



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

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ

РАЗВИТИЕ ИГРОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ
ИГРЕ

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
«21» мая 2021 г.
Заместитель директора по УР
Г.С. Пермякова Пермякова Г.С.

Выполнил(а):
студентка группы ОФ-318-196-3-1
Лахтачёва Дарья Сергеевна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Буслаева Марина Юрьевна

Оглавление

Введение.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	7
1.1 Проблема развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	12
1.3 Развитие игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре.....	23
Вывод по I главе.....	29
ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ.....	31
2.1 Этапы, методы и методики развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре.....	31
2.2 Система работы по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре.....	35
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работе по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре.....	39
2.4 Рекомендации педагогам по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре.....	52
Вывод по II Главе.....	54
Заключение.....	56
Список используемых источников.....	58
Приложения.....	63

Введение

Игра, как известно, является ведущей деятельностью дошкольника, так почему бы ни использовать это обстоятельство, чтобы путем ненавязчивой игры привить ребенку все необходимые ему знания, умения, навыки, в том числе и коммуникативные навыки, умение правильно выражать свои мысли, чувства и т. д.

Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре - важнейшему виду детской деятельности. Она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир. Воспитательное значение игры во многом зависит от профессионального мастерства педагога, от знания им психологии ребенка, учета его возрастных и индивидуальных особенностей, от правильного методического руководства взаимоотношениями детей, от четкой организации и проведения всевозможных игр.

Дошкольное детство - короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер [13, с.27].

Основной вид деятельности детей дошкольного возраста - игра, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка; его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. Кроме того, игра — это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта. В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игры, которую психологи считают ведущей деятельностью дошкольника.

Игра - самостоятельная деятельность, в которой дети впервые вступают в общение со сверстниками. Их объединяет единая цель, совместные усилия к ее достижению, общие интересы и переживания. Дети сами выбирают игру, сами организуют ее. Но в то же время ни в какой другой деятельности нет таких строгих правил, такой обусловленности поведения, как здесь. Поэтому игра приучает детей подчинять свои действия и мысли определенной цели, помогает воспитывать целенаправленность [12,с.83].

В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные. Задача воспитателя состоит в том, чтобы сосредоточить внимание играющих на таких целях, которые вызвали бы общность чувств и действий, способствовать установлению между детьми отношений, основанные на дружбе, справедливости, взаимной ответственности.

«Если взрослый поможет ребенку овладеть способами ролевого поведения, то он включится в более разнообразную игровую деятельность, осваивая и другие роли. Можно, включаясь в игру, переориентировать малыша, например, если ребенок все время играет в солдата, который убивает, то взрослый может взять на себя роль командира-пограничника, и тогда солдат будет вынужден подчиняться взрослому, защищая, а не нападая» [12, с. 67].

«Сюжетно-ролевая игра обязательно сама придет в жизнь вашего ребенка. Но то, насколько она будет богатой и разнообразной, и как много сложных жизненных коллизий преодолеет ваш малыш, играя, - в значительной степени зависит от вас. Не забывайте, что сюжетно-ролевая игра - очень мощное средство успешной социализации и овладения навыками решения самых непредвиденных ситуаций. Недаром же лучшие менеджеры мира прибегают в своей работе к аналогу детской сюжетно-ролевой игры, по-взрослому именуемой ими деловой» [12, с. 67].

Цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить систему работы по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Объект: младшие дошкольники с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет: развитие игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре.

Гипотеза: развитие игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре будет более эффективным, если:

— на констатирующем и контрольном этапах эксперимента будет проведена диагностика уровня игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;

— будет разработана и внедрена система работы по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре;

— будут разработаны рекомендации по развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре.

Задачи:

— рассмотреть развитие игровых навыков детей младшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе;

— охарактеризовать детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;

— описать систему работы по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;

— определить этапы, методы и методики развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игры;

— разработать систему работы по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игры;

— проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игры;

— разработать методические рекомендации педагогам по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игры;

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение. "Детский сад № 308 г. Челябинска "Звездочка". г. Челябинск, группа младшего дошкольного возраста «Рыбы».

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1 Проблема развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе

Проблема развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста является предметом исследований в отечественной психологической науке в течении длительного времени. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблеме «игра», «игровая деятельность», ее развитию и становлению были посвящены труды Р.С. Буре Л.С. Выготского, Р.И. Жуковской, А.Н. Леонтьева, , Н.Я. Михайленко Д.В. Менджерицкой , С.Н. Новоселовой, С.Л. Рубинштейна, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина, и т.д.

Фрадкина Ф. И. говорила: «Игре надо учить особенно в самом раннем детстве, — об этом следует заявить достаточно смело. Но учить можно по — разному. Нельзя построить эталон — образец, который получится в итоге развития сюжета, и навязать его ребенку. Прежде всего, это не получится, а если и получится, то это не будет игрой — игра превратится в занятие». Младшим дошкольникам требуется время для «вхождения» в игру, поэтому не надо их торопить и побуждать к новым действиям, если они не усвоили предыдущих, в противном случае это приводит к утомлению и взрывной ситуации. В процессе развития игровых навыков необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок смог ощутить радость от своей деятельности, и что немаловажно, от результата своей деятельности. Чтобы малыш вырос не только здоровым, но и умным, способным, рекомендуется играть с малышом буквально с момента рождения привлекая его внимание к

окружающим предметам, учить его производить элементарные игровые действия «где ушки, ручки, глазки, носик, щечки?», путем показа действий с предметами, со временем подсказыванием сюжетов игр, далее ответов на детские вопросы, помощи в рисовании, возведении конструкций из кубиков [14, с.64].

