоглазия. Это происходит в тех случаях, когда один глаз имеет значительное снижение остроты зрения (до 0,3–0,4 и

ниже), при 35 котором невозможно слияние изображения. Однако амблиопия может выступать как самостоятельное заболевание. Амблиопия – понижение остроты зрения, выражающиеся в снижении остроты центрального зрения без видимых причин. Часто возникают вследствие вынужденного бездействия глаза (при косоглазии, катаракте, нарушении бинокулярного зрения, разном размере глазных яблок, астигматизме) [33].

Амблиопия – заболевание, при котором один из двух глаз почти (или вообще) не задействован в процессе зрения. Глаза видят слишком разные картинки, и мозг не может совместить их в одну объемную. В результате он просто подавляет работу одного глаза. А если какой-либо орган не работает, он начинает атрофироваться.

Такая модель зрения может стать настолько привычной, что нормальное бинокулярное зрение так и не сможет сформироваться или, если оно уже было сформировано, оно может оказаться подавленным. Даже при устранении причины данной проблемы мозг оказывается неспособным самостоятельно восстановить бинокулярность зрения.

Бинокулярное зрение – способность видеть двумя глазами одновременно, при этом рассматриваемый объект воспринимается как единое целое. Бинокулярность зрения – способность пространственного восприятия при участии в акте зрения обоих глаз. При нарушениях бинокулярного зрения проявляется монокулярный характер зрения – процесс видения одним глазом. Дает представление лишь о ширине и высоте предмета, о форме, но не позволяет точно оценивать взаимоположение предмета в пространстве, по высоте.

Л.В. Рудакова в работе в зависимости от степени понижения остроты зрения различают амблиопию слабой (острота зрения 0,8–0,4), средней (острота зрения 0,3–0,2), 36 высокой (острота зрения 0,1–0,05) и очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже степени) [33].

Если амблиопия – нарушение врожденное, ребенок не знает, что можно видеть как-то по-другому и воспринимает все как норму.

Любые нарушения зрения, обуславливающиеся снижением базовых зрительных функций, неизбежно оказывают отрицательное влияние на зрительный акт, снижают количество и качество воспринимаемой информации, а это неизбежно влечет за собой возникновение зрительной депривации. Понимая депривацию как состояние недостаточности удовлетворения определенной потребности, зрительную депривацию современная наука определяет как состояние недостаточного удовлетворения потребности зрительной. Современными исследованиями доказано отрицательное влияние депривации, в том числе и зрительной, на состояние корковых отделов головного мозга. Таким образом, любое нарушение зрения, приводящее к возникновению депривации, следует рассматривать как нарушение не периферического, а центрального (коркового) порядка [37].

Отличие результата зрительного восприятия при нарушениях зрения от результата зрительного восприятия в условиях нормального функционирования зрительной системы состоит в следующем. Снижение функций зрения, неизбежно приводящее к снижению скорости и точности восприятия, обуславливает фрагментарность, искаженность восприятия единичных предметов и групповых композиций, затрудняет установление причинно-следственных связей между предметами и явлениями, замедленность и нечеткость их опознания, нарушает одновременность, дистантность восприятия. Кроме того, у детей, испытывающих зрительную депривацию, наблюдается ослабление некоторых свойств восприятия. Так, избирательность восприятия выражается в сужении круга интересов, снижении активности отражательной деятельности, что в свою очередь приводит к снижению количества и качества представлений о явлениях и предметах окружающего мира. Для детей с нарушениями зрения характерным также является более слабый, по сравнению с нормально видящими детьми, уровень эмоционального восприятия объектов внешнего мира и т.д.

Глубина и характер поражений зрительного анализатора сказываются на развитии всей сенсорной системы, определяют ведущий путь познания окружающего мира, точность и полноту восприятия образов внешнего мира.

Дети с нарушением бинокулярным зрением по показателям зрительной работоспособности достигают уровня своих сверстников с нормальным зрением примерно на 8 месяцев позднее (исследования Т.А. Подугольниковой, Г.И. Рожковой) [37].

Среди детей с нарушениями зрения отмечаются аномалии развития цветовосприятия. Снижение остроты центрального зрения, как правило, более выражено на одном глазу. Это затрудняет формирование бинокулярного зрения, глазомерной оценки, установление пространственных связей между предметами, что в свою очередь затрудняет фиксацию взора. Развитие прослеживающих функций зрения нередко связано с сужением поля зрения, поля взора. Последнее в свою очередь затрудняет развитие целостного зрительного восприятия, иногда обуславливает его фрагментарность. Недоразвитие остроты зрения и бинокулярного зрения замедляет восприятие предметов, процессов и явлений, отрицательно сказывается на развитии макро- и микроориентировки в пространстве.

Внутрисистемные нарушения могут быть весьма разнообразны. Они зависят от клинических форм, этиологии, течения заболевания, от содержания зрительных нагрузок, от условий зрительного восприятия, прежде всего от освещенности помещений.

При нарушении зрения, как было сказано выше, бывают не только внутрисистемные нарушения зрительного восприятия, но и межсистемные отклонения в развитии функций, близко связанных со зрением. Следует, прежде всего, отметить вторичные отклонения в двигательной сфере. Нарушение зрения обуславливает отклонения в развитии чувства ритма, основанного на зрительном, слуховом, тактильном, кинестезическом

восприятию. Отмечены отклонения при всех видах формирования ритмической деятельности у детей дошкольного и школьного возраста с нарушением зрения.

Вместе с тем при нарушении зрения сохраняются общие закономерности развития, свойственные нормально видящим детям. Как в норме, так и при патологии развития имеет место поэтапное формирование психических функций. Однако при зрительной неполноценности этапы формирования психических процессов могут быть растянуты во времени в связи с замедленностью развертывания анализирующего восприятия и ориентации в пространстве. Этим обусловлено также своеобразие развития процессов интериоризации, т.е. перехода внешних действий во внутренний план и, наоборот, из внутреннего мыслительного плана во внешний план действий.

Л.В. Рудакова в своей работе говорит о том, что характерной особенностью детей при зрительной недостаточности является снижение двигательной активности. Последняя находится в прямой зависимости от степени нарушения остроты центрального зрения у детей. Двигательные функции при глубоком нарушении зрения успешно развиваются на полисенсорной основе, когда в самоконтроле и саморегуляции движений участвуют наряду со зрением слуховой, тактильный, мышечный, вибрационный и другие виды чувствительности [33].

При формировании психической деятельности ведущую роль играют не столько элементарные сенсорные функции, сколько развивающиеся на их основе высшие психические процессы: анализирующее восприятие, мышление, речь, логическая память, произвольное, внимание. При обучении и воспитании должно уделяться особое внимание развитию образного мышления и речи детей [28].

Внутрисистемные и межсистемные отклонения в развитии наиболее выражены при сложной структуре дефекта. Зрение тесно связано с работой сенсорных систем, с жизнедеятельностью всего организма, со всеми

психическими процессами эмоционально-волевой сферы, ориентацией человека в пространстве в широком смысле слова.

Нарушения зрения у детей дошкольного возраста, когда сформировались еще не все функции зрительной системы, отрицательно сказываются, прежде всего, на остроте центрального зрения. Недоразвитие или нарушение остроты зрения нередко затрудняет формирование других функций зрительной системы: периферического зрения, бинокулярного зрения; обуславливает недоразвитие или нарушение глазодвигательных функций, особенно при косоглазии и других клинических формах зрительных дефектов; затрудняет фиксацию взора [22].

Косоглазие и амблиопия как сложный зрительный дефект обуславливает появление отклонений в развитии двигательной сферы ребенка, приводит к снижению двигательной активности, сложностям ориентировки в пространстве и овладения движениями (Л.С. Сековец). При этом автор отмечает, что овладение основными движениями (ходьбой, бегом, метанием, прыжками, лазанием) во многом определяется состоянием и характером зрения, уровнем зрительно-пространственной ориентации. Дети с косоглазием и амблиопией за счет снижения остроты зрения и монокулярном его характере затрудняются в видении предметов и объектов в пространстве, в выделении расстояния и глубины пространства. Поэтому во время ходьбы и бега дети затрудняются в сохранении дистанции, наталкиваются друг на друга, протягивают вперед руку при движении в пространстве. Продолжая говорить о недостатках развития детей с косоглазием и амблиопией Л.С. Сековец установила, что качество прыжков детей характеризуется несогласованностью рук и ног, приземлении на одну ногу, отсутствии отталкивания, слабой силой толчка за счет сложности видения глубины, удаленности объектов при монокулярном зрении [6].

С точки зрения качественных особенностей развития детей с нарушением зрения следует в первую очередь указать на специфичность

формирования психологических систем, их структур и связей внутри системы. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного мышления, ориентировке в пространстве и т.д. Значительные изменения происходят в физическом развитии: нарушается точность движений, снижается их интенсивность. Следовательно, у ребёнка формируется своя, очень своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая с системой нормально развивающегося ребёнка [37].

Нарушение зрения вызывает отклонения во всех видах познавательной деятельности. Негативное влияние нарушения зрения проявляется даже там, где, казалось бы, этот дефект не должен нанести ущерб развитию ребенка. Снижается количество получаемой ребенком информации и изменяется ее качество. В области чувственного познания сокращение зрительных ощущений ограничивает возможности формирования образов памяти и воображения [35].

Важное значение приобретает умственное воспитание детей с нарушением зрения, которое подчиняется общим принципам формирования, умственных действий, правильных представлений о предметах и явлениях природы, общественной жизни людей [28].

Наиболее типичными последствиями нарушений зрения у дошкольников являются сниженный уровень получения информации, сокращение и ослабление зрительных ощущений у частично зрячих и слабовидящих или полное их выпадение у слепых, сужение объема представлений, особенности мышления, внимания, памяти, бедность невербальных средств общения, нарушение пространственной ориентировки, снижение двигательной активности, трудности в регулировании поведения. Характерным проявлением нарушения регуляции поведения являются трудности свободного общения слепого

ребенка со сверстниками и взрослыми, что приводит к его изолированности не только в семье, но и в обществе.

В своей работе Л.И. Солнцева выделяет, что с учетом зрения в процессе воспитания образуются сложные зрительно-слуховые, зрительно-тактильные, зрительно-двигательные и другие системные связи. Нарушение зрительной системы, имеющее столь важное значение для развития ребенка и его жизнедеятельности, наносит ущерб формированию психических процессов, двигательной сферы, физическому развитию ребенка. У детей с нарушениями зрения различают внутрисистемные вторичные отклонения, обусловленные нарушением функций в самой зрительной системе, и межсистемные отклонения, которые затрагивают деятельность многих функций [35].

Затруднение овладением чувственным познанием, отрицательно отражается на всех видах деятельности, в том числе познавательной, коммуникативной, двигательной, игровой деятельности. что на развитие аналитико-синтетической деятельности и мышления.

Многие тифлопедагоги отмечают безинициативность, пассивность слепого ребенка, а современные исследования детей, имеющих глубокие нарушения зрения, показывают использование ими в своей деятельности только свое ослабленное зрение, не дающее полную и правильную картину внешнего мира. Так, А.И. Скребицкий говорил: «Слепой поражает своей апатичностью, отсутствием воли, невозможностью пробудить его к деятельности» [36].

Итак, на данном этапе работы мы определили, что зрительный дефект обуславливает весь ход психического развития ребенка и поэтому очень важно понимание структуры зрительного дефекта, так как это позволяет правильно осуществлять психолого-педагогическую коррекционную работу.

2.2 Своеобразие сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Игра является важнейшей самостоятельной деятельностью ребенка с нарушением зрения и имеет большое значение для его психического и физического развития, становления индивидуальности и формирования умений жить сообща.

Особенности сюжетно-ролевой игры повторяют особенности всей игровой деятельности детей с нарушением зрения.

Однако особенности зрительного дефекта и вторичных отклонений накладывают свой отпечаток на формирование игровой деятельности.

В работе Г.В. Яковлевой и Е.В. Андриющенко говорится о том, что дети с функциональными расстройствами зрения, слабовидящие опираются на обедненный и ограниченный практический опыт, отражающий небольшой запас образов представлений различных действий с объектами, на плохо развитую моторику и речь. Если в основе игрового действия зрячего ребенка лежит хорошо знакомое ему конкретное предметное действие, то у ребенка с нарушенным зрением игровое действие на этапе его формирования требует проведения подготовительной работы. Процесс формирования подлинно игрового действия у этих детей осуществляется при использовании ими речи, при наличии благоприятной для игры мотивационной установки на принятие помощи, оказываемой взрослым, для того чтобы бедное по содержанию игровое действие обогатилось конкретными действиями, соответствующими выполняемой ребенком роли. Дошкольный возраст является периодом накопления детьми [25].

В своей работе М.В. Ермолаева говорит о том, что у детей с нарушением зрения манипуляции с игровыми атрибутами составляют основное содержание игровой деятельности вплоть до 3–4 лет из-за задержек развития двигательных компонентов предметной деятельности.

Учась манипулировать с предметами в действии («Накормим куклу», «Оденем куклу на прогулку», «Приготовим обед» ит. п.), дети познают их функциональное назначение, а включение речи в этот процесс создает основу для коррекции негативных последствий зрительного дефекта.

Г.В. Яковлева и Е.В. Андриющенко рассматривают формирование игровой деятельности и развитие навыков общения в разные возрастные периоды [25].

Дети с нарушением зрения в 5–6 лет чаще пытаются контролировать действия друг друга – указывают, как должен себя вести тот или иной персонаж, но педагог в случаях возникновения конфликтов во время игры и последующем развитии сюжета может оказать небольшую помощь, объяснив партнерам по игре свои действия, ссылаясь на правила игры.

У детей 6–7 лет с нарушениями зрения во время игры формируются понятия о сложных социальных событиях – рождение ребенка, свадьба, праздник, война и др.

Дошкольный возраст является периодом накопления детьми предметных знаний и представлений, но в старшем дошкольном возрасте дети с нарушениями зрения не только познают предметы и явления окружающего мира, но и устанавливают причинно-следственные связи между ними. Речь детей обогащается сложноподчиненными предложениями, дети становятся способными самостоятельно решать практические, а также логические задачи. Продолжается совершенствование основных движений тела, развитие ориентировки в пространстве. Дети учатся последовательности действий, подчинению их определенной цели. Изменения, происходящие в психике дошкольника, находят отражение и в игре [25].

В дошкольном возрасте игра является основной деятельностью ребенка, в которой он реализует свое желание участвовать в жизни окружающих людей. Игра отражает условия жизни ребенка. Содержание

игры зависит от богатства его индивидуального опыта, а форма характеризует степень его развития.

Слабовидящие дети, как и зрячие, стремятся к игровой деятельности, но менее подвижный образ жизни, бедность личного опыта приводят к тому, что их игры значительно отстают в развитии от игр зрячих. Бедность игровой деятельности слепого ребенка отмечали многие отечественные и зарубежные тифлопедагоги.

А.И. Скребницкий считает, что развитие ребенка с нарушением зрения замедляется в связи с отсутствием в его жизни игр. «Весь мир детей, проникающий в сознание ребенка путем так называемых игр, становится для него потерян», – говорит он. И далее: «Не видя ни игр, ни играющих, слепой ребенок лишен той радости, которую доставляют они зрячему сверстнику». Однако уже в его работах появляются высказывания, которые говорят о том, что он глубоко верил в возможности полноценного развития слепого ребенка путем строго продуманного и систематического вовлечения его в активную самостоятельную деятельность, начиная с младшего дошкольного возраста [36].

Специфической закономерностью развития дошкольников с нарушениями зрения является трудности формирования образа окружающего мира, который характеризуется отсутствием целостности, нечеткостью, фрагментарностью, вербализмом знаний [13].

Представления детей с нарушениями зрения о взаимоотношениях окружающего мира, отражаемые ими в сюжете и ролевых отношениях, детерминируются уровнями развития социальных отношений в процессе игровой деятельности: [13]

- Первый уровень: отсутствие представлений у детей о правилах поведения в обществе взрослых и сверстников, эгоцентризм, пассивность.
- Второй уровень: знание правил нравственного поведения, понимание необходимости подчинения им, но отсутствие желания считаться с этими правилами.

– Третий уровень: внутреннее согласие, присвоение правил и норм социального поведения, но все еще пассивное, формальное их усвоение.

– Четвертый уровень: определяющими в игре и во взаимоотношениях со сверстником и взрослым становятся усвоенные правила и социальные нормы.

Сюжетно-ролевое игровое действие у зрячих детей является обобщенным и сокращенным предметным действием, за которым скрывается богатство различных образов действий, которые ребенок выполнял ранее и которыми он в совершенстве владеет. Эти схематичные игровые действия они могут в любой момент конкретизировать и развернуть.

Формирование игровых действия слепых с слабовидящих детей происходит совсем иначе. Слепые дети опираются на сравнительно бедный и ограниченный опыт практических действий, на плохо развитую моторику и менее страдающую от дефекта зрения речь [36].

Для того чтобы стать средством формирования личности слепого и слабовидящего ребенка, игра должна быть ведущей деятельностью и развиваться в соответствии с его возрастными особенностями. Дети с нарушением зрения как правило не могут самостоятельно овладеть творческой игрой без специальной работы воспитателя и учителя. Причины этого – отсутствие зрительного подражания, малая подвижность и меньшая их активность, боязнь новых незнакомых предметов, плохое знание окружающей жизни, незнание способов игры и недостаточный контакт со сверстниками. Как постоянно отмечают авторы, изучающие особенности развития слепого ребенка (М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин, Н.С. Костючек), эти причины являются общими для многих явлений, возникающих у ребенка как следствие слабовидения [36].

Игровая деятельность детей с нарушениями зрения, рассматривается как целостное образование, возможности которого в коррекции

отклонений различного плана, вызванных зрительным дефектом многогранны.

2.3 Взаимодействие специалистов по вопросам развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Дошкольная образовательная организация (ДОО) играет важную роль в развитии ребенка. Здесь он получает образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Однако насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от организации комплексной систематической коррекционно-педагогической работы, осуществляемой всеми специалистами ДОО.

Рассмотрим понятие взаимодействия с точки зрения некоторых авторов.

По мнению А.Я. Анцупова, А.И. Шипилова, взаимодействие – это совокупность процессов воздействия различных объектов друг на друга, их взаимообусловленность и изменение состояния или взаимопереход [1].

С.Ю. Головин, Н.А. Косолапов считают, что взаимодействие – это процесс непосредственного (межличностного) или опосредованного (средствами связи, материальными носителями культуры, информации и т.п.) воздействия субъектов друг на друга, рождающий их взаимную психическую обусловленность и связь [10].

Взаимодействие специалистов ДОО осуществляется в процессе психолого-педагогического сопровождения образования детей с нарушениями зрения. Начнем раскрытие темы психолого-педагогического сопровождения с анализа нормативно-правовых документов общего и дошкольного образования.

Обратимся к федеральному государственному образовательному стандарту.

Согласно ФГОС Дошкольного Образования необходимым условием качественной реализации Основной образовательной программы является ее непрерывное сопровождение педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в Организации или в Группе [44].

Во втором разделе примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования слабовидящих детей представлены парциальные адаптивные программы профессионального сопровождения развития слабовидящего ребенка раннего возраста по направлениям:

- психо-коррекционное сопровождение слабовидящего ребенка с целью преодоления им определенных трудностей и специфических особенностей развития;
- компенсаторно-развивающее сопровождение слабовидящего ребенка с целью своевременного развития у слабовидящего ребенка компенсаторно-адаптивных механизмов [29].

Далее рассмотрим понятие взаимодействия специалистов в контексте психолого-педагогического сопровождения.

Л.С. Выготский указывал на основную функцию дошкольной педагогики как призвание решать задачи биологического развития ребенка, а также интеллектуально-познавательного, творческо-деятельностного, эмоционального и нравственно-волевого развития [8].

Мы можем выдвинуть гипотезу о том, что наиболее эффективное развитие и формирование деятельности ребенка, как одного из важнейших критериев познавательного развития, происходит при организованном грамотном психолого-педагогическом сопровождении, необходимым условием которого является взаимодействие всех специалистов.

В работе В.И. Щеголь психолого-педагогическое сопровождение трактуется профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в образовательной среде [45].

Под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья Ю.А. Афонькина понимает комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно [3].

Психолого-педагогическое сопровождение в ДОУ предусматривает тесное взаимодействие следующих специалистов:

- воспитатель;
- дефектолог;
- логопед;
- психолог;
- музыкальный работник;
- педагог по физической культуре.

Успешное преодоление отклонений в развитии у детей с нарушениями зрения, развитие их деятельности, в том числе и игровой, возможно при создании личностно-ориентированного взаимодействия всех специалистов дошкольного учреждения на интегративной основе. Вокруг ребенка совместными действиями различных специалистов создается единое коррекционно-образовательное пространство и определенная предметно-развивающая среда.

Коррекционная работа в ДОО представляет собой целостную систему индивидуальной психолого-педагогической работы с ребенком с нарушениями зрения всех специалистов в едином коммуникативно-ориентированном алгоритме. Так, коррекционные занятия с дефектологом, логопедом, психологом, а также занятия в подгруппах с несколькими специалистами и со всей группой в кругу, так же, как и другие виды организованной деятельности в саду, – все это может рассматриваться как «среда отношений» для решения смысловых жизненных задач. Дефектологи, логопеды, педагоги и психологи рассматривают

возможности освоения разных форм обучения и принципов воспитания детей с нарушениями зрения, позволяющее дать им полноценное образование и реализацию их потребностей, так считают Н.Н. Малофеев, О.А. Денисова, Е.А. Ямбург [19; 48].

Однако основные принципы коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения у специалистов различаются. Педагоги особое внимание уделяют принципу интеграции образовательных областей и предпочитают интегративный подход. Об эффективности интегративного подхода в дошкольном образовании говорили К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, К.Ю. Белая, Л.А. Венгер, А.А. Майер [43].