А. П. Усова подчеркивала важнейшую функцию игровых навыков, указывала на то, что игры дают возможность организовать не только определенный момент жизни, но и воспитывать самостоятельность, активизируют пассивных, дают возможность выступать в роли лидера, ведущего. Ребенок в игровой деятельности получает определенный опыт, возможность применять его, получает некоторые знания и умения, может выбирать тему игры и развертывать сюжет по данной теме, может выбирать партнеров, которым импонирует, по своему типу и темпераменту, тех, с кем ему приятно общаться [18, с. 25].

Как отмечал А. В. Запорожец ребенку младшего дошкольного возраста нужно помочь научиться некоторым способам игрового воспроизведения действительности, научиться пользоваться игрушками, приобрести умение разыгрывать известные сюжеты, научить подчиняться и соблюдать правилам выбранной игры. Если у ребенка возникает мотивированная взрослым потребность в осуществлении игровых действий и для этого созданы все условия (игрушки, материалы, предметы — заменители, с помощью которых дети могут реализовать эту потребность), то процесс игры становится осмысленным и интересным. Наиболее эффективными направлениями работы с детьми младшего дошкольного возраста являются те, которые предполагают активную, вместе проигрываемую деятельность самого ребенка. Такая деятельность позволяет ему вынести вовне объекты самовыражения. А самовыражение ребенка — это способ самопознания и саморазвития. Во время развития игровых навыков у ребенка улучшается эмоциональное состояние, он

получает огромное наслаждение от игры, что уравнивает его психику, улучшает его физическое здоровье [20, с.75].

Ушинский К. Д. писал «Игра для ребенка — не игра, а действительность, это универсальное и неотъемлемое право ребенка». У младших дошкольников в развитии детских игр огромную роль играет самостоятельное и организованное наблюдение за трудовой и бытовой деятельностью старших детей и взрослых. Обычно наблюдение строится таким образом, чтобы в центре внимания оказывался тот человек или объект, за которым ведется наблюдение: в детский сад водитель привез продукты, дворник убирает территорию, медсестра проводит осмотр детей и т. д. Подобные наблюдения помогают перейти от игры с предметом к игре, в которой ребенок выполняет определенную роль. Детям необходимо показывать, как можно использовать в игре полученные знания, переводя на язык игры — выделять и распределять роли, уточнять свои действия согласно выбранной роли, подумать, какие игрушки и предметы нужны для этой игры, предлагается образец составления сюжета игры [15, с.110].

У младших дошкольников преобладает конкретно — образное мышление, в самостоятельной игре ребенок берет на себя определенный образ, он представляет себя машиной, котенком, щенком, самолетом — больше всего его интересует внешняя сторона игровых действий, связь с замыслом игры не всегда прослеживается. Игрушка является организующим началом игры, играют маленькие дети игрушкой, так же игрушка может быть партнером, в активном действии с игрушкой развивается воображение [15, с. 112].

Дошкольный возраст - один из важнейших этапов в формировании и развитии индивидуальных и коллективных игровых интересов детей. Под игровым интересом мы понимаем сложное психическое образование, которое воспринимаем одновременно и как особое непосредственное эмоционально-познавательное отношение к игре или игрушке; и как стремление выразить познание в деятельности; как потребность ребенка

заниматься именно данной деятельностью, которая обеспечивает соучастие в жизни взрослого, удовлетворяет потребность в общении, приносит радость созидания, творчества. Уже у детей младшего дошкольного возраста интенсивно развиваются познавательные интересы к явлениям окружающей жизни, а также интерес к личности сверстника и совместной деятельности с ним [15, с. 112].

Уровень развития игровых интересов детей до некоторой степени определяется уровнем развития межличностных взаимоотношений и, наоборот, развитие игровых интересов зависит от характера и уровня общения детей группы. Именно дети с более развитыми интересами являются постоянными организаторами совместных игр. Взаимодействия между детьми характеризуются прежде всего тем, на какой основе происходит объединение между ними: будет ли оно механическим будут ли дети играть, объединяясь уже содержанием игры, или это будет происходить еще на более высоком уровне — на уровне интереса друг к другу. Игровые группы, возникающие на основе интереса к содержанию игры и на основе личного интереса, представляют собой самые устойчивые объединения по составу играющих. Именно на их основе создаются «играющие коллективы» [17, с. 47].

По мнению В.С. Мухиной, на протяжении младшего дошкольного возраста происходит значительное изменение сюжетно-ролевой игры. Это, прежде всего, переход от одиночных игр к совместным, включающим двух и более участников. Происходит он постепенно. Сначала дети начинают проявлять интерес и внимание к игре другого ребенка, эпизодически включаются в нее на короткое время. Пока игра заключается лишь в выполнении элементарных действий с игрушками (катание машины за веревочку, накладывание "еды" на тарелку), она еще не дает оснований для устойчивого общения. Дети могут меняться игрушками, помогать друг другу, но потом снова расходятся, и каждый играет сам по себе. В более длительное общение дети начинают вступать по мере развития игровых

умений и более детального знакомства с жизнью взрослых людей. Глубже проникая в жизнь взрослых, дети обнаруживают, что она постоянно протекает в общении с другими. Мама беседует с папой, подает семье обед, следит за тем, как дети ведут себя за столом. Продавец разговаривает с покупателями, парикмахер - с клиентами. Стремление воспроизвести в игре не только действия взрослых с вещами, но и их взаимоотношения приводит к тому, что ребенок начинает нуждаться в партнерах, которые играли бы вместе с ним. Возникает необходимость организовать игру, включающую несколько ролей, договориться с другими детьми [17, с.86].