Единство и координация усилий всех специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения, – это основное условие эффективного взаимодействия.

Анализ работы С.А. Козловой позволяет утверждать, что главной задачей педагога является развитие игровых умений детей, помогая им овладеть более сложными умениями, в частности – вести ролевой диалог с игровым партнером [31].

Одной из ключевых особенностей психолого-педагогического сопровождения игры С.А. Козлова считает то, что, взаимодействующим педагогам необходимо вариативно менять свою позицию в зависимости от степени проявления самостоятельности детьми, активно сотрудничать с ними.

Педагоги так же взаимодействуют в поддержании интереса детей к ролевым диалогам, включаемости в самостоятельную игру детей с помощью телефонного звонка, инициирование использования детьми диалогов из стихотворений, сказок и рассказов, мультипликационных фильмов, развивать желание придумывать [31].

В педагогическое сопровождение сюжетно-ролевых игр дошкольников, осуществляемое через взаимодействие специалистов, входит:

- организация совместной деятельности и совместного творчества педагога и/или педагогов и детей по подготовке к игре;
- сбор и накопление содержания для игр, моделирование возможных игровых ситуаций, творческое создание обстановки для игр;
- организация совместных игр педагога и детей, в которых происходит освоение новых игровых умений, навыков и нового содержания;
- создание условий для самостоятельной, инициативной и творческой игровой деятельности детей на занятиях или в свободной деятельности.

Одним из важнейших условий взаимодействия специалистов в процессе психолого–педагогического сопровождения сюжетно-ролевой игры нами было выделено понимание специфики структурных компонентов сюжетно-ролевой игры дошкольников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование и развитие сюжетно–ролевой игры детей старшего дошкольного возраста происходит наиболее эффективно при тесном взаимодействии специалистов при организации комплексного психолого–педагогического сопровождения.

2.4 Теоретические вопросы коррекционной работы по развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) для детей с нарушением зрения опирается на сильные стороны ребёнка. Она направлена на развитие его

потенциальных возможностей. На основе этого написана Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для слабовидящих обучающихся.

Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) под редакцией Л.И. Плаксиной созданы на основе общедидактических и тифлопедагогических принципов, обеспечивающих всестороннее развитие ребенка с нарушением зрения и успешную подготовку к обучению в школе. Содержание и задачи программ предусматривают обучение и воспитание детей в детском саду и в начальной школе и располагаются по видам детской деятельности, при этом важным условием их реализации является комплексный подход к организации коррекционно-воспитательной работы. Такая модель позволяет решать проблемы профилактики и улучшения состояния зрения путем создания щадящих условий комплекса общеукрепляющих и специальных коррекционных мероприятий [30].

С точки зрения П.Ф. Коптерева, в процессе обучения ребенку важно обладать умением сосредотачивать свое внимание на различных предметах, и помочь ему в этом может игра. «Это постоянная наблюдательность, требуемая игрой, способствует развитию органов внешних чувств: глазомера, слуха, рук, ног; ни одно движение противной партии, даже ни одно ее намерение, не должны ускользнуть от наблюдательного глаза, от постоянно прислушивающегося уха и против всякой мины и атаки сейчас должны быть введены контрмины и атаки» [24].

И.Г. Корнилова предлагает реализовать сюжетно-ролевую игру для развития общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения следующим образом:

- организовать игровое пространство;
- распределить роли и выбрать атрибуты игры;

- игра дошкольников должна быть самостоятельна;
- помощь взрослого в затруднительных ситуациях (забывание сюжета, его трансформация, смешение ролей, деструктивное направление игры, трудности в её завершении и т. п.);
- завершать игры гуманным разрешением проблемы и эмоциональной разрядкой детей [14].

С.В. Проняева с соавторами выделили принципы построения сюжетно-ролевых игр для развития общения со сверстниками, которые важно использовать в работе с детьми с нарушением зрения:

- 1) обеспечение места и времени для игр; возможности выбора их тематики, содержания, материала, партнёров;
- 2) создание условий для самостоятельной организации и длительного сохранения пространственно-предметной игровой среды;
- 3) обеспечение возможности свободного объединения со сверстниками по интересам, личному социальному и игровому опыту;
- 4) предоставление комфортных условий для коллективных игр разной динамики и содержания.

По мнению С.В. Проняевой, накопление социального опыта и развитие общения со сверстниками с помощью сюжетно-ролевой игры возможно в соответствии с определёнными педагогическими условиями:

- 1) воспроизведение и опора на жизненные ситуации, детские впечатления повседневной жизни;
- 2) вызов личной заинтересованности каждого ребёнка и понимание им социальной значимости сюжетно-ролевой игры;
- 3) стимулирование активных действий детей, связанных с планированием и обсуждением различных вариантов участия, с ответственностью, самоконтролем и оценкой;
- 4) стимулирование взаимопомощи, вызывание потребности в сотрудничестве [27].

Л.А. Дружинина, С.Л. Новосёлова, Л.Б. Осипова в своих работах отводят большую роль взрослому во время сюжетно-ролевых игр, как помощнику в становлении общения со сверстниками старших дошкольников. Ученые считают, что важное значение приобретают обучающие сюжетно-ролевые игры, нацеленные на вычленение задач общения. Взрослый, выступая в роли одного из участников игры, побуждает детей к совместным обсуждениям, высказываниям, беседам, спорам, способствующим коллективному решению игровых задач, в которых отражается совместная общественно-трудовая деятельность людей [27].

Таким образом, можно говорить о том, что коррекционная работа по развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения необходима. При этом важное место отводится педагогу как руководителю и, при необходимости, участнику игрового процесса.

Выводы по главе 2

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития.

Затруднение овладением чувственным познанием, отрицательно отражается на всех видах деятельности, в том числе познавательной, коммуникативной, двигательной, игровой деятельности. что на развитие аналитико-синтетической деятельности и мышления.

Особенности зрительного дефекта и вторичных отклонений накладывают свой отпечаток на формирование игровой деятельности.

Игровая деятельность детей с нарушениями зрения, рассматривается как целостное образование, возможности которого в коррекции отклонений различного плана, вызванных зрительным дефектом многогранны.

К характерным особенностям сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения можно отнести:

- Преимущественное использование речи в игре.
- Преимущественно манипулятивные действия с предметами.
- Бедность и трудности в формировании и развитии сюжета.

Трудности в формировании образа окружающего мира, которые в свою очередь отражаются в уровне социальных отношений в игре.

Итак, в связи с выявленными особенностями развития сюжетно-ролевой игры детей с нарушенным зрением, мы считаем, что работа по коррекции данной сферы развития, необходима.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) призывает опираться на сильные стороны ребёнка. Он направлен на развитие его потенциальных возможностей. На основе этого написаны Примерные адаптированные основная общеобразовательные программы дошкольного образования для трех категорий детей с нарушением зрения.

Выделяются принципы построения сюжетно-ролевых игр со сверстниками:

- 1) обеспечение места и времени для игр; возможности выбора их тематики, содержания, материала, партнёров;
- 2) создание условий для самостоятельной организации и длительного сохранения пространственно-предметной игровой среды;
- 3) обеспечение возможности свободного объединения со сверстниками по интересам, личному социальному и игровому опыту;
- 4) предоставление комфортных условий для коллективных игр разной динамики и содержания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проведение эффективной и результативной коррекционной работы с детьми с нарушением зрения по развитию сюжетно-ролевой игры может быть организовано только при тесном взаимодействии специалистов ДОУ.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

3.1 Методика изучения сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Для изучения сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами было организовано экспериментальное исследование. Базой исследования являлась Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска. В исследовании приняли участие 17 детей в возрасте 6–7 лет, имеющие нарушение зрения различной степени тяжести.

В офтальмологическом диагнозе у 2 детей прописан диагноз «Слабовидение» у 2 «Слепота». 12 детей имеют в диагнозе амблиопию, миопию и гиперметропию, 6 детей астигматизм, 7 детей косоглазие, 5 детей нистагм (Приложение 2).

Особенности зрительного дефекта и вторичных отклонений накладывают свой отпечаток на формирование игровой деятельности. Но развитие игровой деятельности дошкольников с нарушениями зрения идет по тем же законам и этапам, что и у нормально развивающихся детей.

Тем самым предполагается использовать те же методики изучения игровой деятельности, что и для детей с нормальным развитием.

Для этого нами была использована методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной.

Подробнее рассмотрим комплекс исследования игровой деятельности, предложенный Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной [41].

Задание 1. Изучение особенностей сюжетно-ролевой игры

Проводят наблюдение в естественных условиях за самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей 2-7 лет.

Анализ протоколов проводят по схеме:

I. Замысел игры, постановка игровых целей и задач

1. Как возникает замысел игры (определяется игровой средой, предложением сверстника, возникает по инициативе самого ребенка и т.д.).

2. Обсуждает ли замысел игры с партнерами, учитывает ли их точку зрения.

3. Насколько устойчив замысел игры. Видит ли ребенок перспективу игры.

4. Статичен ли замысел или развивается по ходу игры. Насколько часто наблюдается импровизация в игре.

5. Умеет ли сформулировать игровую цель, игровую задачу словесно и предложить ее другим детям.

II. Содержание игры:

1. Что составляет основное содержание игры (действия с предметами, бытовые или общественные взаимоотношения между людьми).

2. Насколько разнообразно содержание игры. Как часто повторяются игры с одинаковым содержанием. Каково соотношение предметных, бытовых игр, отражающих общественные отношения.

III. Сюжет игры:

1. Насколько разнообразны сюжеты игр. Указать их название и количество.

2. Какова устойчивость сюжета игры, т.е. насколько ребенок следует одному сюжету.

3. Сколько событий ребенок объединяет в один сюжет.

4. Насколько развернут сюжет. Представляет ли он из себя цепочку событий или одновременно ребенок является участником нескольких событий, включенных в сюжет.

5. Как проявляется умение совместно строить и творчески развивать сюжет игры.

6. Каковы источники сюжетов игры (кинофильмы, книги, наблюдения, рассказы взрослых и т.д.).

IV. Выполнение роли и взаимодействие детей в игре:

1. Обозначает ли выполняемую роль словом и когда (до игры или во время игры).

2. Какие средства использует для взаимодействия с партнером по игре (ролевая речь, предметные действия, мимика и пантомимика)

3. Каковы отличительные особенности ролевого диалога (степень развернутости: отдельные реплики, Фразы, длительность ролевого диалога, направленность к игрушке, реальному или воображаемому партнеру).

4. Передает ли и как характерные особенности персонажа.

5. Как участвует в распределении ролей. Кто руководит распределением ролей. Какие роли чаще исполняет: главные или второстепенные. Как относится к необходимости выполнять второстепенные роли.

6. Что предпочитает ребенок: играть один или входить в игровое объединение. Дать характеристику этого объединения численность устойчивость и характер взаимоотношений.

7. Есть ли у ребенка любимые роли и сколько он может выполнять ролей в разных играх.