По мнению Л.А. Венгера, особенность игр младших дошкольников состоит в том, что среди игровых действий преобладают внешние действия изображаемых людей. Так, играя в "доктора" после того, как в детском саду побывал врач и сделал детям прививки, младшие дошкольники стараются точно повторять внешние действия врача: как протирает руку ребенка спиртом, как делает укол, как после этого снова протирает место укола [19, с. 187].

В играх трехлетних детей словесные игровые действия используются сравнительно редко. Но можно их этому специально обучить. Так, в одном исследовании с детьми второй младшей группы затевались игры с использованием игрушечных телефонов. Сначала взрослый "говорил по телефону" от имени сказочных персонажей, а ребенок ему отвечал. Потом сами дети (уже без взрослого) начали активно пользоваться телефоном, "звонить" зайчику, колобку, Мойдодыру и разговаривать с ними [20, с. 17].

Непосредственным толчком к началу игры у младших дошкольников служит либо совет взрослого, либо недавно полученное впечатление (например, медицинский осмотр в детском саду) либо попавшаяся на глаза игрушка. Поэтому в этом возрасте полезны игрушки и комплекты игрушек, относящиеся к доступным пониманию детей видам человеческой деятельности [20, с. 17].

Таким образом, развитие игровых навыков создаёт необходимые психологические условия и благоприятную почву для всестороннего развития ребенка. Всестороннее воспитание людей с учетом их возрастных особенностей требует систематизации используемых в практике игр, установление связей между разными формами самостоятельной игровой и не игровой деятельности, протекающий в игровой форме. Как известно, любая деятельность определяется её мотивом, то есть, тем, на что эта деятельность направлена. Игровые навыки является деятельностью, мотив которой лежит в ней самой. Это означает, что ребёнок играет по тому, что ему хочется играть, а не и ради получения какого-то конкретного результата, что типично для бытовой, трудовой и любой другой продуктивной деятельности. В сюжетно-ролевой игре между детьми складываются ролевые и реальные отношения. Первые определяют выбор и распределение ролей, проявляются в разнообразных репликах, замечаниях, требованиях, которые регулируют ход игры. Распределение ролей - важный момент в возникновении игры. Нередко ребенок-лидер навязывает товарищам неинтересные роли, а сам берет на себя самую привлекательную, не считаясь с желаниями других. Если детям не удастся договориться о распределении ролей, то игра распадается или кто-то из ребят выходит из нее.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Дети с тяжелыми нарушениями речи — это одна из самых распространенных категорий детей, посещающих ДОО. Речевые нарушения очень разнообразны, что зависит от причин, их вызывающих. Самые тяжелые нарушения речи связаны с поломкой анатомо-физиологических механизмов, участвующих в формировании и протекании речевого акта. К тяжелым нарушениям речи относятся дизартрия, алалия, афазия, общее недоразвитие речи (1 и 2 уровни речевого развития), заикание, ринолалия.

Речь является одной из сложных высших психических функций человека, обеспечиваемой деятельностью головного мозга. Избирательные нарушения речевой системы, тяжелые нарушения речи развиваются в связи с органическими поражениями мозга [23, с. 17].

Дизартрия — это речевое нарушение связано с поражением двигательных отделов центральной нервной системы. При дизартрии нарушается произносительная сторона речи, звукопроизношение и просодия. Это нарушение обусловлено недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. Дизартрия характеризуется поздним развитием речи. В дальнейшем речь плохо понятна для окружающих. Самая тяжелая дизартрия бывает у детей с детским церебральным параличом. При дизартрии нарушается и звукопроизношение, и интонационно-выразительная сторона речи. Дизартрия проявляется в разных формах и степенях. Наиболее распространенной в настоящее время является «стертая степень» дизартрии. Ребенок со стертой дизартрией имеет нарушения звуковой и интонационно-выразительной сторон речи. Голос и дыхание во время речи у таких детей ослаблены. Речь часто ускорена, а голос тихий. Нарушены модуляции голоса по высоте и силе. Ребенок затрудняется в произнесении слов усложненной слоговой структуры. Разборчивость речи ухудшается в зависимости от объема речевого материала. Поэтому дети не могут выступать на детских праздниках и читать стихи. Самым заметным дефектом является нарушенное звукопроизношение. У ребенка могут быть изолированно поставлены все звуки, но в речи ребенок по-прежнему их искажает. Даже поставленные звуки не используются в речи и не закрепляются при их автоматизации [26, с. 74].

Алалия моторная — это полное отсутствие собственной речи или ее системное недоразвитие. У ребенка отсутствуют языковые средства общения с окружающими. Ребенок использует при общении мимику, выразительные жесты и крик. Это тяжелое речевое недоразвитие связано с поражением корковых моторных отделов мозга. При отсутствии

собственной речи ребенок понимает обращенную речь, выполняет инструкции, владеет предметной и игровой деятельностью. С возрастом в 3-5 лет появляется у «безречевого» ребенка речевой негативизм. Такой ребенок осознает свою речевую несостоятельность и уходит от общения, замыкается [26, с.74].