V. Игровые действия и игровые предметы:

1. Использует ли ребенок в игре предметы-заместители и какие. По какому принципу ребенок выбирает предметы-заместители и преобразует их для использования в игре.

2. Дает ли словесное обозначение предметам-заместителям, несколько легко это делает.

3. Кто является инициатором выбора предмета-заместителя: сам ребенок или взрослый. Предлагает ли свой вариант замещения партнёру.

4. Использует ли в игре образные игрушки и как часто. Есть ли у ребенка любимые игрушки.

5. Характеристика игровых действий: степень обобщенности, развернутости, разнообразия, адекватности, согласованности своих действий с действиями партнера по игре. Какова роль слова в осуществлении игровых действий.

6. Как воспринимает воображаемую ситуацию, понимает ли ее условность, играет ли с воображаемыми предметами.

V. Игровые правила:

1. Выполняют ли правила функцию регулятора игры. Создается ли правило ребенком.

2. Как соотносит ребенок выполнение правила со взятой на себя.

3. Следит ли за выполнением правил другими детьми. Как реагирует на нарушение правил партнерами по игре.

4. Как относится к замечаниям партнера по игре по поводу выполнения им правил.

VII. Достижение результата игры:

1. Как соотносится первоначальный замысел и его реализация игре.

2. Соотносит ли ребенок свой замысел с достигнутым результатом.

3. Какими средствами достигается реализация замысла.

VII Особенности конфликтов в игре:

1. По поводу чего чаще всего возникают конфликты (распределение ролей, выполнение правил, обладание игрушкой и т.д.)

2. Каковы способы разрешения конфликтов.

IX. Игровая среда:

1. Готовит ли игровую среду заранее или подбирает предметы.

2. Использует ли предложенную игровую среду (оборудование игрового уголка) и как.

Х. Роль взрослого в руководстве игрой:

1. Обращается ли ребенок к взрослому в процессе игры и по поводу чего. Как часто обращается.

2. Предлагает ли принять взрослому участие в игре. Полученные результаты соотносят с таблицей 1.1 (Приложение 1) и определяют уровень развития сюжетно-ролевой игры в соответствии с возрастом ребенка.

Результаты обследования по каждому блоку записываются в протокол. Отмечается соответствие возрастным нормам, представленным в таблице 1.1 (Приложение 1). Далее подсчитывается общий показатель по блоку среди детей, тем самым выявляя соответствие возрастным нормам.

3.2 Состояние сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Анализ полученных результатов, представленных в таблице 1, позволил выявить, что только у 58,8 % детей замысел игры соответствует возрасту 5–7 лет. Замысел игры устойчив, но не статичен. Совместно обсуждают замысел. Возможно появление длительной перспективы игры. Редко обсуждают план перед игрой. Игра в малой доле сочетается с импровизацией.

Результаты изучения особенностей сюжетно-ролевой игры представлены в таблице 1.2.

Вместе с тем, у 35,3 % детей замысел игры соответствует 4–5 лет. Воплощение замысла происходит путем решения нескольких игровых задач. Усложняется способ решения задач. Дети сами договариваются перед началом игры

У 5,9 % детей замысел игры соответствует возрасту 3–4 годам. Самостоятельно ставят задачи для тех, с кем хотят играть. Иногда могут не понимать друг друга, требуется организующая помощь взрослого.

Таблица 1 – Протокол изучения особенностей сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения 6-7 лет

№	Имя	Замысел игры			Содержание игры			Сюжет игры			Выполнение роли			Игровые действия			Правила игры		
		Ниже возрастной нормы		Соответствие возрастной норме	Ниже возрастной нормы		Соответствие возрастной норме	Ниже возрастной нормы		Соответствие возрастной норме	Ниже возрастной нормы		Соответствие возрастной норме	Ниже возрастной нормы		Соответствие возрастной норме	Ниже возрастной нормы		Соответствие возрастной норме
		3-4 года	4-5 лет	5-7 лет	3-4 года	4-5 лет	5-7 лет	3-4 года	4-5 лет	5-7 лет	3-4 года	4-5 лет	5-7 лет	3-4 года	4-5 лет	5-7 лет	3-4 года	4-5 лет	5-7 лет
1	Семен Б.			+			+			+			+			+			+
2	Александр А.			+			+			+			+			+			+
3	Сергей Д.	+					+			+			+			+			+
4	Егор Е.			+			+			+			+			+			+
5	София Е.		+				+			+			+			+			+
6	Арина Э.		+				+			+			+			+			+
7	Демид Л.			+			+			+			+			+			+
8	Владимир К.			+			+			+			+			+			+
9	Максим М.			+			+			+			+			+			+
10	Хуршидбек М.		+				+			+			+			+			+
11	Петр Л.		+				+			+			+			+			+
12	Ира К.		+				+			+			+			+			+
13	Кира Х.			+			+			+			+			+			+
14	Ярослав Ш.			+			+			+			+			+			+
15	Эмилия А.			+			+			+			+			+			+
16	Лев К.			+			+			+			+			+			+
17	Вика Ф.		+				+			+			+			+			+
		1	6	10	0	6	11	0	7	10	2	4	11	3	9	5	1	7	9
Соотношение, %		5,9	35,3	58,8	0	35,3	64,7	0	41,2	58,8	11,8	23,5	64,7	17,6	52,9	29,5	5,9	41,2	52,9
ИТОГ		Соответствует возрастной норме			Соответствует возрастной норме			Соответствует возрастной норме			Соответствует возрастной норме			Ниже возрастной нормы			Соответствует возрастной норме		

Анализ полученных результатов позволил выявить, что у 64,7 % детей содержание игры соответствует возрасту 5–7 лет. В игре воссоздают модели разнообразных взаимоотношений между людьми.

В 35,3 % содержание игры соответствует возрасту 4–5 лет. Показаны отражения разнообразных взаимоотношений взрослых. Значение действий с предметами передвигается на второй план.

Анализ полученных результатов позволил выявить, что у 58,8 % детей развитие сюжета игры соответствует 5-7 лет. Сюжеты развернуты и разнообразны. Характерно стремление узнать как можно больше о том, во что они играют. Эпизоды из сказок, общественные сюжеты занимают значительное место в играх. Могут комбинировать почерпнутые сюжеты и реальную жизнь.

У 41,2 % детей развитие сюжета игры соответствует возрасту 4–5 лет. Сюжеты развернуты. Иногда используются общественные сюжеты, но зачастую используют эпизоды из сказок, комбинированные с эпизодами реальной жизни.

Анализ полученных результатов позволил выявить, что у 64,7 % выполнение роли и развитие взаимодействия детей в игре соответствует возрасту 5–7 лет. Ролевое взаимодействие осуществляется через слово, ролевой диалог. Речь занимает основное положение в реализации роли. Большинство детей предпочитают играть вместе.

Вместе с тем, у 23,5 % детей выполнение роли и развитие взаимодействия детей в игре соответствует возрасту 4–5 лет. Вступают во взаимодействие на длительное время. Большинство предпочитают играть вместе, в группах от 2 до 5 человек. Легко удаётся взаимодействие в игре.

У 11,8 % детей развитие выполнения роли и развитие взаимодействия детей в игре соответствует возрасту 3–5 лет. С интересом воспроизводят ролевые действия. Дети крайне редко передают особенности роли через средства выразительности (жесты, мимика, движения), но чаще используют интонацию.

Анализ полученных результатов позволил выявить, что у 52,9 % детей развитие игровых действий и использование игровых предметов соответствует возрасту 4–5 лет. Самостоятельно подбирают предметы-заместители, легко дают им словесное обозначение. Хорошо освоены предметно–игровые действия.

В 29,5 % развитие игровых действий и использование игровых предметов соответствует возрасту 5–7 лет. Игровое действие может заменяться словом. Могут использовать в игре подсобный материал. Иногда заменяют необходимые предметы.

У 17,6 % детей игровое действие и использование игровых предметов соответствует возрасту 3–4 годам. Дети используют различные предметы и способы взаимодействия. Владеют действиями с сюжетно–образными игрушками. Начинают использовать предметы–заместители. Могут придумывать различные замещения. Избирательно относятся к предметам–заместителям. Заменяют недостающие сюжетные игрушки другими.

Анализ полученных результатов позволил выявить, что у 52,9 % детей развитие правил игры соответствует возрасту 5–7 лет. Правила регулируют ролевые взаимоотношения. Частично осознают, что правила являются регулятором роли.

Вместе с тем, 41,2 % детей развитие правил игры соответствует возрасту 4–5 лет. Правила регулируют ролевые взаимоотношения. Следят за выполнением правил другими игроками.

У 5,9 % детей развитие правил игры соответствует возрасту 3–4 лет. Правила регулируют последовательность действий.

Распределение детей по уровням сформированности сюжетно–ролевой игры представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение детей по уровням сформированности сюжетно-ролевой игры

Соответствие возвратным нормам	Уровень сформированности	Замысел игры	Содержание игры	Сюжет игры	Выполнение роли	Игровые действия	Правила игры
5-7 лет	Высокий	10 (58,8 %)	11 (64,7 %)	10 (58,8 %)	11 (64,7 %)	5 (29,5 %)	9 (52,9 %)
4-5 лет	Средний	6 (35,3 %)	6 (35,3 %)	7 (41,2 %)	4 (23,5 %)	9 (52,9 %)	7 (41,2 %)
3-4 года	Низкий	1 (5,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (11,8 %)	3 (17,6 %)	1 (5,9 %)

Таким образом, проанализировав результаты, мы распределили детей на 3 подгруппы в соответствии с результатами.

1 группа. Высокий уровень – соответствие возрастной норме 5–7 лет. К данной группе нами были отнесены 11 детей, что соответствует 64,7 %.

2 группа. Средний уровень – не соответствие возрастной норме, соответствует игре детей 4–5 лет. К данной группе нами были отнесены 4 ребенка, что соответствует 23,5 %.

3 группа. Низкий уровень – не соответствие возрастной норме, соответствует игре детей 3–4 года. К данной группе нами были отнесены 2 ребенка, что соответствует 11,8 %.

Результаты анализа обследования представлены в Приложении 3.

3.3 Содержание взаимодействия специалистов ДОУ по вопросам развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Ранее нами был раскрыт вопрос необходимости проведения коррекционной работы по развитию сюжетно-ролевой игры, а также важность взаимодействия специалистов ДОУ.

Для организации эффективного взаимодействия в рамках коррекционно-педагогического процесса необходимо участие всех педагогов, работающих с детьми. К ним можно отнести:

1. Воспитатель.
2. Педагог-дефектолог.
3. Логопед.
4. Музыкальный педагог.
5. Педагог по физической культуре.
6. Врач-офтальмолог.
7. Другие специалисты ДОУ.

Для организации продуктивного психолого-педагогического сопровождения сюжетной игры педагогами, необходимо учитывать следующие условия возникновения и развития игры:

- наличие разнообразных игрушек и пособий;
- обеспечение впечатлений от окружающей действительности;
- общение ребенка с взрослыми;
- учет продолжительности игры.