Алалия сенсорная — это полное отсутствие понимания обращенной окружающей речи или грубое ее нарушение. Возникает это тяжелое речевое недоразвитие вследствие поражения сенсорных зон коры мозга. Такой ребенок похож на глухого или умственно отсталого ребенка. Не понимая обращенную речь и не обращая внимания на речь, ребенок может много говорить, но речь его состоит из бессмысленных звукосочетаний и даже словосочетаний. Ребенок с сенсорной алалией не реагирует на громкие звуки и громкую речь, но на тихие звуки и тихую речь может обращать внимание и прислушиваться. [40, с.215].

Афазия детская — это распад имевшейся ранее у ребенка речи. Чаще всего это связано с органическим поражением коры мозга в период после формирования речи. Афазия проявляется разными формами в зависимости от места локализации поражения в коре мозга. В одних случаях полностью пропадает собственная речь, а понимание ее сохраняется. В других случаях полностью пропадает понимание речи, а появляется бессвязная речевая активность, которая не может служить средством общения. Бывают варианты, при которых нарушается речевая память, и ребенок забывает слова, необходимые для выражения своей мысли [10, с.15].

Заикание. При заикании нарушается темпоритмическая организация речи вследствие судорог в мышцах речевого аппарата. Судороги могут охватывать дыхательные мышцы, и тогда выраженные сбои дыхания дают тяжелые запинки в речи. Судороги могут возникать в голосовом отделе, и тогда голосовые складки не могут правильно работать. Если же судороги локализуются в ротовой полости, то страдает артикуляция звуков. В тяжелых случаях речь отсутствует из-за постоянных судорог. Заикание

сопровождается нарушением эмоциональной сферы, некоторыми двигательными особенностями (сопутствующие движения), рядом психологических особенностей. Заикание рассматривается как прогрессирующее нарушение речи. Начинается заикание с повторов звуков или слогов, а потом постепенно перерастает в более тяжелое заикание. Более тяжелое заикание возникает, когда появляются судороги тонического характера. Тогда в словах появляются произвольные паузы, остановки, сопровождающиеся и остановками в дыхании [35, с.23].

У детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) строгое ограничение активного словаря, стойкие аграмматизмы, несформированность навыков связного высказывания, тяжелые нарушения общей разборчивости речи; затруднения в формировании не только устной, но и письменной речи. Снижена потребность в общении, не сформированы формы коммуникации (диалогическая и монологическая речь). Оптико-пространственный гнозис - на более низком уровне развития. Пространственные нарушения обуславливают выраженные и стойкие расстройства письменной речи (дислексию, дисграфию), нарушения счета (акалькулию). Снижен уровень произвольного внимания, слуховой памяти, продуктивность запоминания. Относительно сохранены возможности смыслового, логического запоминания. Специфические особенности вербального мышления, которые по своему психо-речевому механизму первично связаны с недоразвитием всех компонентов речи, а не с нарушением собственно (невербального) мышления [17, с. 215].

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. Основными особенностями познавательной сферы детей с речевыми нарушениями являются: недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики,

пространственные трудности. Эти дети плохо переносят жару, духоту, нередко они жалуются на головные боли, и головокружения [11, с.135].

У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, не дифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений. Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение 10 быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, на занятиях. В игре дети излишне возбудимы, а после игры с трудом сосредотачиваются на занятии. Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой. Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем, их работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов [22, с.67].

Нарушение восприятия отмечается у всех детей с ТНР. В зависимости от того, какой из анализаторов является ведущим, различают зрительное, слуховое, тактильное и другие виды восприятия, нарушение которого имеет свою специфику в зависимости от формы речевого расстройства. Так, нарушение функции речедвигательного анализатора при ринолалии

отрицательно влияет на слуховое восприятие фонем, что проявляется в нарушении фонематического слуха. Кроме того, наблюдается снижение остроты слуха, причиной чего являются частые отиты, что наряду с иными факторами накладывает отпечаток на формирование других компонентов речи, приводя ТНР [17, с.25].

Несформированность фонематической системы языка, тяжелое недоразвитие речи - основные препятствия в овладении грамотным чтением и письмом. Нарушение слухового восприятия при дизартрии характеризуется ещё большим многообразием проявлений, чем при ринолалии. Кроме нарушения фонематического слуха и снижения остроты слуха в ряде случаев имеет место повышенная чувствительность к звуковым раздражителям. Наиболее грубые нарушения слухового восприятия наблюдаются при сенсорной алалии. В некоторых случаях ребёнок совсем не понимает речь окружающих, не реагирует даже на собственное имя, не дифференцирует звуки речи, шумы неречевого характера. В других случаях понимает отдельные обиходные слова, но теряет их понимание на фоне развёрнутого высказывания [17, с.26].

Третьи относительно легко выполняют требуемое простое задание, но при этом не понимают слова инструкции вне конкретной ситуации, т. е. общий смысл фразы воспринимается легче изолированных слов. На первый взгляд, не наблюдается грубых нарушений слухового восприятия у детей с моторной алалией. Однако более тщательное обследование обнаруживает у многих из них диффузность фонематических представлений, нечёткость слухового восприятия, слабую ориентацию в звуковом и слоговом составе слова, что приводит к недостаточности восприятия обращенной речи, замедленности и затруднённости понимания грамматических форм и развёрнутого текста. Нередко дети из - за нечёткости фонематического восприятия улавливают только отдельные элементы фразы и не могут связать их в единую смысловую структуру. Эта ограниченность понимания

является вторичным проявлением основного нарушения — недоразвития собственной речи [6, с.68].

Развитие зрительного восприятия, которое у детей с ТНР отстаёт от нормы и характеризуется рядом особенностей. Для них типично нарушение буквенного гнозиса, проявляющееся в трудностях узнавания сходных графических букв, изображённых пунктирно, в условиях наложения, зашумления и т. д. Недостаточность зрительного восприятия, приводящая к стойкому отставанию в развитии семантической стороны речи, имеет место у детей с оптической алалией. Для них характерна крайняя бедность представлений об окружающем, замедленное развитие понимания слов, имеющее совсем другую природу, чем при сенсорной алалии. Отставание в развитии зрительного восприятия, зрительных предметных образов у детей с ТНР часто сочетается с нарушением пространственных представлений. В частности, дети с дизартрией затрудняются в дифференциации понятий справа, слева, с трудом усваивают многие пространственные понятия — спереди, сзади, между, не могут сложить из части целое и т. д. Особенно стойко пространственные нарушения проявляются в рисовании человека: изображение отличается бедностью, примитивностью, что типично для детей не только с дизартрией, но и с алалией. У некоторых детей с ТНР наблюдаются недоразвитие временных представлений, нарушение их вербализации, а также несовершенство субъективного ощущения времени, что оказывает отрицательное влияние на развитие устной речи. Нарушается употребление предлогов и наречий, выражающих временные отношения, глаголов настоящего, прошедшего и будущего времени [12, с.70].

Существенным сопутствующим признаком при ТНР является нарушение памяти. Структура расстройства памяти зависит от формы речевого нарушения. Так, у детей с ринолалией зрительная память развита лучше, чем слуховая. Однако, по сравнению с нормально говорящими, они хуже запоминают слова и предметы, у них значительно снижено логическое запоминание.

Дети с дизартрией иногда обнаруживают более низкие результаты зрительной памяти, чем слуховой, что связано с выраженными нарушениями зрительного восприятия, слабостью пространственных представлений. Это особенно проявляется при запоминании серии геометрических фигур. Следует отметить, что уровень памяти, особенно слуховой, снижается с понижением уровня речевого развития. В частности, весьма низкие показатели в объёме кратковременной и долговременной памяти обнаруживают дети с моторной алалией, развитие речи которых соответствует I—II уровням речевого развития. Запоминание словесного материала у детей с алалией протекает значительно труднее, чем запоминание образов, что обнаруживается уже при узнавании — наиболее низком уровне мнестической деятельности. В целом по сравнению с нормально говорящими у детей с ТНР снижен объём всех видов памяти (слуховой, зрительной, тактильно-кинестетической) [19, с.20].

Нарушение структуры деятельности, неточное и фрагментарное восприятие инструкции связаны не только со снижением мнестической деятельности, но и с особенностями внимания. Внимание у детей с ТНР характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, трудностью переключения, низким уровнем произвольного внимания и т. д. Так, у детей с дизартрией вследствие повышенной возбудимости наблюдаются неспособность к длительному напряжению, утомляемость, особенно при интеллектуальной деятельности [19, с.20].

Низкий уровень произвольного внимания обнаруживается у детей с моторной алалией. При этом страдают все основные звенья деятельности: инструкция воспринимается неточно, фрагментарно; задания выполняются с ошибками, которые не всегда самостоятельно замечаются и устраняются детьми; нарушаются все виды контроля за деятельностью (упреждающего, текущего, последующего). Причём наиболее страдают упреждающий (свя-занный с анализом условия задания) и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля. Следует отметить, что для детей с

алалией весьма трудным является распределение внимания между речью и практическим действием, что и приводит к значительному нарушению структуры деятельности. ТНР особенно влияет на формирование высших уровней познавательной деятельности, обуславливая специфические особенности мышления [24, с.71].

Контингент детей с дизартрией по уровню мыслительной деятельности крайне неоднороден. Одни из них близки к нормально развивающимся сверстникам, другие, составляющие большинство, отличаются низкой познавательной активностью, проявляющейся в отсутствии интереса к заданиям, в недостаточном уровне психического напряжения и т. д. Вследствие двигательных и сенсорных нарушений недостаточно развивается наглядно - действенное и наглядно - образное мышление. Задержано формирование словесно - логического мышления, что проявляется в трудностях установления сходства и различия между предметами, несформированности многих обобщающих понятий, в трудностях классификации предметов по существенным признакам. Низкая умственная работоспособность отчасти связана с церебрастеническим синдромом, характеризующимся быстро нарастающим утомлением при выполнении интеллектуальных заданий, в результате чего снижена способность к запоминанию и концентрации внимания [24, с.71].

У детей с дизартрией часто не формируются основные предпосылки, на которых базируется логическое мышление, что в сочетании с эмоционально - волевой незрелостью определяет структуру специфической задержки психического развития. Своеобразно формируется мыслительная деятельность у детей с алалией. Первой особенностью мыслительных процессов является неравномерное развитие мышления с недостаточностью тех сторон, которые особенно тесно связаны с речевой деятельностью: понятийного мышления и обобщающей функции слова. Вторая особенность — недостаточная динамика мышления, замедление темпа мыслительных процессов, их инертность. Таким образом, всем детям с алалией в операциях

вербального мышления трудно строить умозаключения, также у них снижена способность к обобщению и абстракции. Кроме того, для этих детей характерны нарушения интеллектуальной деятельности в виде недостаточной активности, целенаправленности, произвольности. Воображение, являясь неременным условием становления тех черт личности, которые выражают отношение к самому себе и другим людям, тесно связано с речью. Задержка в развитии речи знаменует собой и задержку развития вооб-ражения [8, с.73].