В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина и др. разработали Концепцию построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых в детском саду, в которой определены принципы личностно ориентированной модели построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении [26].

Для нашего исследования представляют интерес следующие из них:

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии.

Одно из главных условий личностно-ориентированного подхода к процессу обучения и воспитания является установление контакта между детьми и взрослыми, общения с ребенком на основе пространственного принципа «глаза в глаза». В игровой деятельности данный принцип отражается в непосредственном взаимодействии участников, активном вербальном и невербальном общении.

2. Принцип активности.

В устройстве детского сада заложена возможность формирования активности у детей и проявления активности взрослых. В игровой деятельности данный принцип отражается в задаче педагогов включать детей в сюжетно-ролевую игру, а также поощрять самостоятельную организацию игры.

3. Принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия ребенка и взрослого.

Среда должна пробуждать у детей активность, давать им возможность осуществлять разнообразные виды деятельности, получать

радость от них, и вместе с тем окружающая обстановка должна иметь свойства при необходимости «гасить» такую активность. В игровой деятельности данный принцип отражается в создании игровых уголков, наличии оборудования для реализации сюжетно-ролевой игры.

4. Принцип открытости – закрытости.

Открытость Природе – такое построение среды, способствующее единству Человека и Природы (организация «зеленых комнат»). Открытость Культуре – присутствие элементов настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки. Открытость Обществу – обстановка детского сада соответствует сути понятия «Мой дом». Открытость своего «Я», собственного внутреннего мира ребенка. В игровой деятельности данный принцип отражается в индивидуальности игры каждого ребенка, ненавязывание ему ролей или игрового поведения.

5. Принцип учета половых и возрастных различий детей.

Предполагает построение среды с учетом половых различий, предоставление возможностей как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми эталонами. В игровой деятельности данный принцип отражается в выборе ролей и игрового поведения, а также группы для реализации сюжетно-ролевой игры.

Работа по развитию сюжетно-ролевой игры проводится как в рамках занятия, так и в свободной деятельности. Для этого необходимо эффективное, постоянное и контролируемое взаимодействие специалистов ДОУ.

Далее мы рассмотрим деятельность каждого специалиста отдельно по развитию сюжетно-ролевой игры, ее компонентов и предпосылок.

В содержание работы педагога-дефектолога входит:

1. Знакомство с предметным содержанием игры согласно календарно-тематическому планированию.
2. Формирование интереса к игрушкам, игровым действиям с ними.

3. Обучение правильным игровым действиям с игрушками.
4. Ввод в игру предметов-заменителей.
5. Обучение навыку выстраивания игровой ситуации.
6. Консультирование других участников коррекционного психолого-педагогического процесса.

К содержанию работы логопеда нами было отнесено:

1. Формирование умения выражать словами предметные действия с игрушками.
2. Развитие звукопроизносительной стороны речи для поддержания интереса к игровому диалогу.
3. Обучение построению связных предложений для развития игровых ситуаций.
4. Расширение словарного запаса.
5. Консультирование других участников коррекционного психолого-педагогического процесса.

К содержанию работы воспитателя нами было отнесено:

1. Создание игровых ситуаций и предпосылок к ним.
2. Введение сюжетно-ролевой игры в свободную деятельность детей.
3. Мотивирование к самостоятельной организации сюжетно-ролевой игры.
4. Консультирование других участников коррекционного психолого-педагогического процесса.

К основным задачам музыкального педагога и педагога по физическому воспитанию можно отнести:

1. Создание игровых ситуаций и предпосылок к ним.
2. Мотивирование к самостоятельной организации сюжетно-ролевой игры.
3. Консультирование других участников коррекционного психолого-педагогического процесса.

Деятельность врача-офтальмолога по развитию сюжетно–ролевой игры может быть направлена на:

1. Коррекция зрения для поддержания интереса к предметному миру.
2. Консультирование других участников коррекционного психолого-педагогического процесса.

В организации взаимодействия специалистов важно соблюдать несколько основных принципов.

- безоценочный стиль отношений;
- конгруэнтность – способность искренне выражать свои чувства и отношение;
- конфиденциальность.

Нами были выделены следующие наиболее эффективные формы взаимодействия специалистов ДОУ:

1. Совместные обсуждения. (Организация методического объединения).

Для эффективной работы обсуждения, необходимо соблюдать их регулярность. Нами предложено частота проведения 1 раз в неделю. Так же в рамках этих встреч первое собрание носит в себе функционал анализа результатов прошлого месяца, а также постановка задач на месяц.

Примерный план ежемесячного собрания:

- Название сюжетно-ролевых игр.
 - Содержание сюжетно-ролевых игр.
 - Роли, представленные в сюжетно-ролевых играх.
 - Сюжета сюжетно-ролевых игр.
 - Распределение задач по развитию сюжетно–ролевой игры между педагогами.
 - Определение необходимой предметно-практической среды.
2. Ведение дневника взаимодействия.

Ведение дневника взаимодействия помогает специалистам работать вместе без постоянного личного контакта. К минусам данной формы можно отнести ограниченность и избирательность предоставляемой информации.

В рамках развития сюжетно–ролевой игры дневник взаимодействия показывает проделанную педагогом работу, моменты, которые необходимо проработать в дальнейшем, а так же успехи ребенка.

3. Просмотр занятий и наблюдение за самостоятельной сюжетно–ролевой игрой.

Основными целями просмотра и наблюдения можно считать изучение уровня сформированности сюжетно–ролевой игры, коррекционная работа с выявленными проблемами, а также дальнейшее планирование коррекционной работы.

Просмотр занятия и наблюдение за самостоятельной сюжетно–ролевой игрой детей помогает педагогам обратить свое внимание на нюансы развития сюжетно–ролевой игры, которые можно использовать как сильные стороны в рамках своего занятия, или же корректировать слабые стороны ребенка так же в рамках своего занятия.

К основной форме контроля эффективности педагогического взаимодействия специалистов можно отнести успешность психолого–педагогического сопровождения и реализацию коррекционной работы.

Создание единой, сплочённой команды педагогов является одним из важнейших факторов реализации успешного психолого–педагогического сопровождения.

Нами были разработаны 10 технологических карт сюжетно–ролевых игры по темам «Дизайнерская студия», «Супермаркет», «Метеостанция», «Экспедиция», «Цирк», «Зооферма», «Семья», «Строители», «Поликлиника», «Исследователи» (Приложение 4). Темы были выбраны согласно сюжетно–тематическому планированию образовательного учреждения.

Для обеспечения распределения обязанностей нами были прописаны виды деятельности специалистов, а также пропедевтическая работа, которая в большей мере осуществляется дефектологом, логопедом и воспитателем. Прописаны цели, роли, оборудование, игровые действия, а также обогащение сюжета.

Для примера рассмотрим содержание технологических карт сюжетно-ролевой игры «Супермаркет».

Целями игры были определены:

1. Учить реализовывать и развивать сюжет.
2. закреплять знания о функционировании магазина-супермаркета.
3. Формировать навыки поведения в общественных местах.

Пропедевтическая работа дефектолога заключалась в знакомстве ребёнка с предметным оснащением магазина (овощи, фрукты, напитков, кондитерские изделия и т.п.), профессиями, которые представлены в супермаркете (директор магазина, кассир, продавец, покупатель, шофер, грузчик, поставщики товара), игровыми действиями.

Пропедевтическая работа логопеда заключалась в отработке правильного произношения слов, используемых в игровых диалогах по теме игры, а также знакомстве и отработке игровых диалогов.

Пропедевтическая работа воспитателя заключалась в создании игровой ситуации и условий для сюжетно-ролевой игры (предметная наполняемость, доступность игрового пространства).

Роли, представленные в сюжетно-ролевой игры: директор магазина, кассир, продавец, покупатель, шофер, грузчик, поставщики товара (овощей, фруктов, напитков, кондитерских изделий и т.п.).

Оборудование, необходимое для организации игры: касса, муляжи овощей и фруктов, и других продуктов, прилавки, спецодежда для продавцов, чеки, сумки, кошельки, деньги, весы, пластилин, природный материал.

Игровые действия, которые могли совершать участники: приход и покупка, оплата, упаковка, доставка, заключение договоров на доставку товара с поставщиками, изготовление необходимого товара, развоз товара по заказам.

К обогащению сюжета отнесено использование предметов-заместителей, введение дополнительных ролей и оборудования.

Таким образом, при организации комплексной работы всех специалистов, происходит совершенствование сюжетно-ролевой игры, а также сопутствующих навыков.

Выводы по главе 3

Для изучения сюжетно–ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами было организовано экспериментальное исследование. Базой исследования являлась Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска. В исследовании приняли участие 17 детей в возрасте 6–7 лет, имеющие нарушение зрения различной степени тяжести.

Особенности зрительного дефекта и вторичных отклонений накладывают свой отпечаток на формирование игровой деятельности. Но развитие игровой деятельности дошкольников с нарушениями зрения идет по тем же законам и этапам, что и у нормально развивающихся детей. Тем самым предполагается использовать те же методики изучения игровой деятельности, что и для детей с нормальным развитием. Для этого нами была использована методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной.

Нами были сформированы 3 группы по уровню развития сюжетно-ролевой игры.

1 группа. Соответствие возрастной норме, 5–7 лет. К данной группе нами были отнесены 11 детей, что соответствует 64,7 %.

2 группа. Не соответствие возрастной норме, 4–5 лет. К данной группе нами были отнесены 4 ребенка, что соответствует 23,5 %.

3 группа. Не соответствие возрастной норме, 3–4 года. К данной группе нами были отнесены 2 ребенка, что соответствует 11,8 %.

Для организации эффективного взаимодействия в рамках коррекционно-педагогического процесса необходимо участие всех педагогов, работающих с детьми.

Нами было рассмотрено содержание работы педагогов по развитию сюжетно–ролевой игры.

Мы определили основные принципы взаимодействия педагогов, благодаря реализации которых, педагогическое взаимодействие является наиболее продуктивным.

В качестве примера работы взаимодействия всех специалистов нами были разработаны технологические карты сюжетно–ролевых игры по темам «Дизайнерская студия», «Супермаркет», «Метеостанция», «Экспедиция», «Цирк», «Зооферма», «Семья», «Строители», «Поликлиника», «Исследователи». Так же подробно описана технологическая карта сюжетно–ролевой игры «Супермаркет».

Мы выделили 3 наиболее эффективных формы взаимодействия специалистов:

1. Совместные консультации.
2. Просмотр и анализ открытых занятий.
3. Ведение дневника взаимодействия.

К основной форме контроля эффективности педагогического взаимодействия специалистов можно отнести успешность психолого–педагогического сопровождения и реализацию коррекционной работы.

Создание единой, сплочённой команды педагогов является одним из важнейших факторов реализации успешного психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, при организации комплексной работы всех специалистов, происходит совершенствование сюжетно–ролевой игры, а также сопутствующих навыков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было определено теоретически изучить и практически разработать содержание взаимодействия специалистов ДОУ по вопросам развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Для достижения цели исследования нами был решен ряд задач.

Для решения первой задачи нами была изучена и проанализирована литература по проблеме исследования. Нами описана роль игры в жизни детей без отклонений в развитии, а также с нарушениями зрения. В рамках нашей работы определено, что единого определения для понятия игры не существует ни в педагогике, ни в психологии. Игра трактуется исследователями в соответствии со сферой их научных интересов, социокультурным контекстом и места игры в нем. Нами была определена роль сюжетно-ролевой игры в жизни дошкольника, а также структура сюжетно-ролевой игры. Было определено, что к концу старшего дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра полностью сформирована

Для решения второй задачи нами были проведен эксперимент по изучению особенностей сюжетно-ролевой игры. Базой эксперимента являлась Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска. Эксперимент основывался на методике Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, в которой изучались следующие параметры: замысел, содержание, сюжет, выполнение игровых ролей, игровые действия и предметы, правила игры. Проанализировав результаты, мы распределили детей на 3 подгруппы в соответствии с результатами. Возрастной норме соответствуют результаты 64,7 % исследуемых. Нами были определены следующие особенности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения: преимущественное

использование речи в игре, преимущественно манипулятивные действия с предметами, бедность и трудности в формировании и развитии сюжета.

Для решения третьей задачи нами было определено содержание взаимодействия специалистов ДООУ по вопросам развития сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Нами были определены основные направления работы специалистов (дефектолог, логопед, воспитатель, музыкальный педагог, педагог по физическому воспитанию и врач-офтальмолог). Выделены следующие наиболее эффективные формы взаимодействия специалистов ДООУ: совместные консультации, просмотр и анализ открытых занятий, ведение дневника взаимодействия. Также разработаны технологические карты сюжетно-ролевой игры по темам «Дизайнерская студия», «Супермаркет», «Метеостанция», «Экспедиция», «Цирк», «Зооферма», «Семья», «Строители», «Поликлиника», «Исследователи», включающие себя: цель, пропедевтическую работу (дефектолог, логопед, воспитатель), роли, оборудование, игровые действия, обогащение сюжета. Так же подробно описана реализация технологической карты по развитию сюжетно-ролевой игры «Супермаркет».

Создание единой, сплочённой команды педагогов является одним из важнейших факторов реализации успешного психолого-педагогического сопровождения. При организации комплексной работы всех специалистов, происходит совершенствование сюжетно-ролевой игры, а также сопутствующих навыков.

Таким образом, задачи решены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст]: учебник для вузов. / А.Я. Анцупов, А.И. Шпилов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. Арбанян, Л.А. Игра дошкольника [Текст]: Л.А. Арбанян [и др.]; под редакцией С.Л. Новосёловой / – М: Посвящение, 1989. – 286 с.
3. Афонькина, Ю.А. Технология комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста [Текст]: методические разработки для специалистов дошкольного образования / Ю. А. Афонькина, И. И. Усанова, О. В. Филатова. – М.: Владос, 2016. – 67 с.
4. Батищев, Г.С. Деятельная сущность человека как философский принцип [Текст] / Г.С. Батищев. – М., 1969. – 286 с.
5. Большая Советская Энциклопедия [Текст] / под ред. О.Ю. Шмидт. – М.: Советская Энциклопедия, 1992. – 921 с.
6. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов / авторы-сост. Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. Челябинск: Цецера, 2010. – 187 с.
7. Венгер, Л.А. Игра как вид деятельности [Текст] / Л.А. Венгер // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 163-165.
8. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка [Текст] / Л.С. Выготский / Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 68–72.
9. Выготский, Л.С. Проблема возраста. Игра [Текст] / Л.С. Выготский – М.: Педагогика. – 1984. – Т. 4 – С. 244–268.
10. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога [Текст] / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест. 1997. – 800 с.

11. Дьяченко, О.М. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста [Текст] / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева – М., 2000. – 139 с.
12. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики [Текст] / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 238 с.
13. Ермолаева, М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками [Текст]: учеб.-метод. пособие / М.В. Ермолаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 173 с.
14. Корнилова, И. Г. Игра и творчество в психокоррекции [Текст] / И.Г. Корнилова. – Москва: Научная книга, 2000. – 168 с.
15. Короткова, Н.А. Сюжетно-ролевая игра старшего дошкольника [Текст] / Н.А. Короткова // Ребенок в детском саду. – 2006. – № 4. – С. 43–45.
16. Лебедева, С.А. Игра и её развитие у детей [Текст] / С.А. Лебедева. – Шуя: Изд-во «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2007. – 44 с.
17. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А.Г. Литвак. – Санкт-Петербург: Каро, 2006. – 336 с.
18. Логинова, В.И. Дошкольная педагогика. [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология» / В.И. Логинова, П.Г. Саморукова, Б.С. Лейкина. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.
19. Малофеев, Н.Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции [Текст] / Н.Н. Малофеев // Интегративные тенденции современного специального образования. – М., 2003. – С. 12-29.
20. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду [Текст] / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – Психологический институт РАО МоиПН, 2007. – 115 с.

21. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду [Текст]: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
22. Наша любовь и забота о детях, имеющих проблемы со зрением [Текст] / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Наука, 1998. – 130 с.
23. Новиков, А.М. Методология игровой деятельности [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2006. – 48 с.
24. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. [Текст]: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 442 с.
25. Организация игровой деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие для педагогов ДОО / Г.В. Яковлева, Е.В. Андрищенко. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 136 с. – URL: https://ipk74.ru/study/docs/organizatsiya-igrovoy-deyatelnosti-s-detmi-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/?special_version=Y
26. Орлов, А.А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум / А.А. Орлова, А.С. Агафонова. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
27. Осипова, Л.Б. Коррекционная работа по развитию общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевой игры [Электронный ресурс] / Л.Б. Осипова, М.С. Минаева. – Молодой ученый. – 2016. – № 24 (128). – С. 497-499. – URL: <https://moluch.ru/archive/128/35298>
28. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 262 с.
29. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слабовидящих детей [Электронный ресурс]: фед. уч.-метод. объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол № 6/17. – URL: <https://detsad410.ru/downloads/d20190529073406.pdf>

30. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Экзамен, 2003. – 173 с.
31. Психолого-педагогические основы организации общения детей дошкольного возраста: учебное пособие для среднего профессионального образования / С. А. Козлова [и др.]; под редакцией С. А. Козловой. – Москва: Юрайт, 2020. – 168 с.
32. Режаметова Н. Музыкально-дидактическая игра в развитии музыкальных способностей дошкольника: Педагогическое мастерство [Текст]: материалы IX Междунар. науч. конференции. – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 150-151.
33. Рудакова, Л.В. Основные направления работы специализированного детского сада для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.В. Рудакова. – Санкт-Петербург, 2000. – 276 с.
34. Сиденко, А.А. Игровой подход в обучении [Текст] / А.А. Сиденко // Народное образование. – 2000. – № 8.
35. Солнцева, Л.И. Воспитание слепых детей раннего возраста [Текст] / Л.И. Солнцева, С. М. Хорош. – М.: 2004. – 146 с.
36. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
37. Специальная психология [Текст] / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
38. Теория и методика музыкального воспитания [Текст]: учебник для СПО / О.П. Рыданова, Л.Н. Комиссарова; под ред. О.П. Рыдановой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 296 с.
39. Тертель, А.Л. Психология: курс лекций [Текст]: учеб. пособие. – М.: ТК Велби: Проспект, 2006. – Т. 35 – 248 с.

40. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
41. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст]: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина; под ред. Г.А. Урунтаевой, – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 291 с.
42. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А.П. Усова; под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
43. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1963. – С. 64.
44. ФГОС Дошкольное образование [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 // Минюст России, 2013. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>
45. Щеголь, В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии [Текст] / В.И. Щеголь. // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 89-91.
46. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – 2-е издание. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
47. Ядешко, В.И. Дошкольная педагогика [Текст]: уч. пособие / В.И. Ядешко, Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 1986.
48. Ямбург, Е.А. Школа для всех [Текст] / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1997.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностические показатели параметров сюжетно-ролевой игры

Таблица 1.1 – Развитие игровой деятельности (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

Компоненты	2-3 года	3-4 года	4-5 лет	5-7 лет
1	2	3	4	5
Замысел игры, постановка игровых целей и задач	<p>Дети обычно начинают играть, не задумываясь. Выбор игры определяется попавшей на глаза игрушкой, подражанием другим детям. Цель возникает в процессе игры. Дети начинают ставить цель сначала в строительных играх, а затем в играх с игрушками. В конце 3-го года жизни дети начинают готовить условия для игры, обозначать замысел игры. Игровые замыслы начинают арестовываться группе детей.</p>	<p>Дети самостоятельно ставят игровые задачи для тех, с кем хотят играть, но не всегда могут понять друг друга, поэтому взрослый часто помогает словесно обозначить игровую задачу.</p>	<p>Воплощение замысла в игре происходит путем решения нескольких игровых задач. Усложняется способ их решения. Как правило, дети сами договариваются перед началом игры.</p>	<p>Замыслы игр более устойчивые, но не статичные, а развивающиеся. Дети совместно обсуждают замысел игры, учитывают точку зрения партнера, достигают общего решения. Появляется длительная перспектива игры, что говорит о высоком уровне развития игрового творчества. Перед игрой дети намечают общий план, во время игры включают в нее новые идеи и образы, т.е. плавность, согласованность игры сочетается с импровизацией.</p>
Содержание игр	Основное содержание игры –	Сюжетно-образительная игра переходит	Содержанием становится отображение	В игре дети создают модели разнообразных