Для детей с ТНР характерны недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения. Сравнительное изучение невербального и вербального творческого воображения детей с ТНР и нормально говорящих показало, что у учащихся с нарушением речи большинство показателей оказалось ниже, чем у контрольной группы. Образы, создаваемые детьми с ТНР на бумаге, отличались (по сравнению с нормально говорящими) меньшим количеством деталей, недостаточной чёткостью и тщательностью изображения, редким использованием оттенков цветов, однообразием раскрашивания рисунков [8, с.73].

При изучении особенностей вербального творческого воображения обнаружено, что оно значительно беднее у детей с ТНР по сравнению с нормально говорящими. В частности, почти половина дошкольников с ТНР не смогла придумать окончание сказки, в то время как все испытуемые контрольной группы справились с заданием. Те учащиеся, которые пытались завершить сказку, как правило, не смогли ввести новых персонажей, придумать новый поворот сюжета. Таким образом, следует, что представления и образы у детей с ТНР зачастую не имеют яркости, чёткости, логической достоверности, тонких смысловых оттенков. Отмечаются слабая гибкость, недостаточная пластичность процессов мыш-ления и воображения, эмоциональная бедность содержания продуктов творчества. ТНР отрицательно сказываются на формировании личности,

вызывают специфические особенности эмоционально - волевой сферы [8, с.73].

У детей с ринолалией нарушение речи способствует развитию таких качеств личности, как застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм, уход от общения, чувство неполноценности. У детей с дизартрией эмоционально - волевые нарушения проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. Одни склонны к раздражительности, двигательно беспокойны, часто проявляют грубость, непослушание, другие заторможены, пугливы, избегают трудностей, плохо приспосабливаются к изменению обстановки. Большинство детей характеризуются малой инициативностью, зависимостью от окружающих, у некоторых недостаточно развито чувство дистанции. Характерологические и патохарактерологические реакции носят характер протеста, отказа. Неуверенные в себе, обидчивые они часто плохо уживаются в кругу нормально говорящих сверстников, замыкаются в себе [17, с. 74].

Дети с моторной алалией весьма разнородны по особенностям эмоционально - волевой сферы. Чаще всего для них типичны повышенная тормозимость, снижение активности, неуверенность в себе, речевой негативизм. Менее малочисленной является группа детей, которым свойственна повышенная возбудимость. У них отмечаются гиперактивность (не всегда продуктивная), суетливость, лабильность настроения, отсутствие переживания своего языкового расстройства. Небольшую по численному составу группу составляют дети, у которых эмоционально - волевая сфера сохранена. Непременной составляющей процесса социальной адаптации личности является социально - ролевое поведение, определяющее совокупность психологических свойств и форм поведения. Расстройства в эмоционально - волевой, личностной сферах детей с ТНР ухудшают их работоспособность, что отрицательно сказывается на качестве их знаний. В заключение следует отметить, что, хотя коррекция речи детей с ТНР

является длительным и сложным процессом, тем не менее в результате логопедических занятий у детей постепенно развивается чуткость языка, происходит овладение речевыми средствами, на основе которых возможен переход к самостоятельному развитию и обогащению речи в процессе свободного общения [17, с. 74].

Таким образом, дети с тяжелыми нарушениями речи имеют особенности игровой деятельности, но проходят те же стадии развития, как и у нормально развивающихся детей. Речевые дефекты оказывают влияние на развитие и организацию игры детей. В некоторых случаях дети с нарушением речи без обучения не могут овладеть сюжетно-ролевой игрой. Из-за речевого дефекта у детей наблюдаются трудности общения, как с взрослыми, так и со сверстниками. У дошкольников с нарушением речи слабая мотивация игровой деятельности, они не умеют планировать сюжет, не могут взять на себя роль самостоятельно. Дети быстро утомляются, и игра может распадаться под влиянием любых внешних факторов. У детей с речевыми нарушениями понимание речи развито значительно лучше, чем ее активное применение, но оно ограничено ситуацией общения.

1.3 Развитие игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре

В дошкольной педагогике определились разные подходы к развитию игровых навыков. Комплексный метод руководства, разработан Новоселовой С.Л., Зворыгиной Е.В., на наш взгляд направлен не только на развитие игровых навыков, но и на формирование познавательного интереса [6, с.25].

Система работы по развитию игровых навыков младших дошкольников с ТНР включает несколько аспектов:

- 1) Ознакомление детей с окружающим в активной деятельности. Для развития навыков в детском саду должно быть организовано ознакомление детей с назначением разного рода предметов повседневного

обихода, приобщение к действиям с ними. Для этого используются обучающие игры – дидактические [4, с.10].

Дидактическая игра используется игровой метод обучения. Ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом. С помощью игр воспитатель не только передает определенные знания, формирует представления, но и учит детей играть. Основой для игр детей служат сформулированные представления о построении игрового сюжета, о разнообразных игровых действиях с предметами. Важно, чтобы затем были созданы условия для переноса этих знаний и представлений в самостоятельные, творческие игры. Обязательными структурными элементами дидактической игры являются: обучающая и воспитывающая задача, игровые действия и правила. Для выбора дидактической игры необходимо знать уровень подготовленности воспитанников, так как в играх они должны оперировать уже имеющимися знаниями и представлениями [4, с.10].