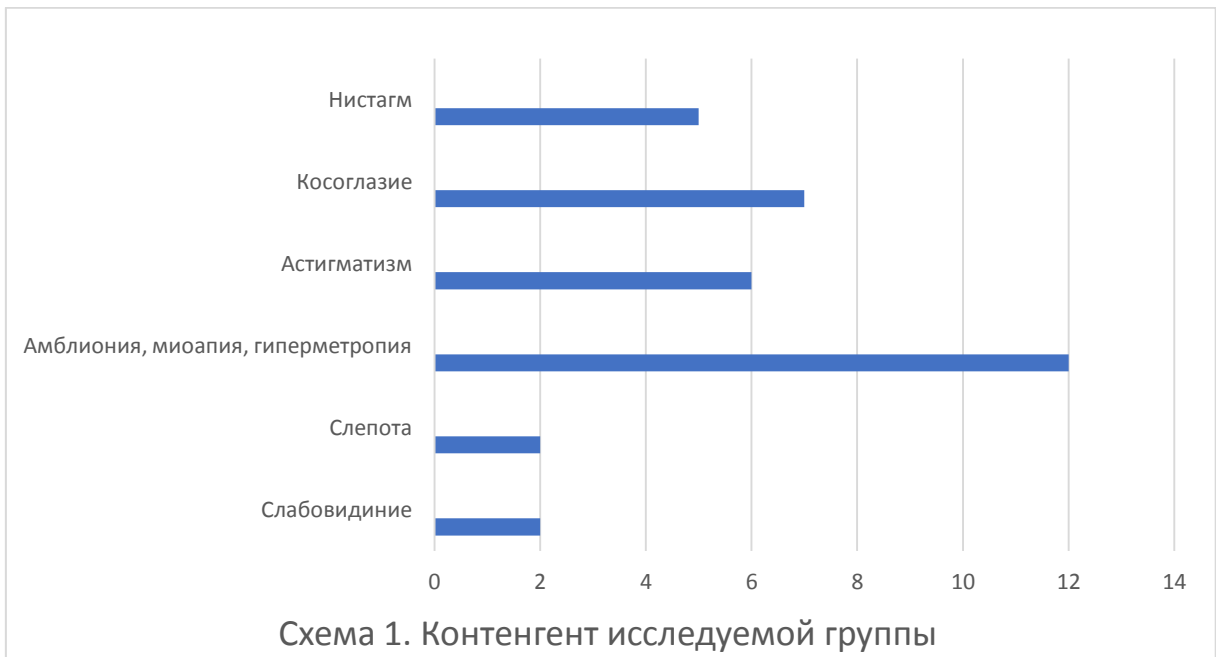
	действие с предметами. К концу 3-го года жизни, научившись действовать с предметами, дети переходят в отображение простейших взаимоотношений между персонажами.	в сюжетно-ролевую. В игре дети отражают не только назначение предметов, но и взаимоотношения взрослых	разнообразных взаимоотношений взрослых. Значение действий с орудиями, предметами отодвигается на второй план	взаимоотношений между людьми
Сюжет игры	Сюжеты по преимуществу бытовые. Он немногочисленны, однообразны, неустойчивы. В конце 3-го года жизни дети начинают объединять в игре 2-3 хорошо знакомых события, иногда включают в игру эпизоды из сказок.	Бытовые сюжеты преобладают, но они уже менее статичны. Чаще дети используют в играх эпизоды из хорошо знакомых сказок.	Сюжеты развернуты и разнообразны. Появляются общественные сюжеты. В игре дети комбинируют эпизоды из сказок и реальной жизни.	Совершенствуется умение совместно строить и творчески развивать сюжеты игр. Для детей характерно стремление узнать как можно больше о том, во что они играют. Эпизоды из сказок, общественные сюжеты занимают значительное место в их играх. Дети смелее и разнообразнее комбинируют в играх знания, почерпнутые из наблюдений, книг, кинофильмов, рассказов взрослых.
Выполнение роли и взаимодействие детей в игре	В конце 3-го года жизни некоторые дети начинают обозначать роль словом. С переходом к	Ребенок берет на себя роль, но пока еще редко называет себя соответственно этой роли. Дети с интересом	Закрепляются новые формы общения через роли, обозначенный словом, ролевое взаимодействие,	Ролевое взаимодействие содержательно, разнообразны используемые детьми средства

	<p>обобщенным игровым действиям появляется основание для содержательного ролевого общения. Дети часто разговаривают с игрушками как партнерами по игре. Постепенно роль партнеров переносится на сверстников, которые понимают смысл воображаемых действий, значение предметов-заместителей. Дети переходят к играм вдвоем, а затем к групповым играм.</p>	<p>воспроизводят ролевые действия, эмоционально передают ролевое поведение. Сначала игра сопровождается отдельными ролевыми репликами, постепенно развивается ролевой диалог, в том числе с воображаемым собеседником. Дети тяготеют к совместным играм со сверстниками. Они активно включаются в игры других детей. Сначала их объединения носят кратковременный характер, затем они становятся более длительными.</p>	<p>ролевой диалог, который становится более длительным и содержательным. Дети передают характерные особенности персонажа игры с помощью средств выразительности (движения, мимика, жесты, интонация). Они вступают в ролевое взаимодействие на длительное время. Большинство детей предпочитают играть вместе, т.к. им легко удастся взаимодействие в игре (самостоятельное распределение ролей, реализация замысла и т.д.)</p>	<p>выразительность и. Речь занимает все большее место в реализации роли. Она не только обозначается словом, но через речь раскрывается сущность ролевых отношений. У детей насчитывается 7-10 ролей в играх, из них 2-3 любимые.</p>
<p>Игровые действия и игровые предметы</p>	<p>К концу 3-го года жизни дети принимают от взрослого и выполняют действия с предметами-заместителями, сообщают другим предполагаемое содержание своих действий с ним. Они воспринимают воображаемую ситуацию,</p>	<p>Дети используют разные предметные способы воспроизведения действительности: хорошо владеют действиями с сюжетно-образными игрушками, начинают свободно применять в игре предметы-</p>	<p>Дети самостоятельно выбирают предметы-заместители. Совершенствуются способы действия с предметами. Хорошо освоены предметно-игровые действия; свободно играют с игрушками, предметами-заместителями, воображаемыми</p>	<p>Игровое действие часто заменяется словом. Дети осуществляют игровое действие с предметами-заместителями, природным материалом, игрушками, собственными поделками. Широко используют в игре подсобный материал. По</p>

	<p>играют с воображаемым и предметами, переходят к активной замене хорошо освоенных действий словом. Им становится доступна условность игры. Дети переходят к обобщенным действиям. В совместных играх они сначала выполняют одинаковые действия, затем функции играющих разделяются (один причесывает другого), к 3-му году появляются первые подлинно коллективные игры.</p>	<p>заместители, адаптируются к воображаемым предметным ситуациям, переходят на обозначение и замену предметов и действий словом. Во второй половине 4-го года жизни детей придумывают разнообразные замещения, изменяют первоначальное назначение предмета. Они избирательно относятся к предметам-заместителям, часто предлагают свой вариант сверстникам. Дети замещают недостающие тематические игрушки другими предметами.</p>	<p>предметами, легко дают им словесные обозначения.</p>	<p>ходу игры они подбирают или заменяют необходимые предметы.</p>
<p>Правила игры</p>	<p>Детей привлекает само действие. Правила игры не выполняют функцию ее регулятора.</p>	<p>Правила регулируют последовательность действий.</p>	<p>Правила регулируют ролевые взаимоотношения. Дети выполняют правила в соответствии со взятой на себя ролью. Следят за выполнением правил игры другими детьми.</p>	<p>Дети осознают, что соблюдение правил является условием реализации роли.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Контингент детей



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

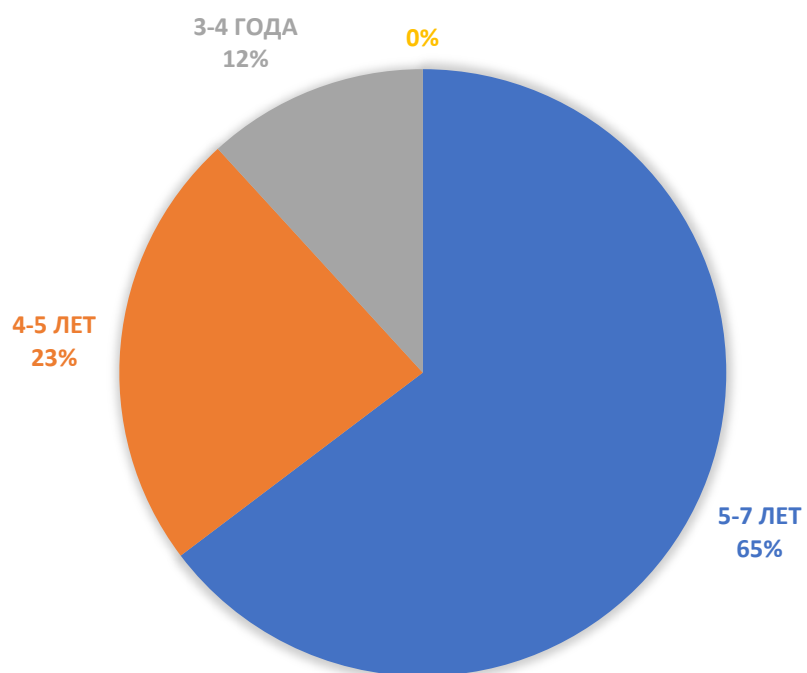


СХЕМА 2. РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА ДИАГНОСТИКИ

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Технологические карты сюжетно-ролевых игр

1. Название сюжетно-ролевой игры: Дизайнерская студия

Цель:

1. Учить реализовывать и развивать сюжет игры.
2. Формировать навык речевого этикета.
3. Закрепление знаний детей о работе сотрудников детского сада.

Пропедевтическая работа:

Дефектолог:

1. Знакомство с предметным оснащением студии. (альбомы, украшения, мебель, измерительные приборы и т.п.)
2. Знакомство с профессиями, которые представлены в студии. (дизайнер, кассир, дизайнер интерьера, кассир, шофер, администратор на ресепшне, журналист, фотограф)
3. Знакомство и отработка игровых действий по теме игры.

Логопед:

1. Отработка правильного произношения слов, используемых в игровых диалогах по теме игры.
2. Знакомство и отработка игровых диалогов по теме игры.

Воспитатель:

1. Создание игровой ситуации для определенной игры.
2. Создание условий для сюжетно–ролевой игры по теме (предметная наполняемость, доступность игрового пространства).

Роли	Оборудование	Игровые действия	Обогащение сюжета
дизайнер интерьера, кассир, шофер, администратор на ресепшне, журналист, фотограф	альбомы для оформления интерьера, декоративные украшения, фланелеграф с набором картинок мебели и предметов интерьера, сантиметр, телефоны, микрофон,	экскурсия по рабочим помещениям детского сада, реклама дизайнерской студии, прием заказа, подбор материала, измерение площади работ, оформление интерьера (в муз.зале, в кабинете заведующей и др.),	использование предметов-заместителей, введение дополнительных ролей и оборудования

	альбомы по флористике	дополнение декоративными деталями, оплата заказа.	
--	-----------------------	--	--

2. Название сюжетно-ролевой игры: Супермаркет

Цель:

1. Учить реализовывать и развивать сюжет.
2. закреплять знания о функционировании магазина-супермаркета.
3. Формировать навыки поведения в общественных местах.

Пропедевтическая работа:

Дефектолог:

1. Знакомство с предметным оснащением магазина. (овощи, фрукты, напитков, кондитерские изделия и т.п.)
2. Знакомство с профессиями, которые представлены в супермаркете. (директор магазина, кассир, продавец, покупатель, шофер, грузчик, поставщики товара)
3. Знакомство и отработка игровых действий по теме игры.

Логопед:

1. Отработка правильного произношения слов, используемых в игровых диалогах по теме игры.
2. Знакомство и отработка игровых диалогов по теме игры.

Воспитатель:

1. Создание игровой ситуации для определенной игры.
2. Создание условий для сюжетно–ролевой игры по теме (предметная наполняемость, доступность игрового пространства).

Роли	Оборудование	Игровые действия	Обогащение сюжета
Директор магазина, кассир, продавец, покупатель, шофер,	Касса, муляжи овощей и фруктов, и других продуктов, прилавки, спецодежда для продавцов, чеки, сумки, кошельки, деньги, весы,	Приход и покупка. Оплата. Упаковка. Доставка. Заключение договоров на доставку товара с поставщиками. Изготовление необходимого товара. Развоз	использование предметов-заместителей, введение дополнительных ролей и

грузчик, поставщики товара (овощей, фруктов, напитков, кондитерских изделий и т.п.)	пластилин, природный материал	товара по заказам.	оборудования
---	-------------------------------	--------------------	--------------

3. Название сюжетно-ролевой игры: Метеостанция

Цель:

1. Расширять сферу социальной активности детей.
2. Обогащать представление о работе метеостанции.
3. Способствовать установлению в игре ролевого взаимодействия и ролевых взаимоотношений

Пропедевтическая работа:

Дефектолог:

1. Знакомство с предметным оснащением метеостанции. (ветряки, термометры, лупы, микроскопы и т.п.)
2. Знакомство с профессиями, которые представлены на метеостанции. (метеоролог, лаборант, диктор телевидения или радио, директор метеостанции)
3. Знакомство и отработка игровых действий по теме игры.

Логопед:

1. Отработка правильного произношения слов, используемых в игровых диалогах по теме игры.
2. Знакомство и отработка игровых диалогов по теме игры.

Воспитатель:

1. Создание игровой ситуации для определенной игры.
2. Создание условий для сюжетно–ролевой игры по теме (предметная наполняемость, доступность игрового пространства).
- 3.

Роли	Оборудование	Игровые действия	Обогащение сюжета
Метеоролог, лаборант, диктор телевидения или радио, директор метеостанции	Ветряки, термометры, лупы, микроскопы, воронки, телескоп, журнал,	Метеоролог, лаборант, диктор телевидения или радио, директор метеостанции	использование предметов-заместителей, введение дополнительных ролей и оборудования

4. **Название сюжетно-ролевой игры:** Экспедиция

Цель:

1. Создавать условия и поощрять социальное творчество.
2. Расширять представления детей о содержании деятельности научной экспедиции.
3. Воспитание интереса и любви к природе.

Пропедевтическая работа:

Дефектолог:

1. Знакомство с предметным оснащением экспедиции. (лупы, оборудование для экспериментов и т.п.)
2. Знакомство с профессиями, которые представлены на метеостанции. (младший научный сотрудник эколога, лаборанты, фотографы и т.п.)
3. Знакомство и отработка игровых действий по теме игры.

Логопед:

1. Отработка правильного произношения слов, используемых в игровых диалогах по теме игры.
2. Знакомство и отработка игровых диалогов по теме игры.

Воспитатель:

1. Создание игровой ситуации для определенной игры.
2. Создание условий для сюжетно-ролевой игры по теме (предметная наполняемость, доступность игрового пространства).

Роли	Оборудование	Игровые действия	Обогащение
------	--------------	------------------	------------

			сюжета
Научный руководитель экспедиции, младший научный сотрудник, экологи, лаборанты, фотографы.	Лупы, оборудование для экспериментов, красная книга природы, путеводители, карты, схемы местности, фотоаппарат, экологические паспорта (открытки растений, грибов, ягод).	Наблюдение и опыты с растениями. Работа с картами, планами местности, пробы воды, воздуха, почвы, изучение полезных, вредных растений, грибов, ягод., съемка интересных экземпляров, пикник на природе.	использование предметов-заместителей, введение дополнительных ролей и оборудования

5. **Название сюжетно-ролевой игры: Цирк**

Цель:

1. Научить детей распределяться на подгруппы в соответствии с сюжетом.
2. Расширять представления детей о гуманной направленности труда работников цирка и профессиях: дрессировщик, ветеринарный врач и т.д.

Пропедевтическая работа:

Дефектолог:

1. Знакомство с предметным оснащением цирка. (билеты, схема цирка, животные и т.п.)
2. Знакомство с профессиями, которые представлены в цирке. (ветеринарный врач, рабочие сцены и т.п.)
3. Знакомство и отработка игровых действий по теме игры.

Логопед:

1. Отработка правильного произношения слов, используемых в игровых диалогах по теме игры.
2. Знакомство и отработка игровых диалогов по теме игры.

Воспитатель:

1. Создание игровой ситуации для определенной игры.

2. Создание условий для сюжетно–ролевой игры по теме (предметная наполняемость, доступность игрового пространства).

Роли	Оборудование	Игровые действия	Обогащение сюжета
Директор цирка, вет.врач, рабочие сцены, ассистенты.	Билеты, схема цирка, наборы животных, мелкий строительный материал, атрибуты для выступлений, корм для животных	Приобретение билетов, изучение плана цирка, экскурсия за кулисы, кормление животных, уборка клеток, дрессировка животных (подготовка к выступлению) выступление на арене цирка.	использование предметов-заместителей, введение дополнительных ролей и оборудования

6. **Название сюжетно-ролевой игры:** Зооферма

Цель:

1. Учить взаимодействовать между собой.
2. Познакомить с ролью фермера, животновода.

Пропедевтическая работа:

Дефектолог:

1. Знакомство с предметным оснащением фермы. (животные, кормушки и т.п.)
2. Знакомство с профессиями, которые представлены на ферме. (животноводы, ветеринарный врач и т.п.)
3. Знакомство и отработка игровых действий по теме игры.

Логопед:

1. Отработка правильного произношения слов, используемых в игровых диалогах по теме игры.
2. Знакомство и отработка игровых диалогов по теме игры.

Воспитатель:

1. Создание игровой ситуации для определенной игры.
2. Создание условий для сюжетно–ролевой игры по теме (предметная наполняемость, доступность игрового пространства).

Роли	Оборудование	Игровые действия	Обогащение сюжета
Животноводы, вет.врач, пастухи.	Наборы домашних животных, аудиозапись «Летом в деревне», строительные материалы, кормушки.	Кормление, выгул животных, осмотр врача, лечение, уборка.	использование предметов-заместителей, введение дополнительных ролей и оборудования

7. Название сюжетно-ролевой игры: Строители

Цель:

1. Научить распределять роли, использовать атрибуты, конструкторы, бросовый материал, действовать в соответствии с планом.
2. Отображать в игре знания о видах домов, их многоэтажности и строительных материалов.

Пропедевтическая работа:

Дефектолог:

1. Знакомство с предметным оснащением стройки. (строительные материалы, техника, инструменты и т.п.)
2. Знакомство с профессиями, которые представлены на ферме. (строители, водители, архитекторы и т.п.)
3. Знакомство и отработка игровых действий по теме игры.

Логопед:

1. Отработка правильного произношения слов, используемых в игровых диалогах по теме игры.
2. Знакомство и отработка игровых диалогов по теме игры.

Воспитатель:

1. Создание игровой ситуации для определенной игры.
2. Создание условий для сюжетно–ролевой игры по теме (предметная наполняемость, доступность игрового пространства).

Роли	Оборудование	Игровые действия	Обогащение
------	--------------	------------------	------------

			сюжета
Строители, прораб, водители, архитекторы	Планы и проекты строительства, строительные материалы, техника, инструменты, каски.	Выбор объекта для строительства. Выбор строительного материала, доставка стройматериалов, строительство и сдача объекта.	использование предметов-заместителей, введение дополнительных ролей и оборудования

8. Название сюжетно-ролевой игры: Семья

Цель:

1. Побуждение детей творчески воспроизводить в играх быт семьи.
2. Совершенствовать умения самостоятельно создавать для задуманного сюжета игровую обстановку.
3. Формирование нравственных чувств.

Пропедевтическая работа:

Дефектолог:

1. Знакомство с предметным оснащением семейного быта. (мебель, бытовые приборы, посуда и т.п.)
2. Знакомство с социальными ролями, которые представлены в семье. (папа, мама, брат, сестра и т.п.)
3. Знакомство и отработка игровых действий по теме игры.

Логопед:

1. Отработка правильного произношения слов, используемых в игровых диалогах по теме игры.
2. Знакомство и отработка игровых диалогов по теме игры.

Воспитатель:

1. Создание игровой ситуации для определенной игры.
2. Создание условий для сюжетно-ролевой игры по теме (предметная наполняемость, доступность игрового пространства).

Роли	Оборудование	Игровые действия	Обогащение
-------------	---------------------	-------------------------	-------------------

			сюжета
Дедушка, бабушка, папа, мама, брат, сестра.	Куклы, мебель, бытовые приборы, посуда, телефон.	Уборка. Приготовление семейного обеда. Досуг. Забота о старших и маленьких.	использование предметов-заместителей, введение дополнительных ролей и оборудования

9. Название сюжетно-ролевой игры: Поликлиника

Цель:

1. Раскрытие смысла деятельности медицинского персонала.
2. Формирование представлений о человеческом организме, его охране и здоровье.
3. Воспитание уважения к профессии врача.

Пропедевтическая работа:

Дефектолог:

1. Знакомство с предметным оснащением поликлиники. (термометры, шприцы, шпателя и т.п.)
2. Знакомство с профессиями, которые представлены на ферме. (врачи различных специальностей, пациенты и т.п.)
3. Знакомство и отработка игровых действий по теме игры.

Логопед:

1. Отработка правильного произношения слов, используемых в игровых диалогах по теме игры.
2. Знакомство и отработка игровых диалогов по теме игры.

Воспитатель:

1. Создание игровой ситуации для определенной игры.
2. Создание условий для сюжетно-ролевой игры по теме (предметная наполняемость, доступность игрового пространства).

Роли	Оборудование	Игровые действия	Обогащение
------	--------------	------------------	------------

			сюжета
Врачи различных специальностей, мед.сестра, пациенты.	Термометры, шприцы, шпателя, спец.одежда, скорая помощь, аптечка, предметы-заместители.	Осмотр. Лечение. Выписка рецептов. Физиолечение. Доставка в больницу. Консультирование.	использование предметов-заместителей, введение дополнительных ролей и оборудования

10. Название сюжетно-ролевой игры: Исследователи

Цель:

1. Учить детей распределять роли.
2. Закреплять знания детей о научных работниках.
3. Учить моделировать игровой уголок.

Пропедевтическая работа:

Дефектолог:

1. Знакомство с предметным оснащением исследования.
(пробирки, фильтры и т.п.)
2. Знакомство с профессиями, которые представлены на ферме.
(Лаборанты, ученые и т.п.)
3. Знакомство и отработка игровых действий по теме игры.

Логопед:

1. Отработка правильного произношения слов, используемых в игровых диалогах по теме игры.
2. Знакомство и отработка игровых диалогов по теме игры.

Воспитатель:

1. Создание игровой ситуации для определенной игры.
2. Создание условий для сюжетно–ролевой игры по теме
(предметная наполняемость, доступность игрового пространства).

Роли	Оборудование	Игровые действия	Обогащение
-------------	---------------------	-------------------------	-------------------

			сюжета
Лаборанты, ученые, научный руководитель.	Микроскопы, увеличительные стекла, пробирки, фильтры, журнал для наблюдений.	Выбор объекта исследования. Создание лаборатории. Проведение опытов. Занесение результатов в журнал. Проведение научного совета.	использование предметов- заместителей, введение дополнительных ролей и оборудования