Непосредственная образовательная деятельность в форме дидактических игр широко применяются в младших группах. В этом случае обучение носит незапрограммированный, игровой характер. Мотивация учебной деятельности также является игровой. Воспитатель пользуется в основном методами и приемами опосредованного педагогического воздействия: применяет сюрпризные моменты, вводит игровые образы, создает игровые ситуации на протяжении всего занятия, в игровой форме его заканчивает. Упражнения, с дидактическим материалом, хотя и служат учебным целям, приобретают игровое содержание, целиком подчиняясь игровой ситуации. Методика ознакомления с окружающим обязательно предусматривает включение детей в активную деятельность во время

наблюдения. Даже в раннем возрасте малыши не должны быть пассивными наблюдателями, им предлагается выполнять посильные действия [4, с.10].

2) Обогащение игрового опыта детей. В младшем дошкольном возрасте у детей игровой опыт еще очень мал. Чтобы его накопить, воспитатель, во-первых, учит детей переносить свои впечатления об окружающем в игру, т.е. ставить разнообразные игровые задачи; во-вторых, формирует у них предметные способы решения поставленных игровых задач. Постепенно жизненный и игровой опыт детей обогащается, поэтому и разнообразнее становятся игровые действия с игрушками. Причем, наряду с развернутыми игровыми действиями, в играх появляются и обобщенные. Педагогу нужно заметить появление обобщенных игровых действий с игрушками, чтобы своевременно предложить предметы-заместители. Лучше всего это сделать в совместных играх взрослого с детьми. Для примера рассмотрим одну такую игру. Воспитатель заранее создает такую ситуацию: за стол сажает кукол, из шкафа убирает игрушечные тарелки, вместо них кладет деревянные кружочки, которыми играющие будут замещать отсутствующие тарелки. Обращается к детям: "Почему куклы сидят за столом? Может быть, они проголодались?". Обычно малыши легко принимают эту игровую задачу. Чтобы накормить кукол, они пытаются найти тарелки, воспитатель может им посоветовать: "Посмотрите в шкафу, там должны быть тарелки". Иногда дети из-за отсутствия тарелок, ставят на стол какую-то другую посуду и кормят кукол из нее, воспитатель их предупреждает: "Мы кашу и суп едим из тарелок и куклы любят есть из тарелок. Где тарелки? Посмотрите еще в шкафу". Если дети сами не возьмут предметы заместители, воспитатель раскладывает кружочки на стол вместо тарелок и говорит: "Вот тарелки, я их нашла! Поставлю этой кукле тарелку и этой...". Эта совместная игра организована так, что сначала воспитатель ждет проявления самостоятельности детей, а если замечает, что малыши испытывают затруднения, то приходит к ним на помощь, активизируя косвенными вопросами, если и это не помогает, только тогда взрослый

предлагает играющим предмет-заместитель. После такой игры в шкаф обязательно нужно поставить тарелки, но там оставляют на какое-то время и деревянные кружочки. На следующий день воспитатель опять может включиться в игру, взяв эти же кружочки, обращается к девочкам, которые кормят кукол: "Я хочу угостить кукол печеньем". В этом случае педагог демонстрирует, что один предмет-заместитель можно использовать в разных значениях. В играх воспитатель учит детей использовать предметы-заместители, помогает понять, что вместо отсутствующих игрушек можно что-нибудь найти. При этом у детей развивается мышление, воображение, речь. Затем воспитатель формирует у детей игровые действия с воображаемыми предметами.

3) Организация предметно-игровой среды. Проблема организации предметно-развивающей среды разрабатывалась рядом известных психологов и педагогов, таких как Т.В. Антонова, Т.Н. Доронова, Л.М. Кларина, С.Л. Новоселова, Л.А. Парамонова, В.А. Петровский и др. По мнению С.Л. Новоселовой, развивающая предметная среда – это система 24 материальных объектов деятельности ребенка, которая в свою очередь моделирует содержание духовного и физического развития ребенка. [6, с. 59].

При освоении игровых действий с предметами-заместителями, ребенок учится самостоятельно использовать их в собственных играх. В связи с этим детям необходимо предлагать использовать различный обобщенный игровой материал: меха, обрезки поролона, пластмассовые флаконы, кожи, катушки и др. Как предметом-заместителем ребенок может воспользоваться мебелью, строительным материалом, физкультурным оборудованием, дидактическими игрушками, находящейся в группе. Для развития игровых действий с воображаемым предметом в самостоятельной игре необходимо использовать разнообразные игрушки картинки. Так, например, на круге из картона, который будет играть роль тарелки, рисуют известные ребенку овощи и фрукты. В процессе игры ребенок, прикасаясь к

воображаемой картонной тарелке, "возьмет" воображаемый апельсин и "угостит" им мишку. Целесообразно использовать также крупные элементы в оформлении, которые представлены на панно-картинах. Они появляются постепенно. Рассмотрим пример. В начале для купания куклы ребенку предлагаются игрушки: полотенце, ванночку, флакон от шампуня. Педагог в процессе игры убирает некоторые игрушки и создает панно-картину, на которой изображена ванна с душем и полочка с мылом. Сочетание игрушек и нарисованных предметов предоставляет ребенку возможность действовать с опорой, как на воображаемый предмет, так и на сам предмет. Ни в коем случае панно-картины не остаются в группе надолго, их периодически заменяют другими ситуациями или совсем убирают. Итак, при оформлении предметно-игровой среды учитывается, во-первых, впечатления детей об окружающем, в зависимости от которых предлагаются разные по тематике игрушки; во-вторых, степень сформированности у детей способов отображения окружающего, поэтому рекомендуются игрушки, предметы-заместители, панно-картины, т.е. обобщены игровой материал [36, с. 59].

4) Активизирующее общение воспитателя с детьми в игре. Уровень развития игры у каждого ребенка разный: у одних – высокий, у других – средний или низкий. Чтобы правильно с учетом индивидуальных особенностей, руководить развитием игры каждого ребенка, воспитателю нужно научиться наблюдать за играющими и анализировать их игры. Анализ помогает грамотно определить задачи руководства. Вступая в общение с играющими детьми, воспитатель решает поставленные задачи. Одной из задач руководства является помощь детям в переносе игровых действий в разные игровые ситуации. В практике малыши переносят игровые действия с одной игрушки на другую, но при этом не учитывают условия, например, одинаково "кормят" кукол и животных, посадив за стол. Воспитателю нужно учить заменять игровые действия в зависимости от условий. Таким образом, все компоненты комплексного руководства

формирования игры взаимосвязаны и одинаково важны при работе с детьми. В период младшего дошкольного возраста у детей необходимо сформировать умение осуществлять разнообразные условные игровые действия. Задача педагога – сформировать у ребенка умение разворачивать условные действия с сюжетной игрушкой, предметом-заместителем и воображаемым предметом, связывать два-три игровых действия в смысловую цепочку, словесно обозначать их, продолжать по смыслу действие, начатое партнером-взрослым, а затем сверстником [24, с. 59].

В развитии игровых навыков у детей младшего дошкольного возраста большую роль играют родители. Важно не просто взаимодействовать и сотрудничать с родителями, но и развивать педагогическую компетентность родителей по формированию игровых умений у детей младшего дошкольного возраста. Важным для нашего исследования является определение А.В. Хуторского, который под компетентностью понимает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [24, с. 59].

В свою очередь компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов. Этого мнения придерживается также Д.И. Ушакова. Подчиняя одно понятие другому, под компетентностью автор понимает владение знаниями, умениями и навыками по определенному диапазону вопросов. В таком случае ряд современных ученых трактуют педагогическую компетентность родителей как широкое общекультурное понятие, составляющее часть педагогической культуры (Т.В. Бахуташвили, Е.В. Бондаревская, Ю.А. Гладкова, Т.В. Кротова, Т.А. Куликова и др.); единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения (Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, О.Л. Зверева и др.);

интегративное, системное, личностное образование, совокупность личностных и деятельностных характеристик, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье (С.С. Пиюкова, В.В. Селина и др.) [26, с. 59].

Таким образом, нами было раскрыто развитие игровых навыков детей младшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре, которая способствует развитию игровых навыков у детей младшего дошкольного возраста, будет проходить эффективнее, если развивать игровые навыки через сюжетно-ролевые игры, повышать педагогическую компетентность родителей в развитии игровых умений детей, создавать предметно-игровую среду. Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не будут способствовать развитию игровых навыков у детей младшего дошкольного возраста, а в иных случаях могут даже препятствовать этому. Данное предположение мы проверим во второй главе нашего исследования.

Вывод по I главе

Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют особенности игровой деятельности, но проходят те же стадии развития, как и у нормально развивающихся детей. Речевые дефекты оказывают влияние на развитие и организацию игры детей. В некоторых случаях дети с нарушением речи без обучения не могут овладеть сюжетно-ролевой игрой. Из-за речевого дефекта у детей наблюдаются трудности общения, как с взрослыми, так и со сверстниками. У дошкольников с нарушением речи слабая мотивация игровой деятельности, они не умеют планировать сюжет, не могут взять на себя роль самостоятельно. Дети быстро утомляются, и игра может распадаться под влиянием любых внешних факторов. Можно сказать, что игры детей с ТНР примитивны, однообразны по своим сюжетам. Взаимодействие детей во время игры кратковременное, общение примитивное, навыки диалога недостаточно развиты.

Развитие игровых навыков создаёт необходимые психологические условия и благоприятную почву для всестороннего развития ребенка. Всестороннее воспитание людей с учетом их возрастных особенностей требует систематизации используемых в практике игр, установление связей между разными формами самостоятельной игровой и не игровой деятельности, протекающий в игровой форме. Процесс будет проходить эффективнее, если развивать игровые навыки через сюжетно-ролевые игры, повышать педагогическую компетентность родителей в формировании игровых умений детей, создавать предметно-игровую среду. Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не будут способствовать формированию игровых навыков у детей младшего дошкольного возраста, а в иных случаях могут даже препятствовать этому. Данное предположение мы проверим во второй главе нашего исследования.

ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

2.1 Этапы, методы и методики развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре

Работа по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи проводилась в три этапа:

1.Поисково-подготовительный. На данном этапе была выбрана тема исследования, постановка цели и задач, определение его объекта и предмета, выдвижение первичной гипотезы, изучение научной литературы

2.Организационный. На данном этапе изучается и анализируется учебно-методическая, научная литература и нормативно-правовая документация по исследуемой проблеме; уточняется терминология, определяется формулировка понятий, конкретизируются задачи исследования, проводится опытно-экспериментальная работа, анализ полученных результатов. Он определяет самые разнообразные виды деятельности, зависящие от специфики самого исследования и области науки, в рамках которой это исследование проводится. На организационном этапе были проведены констатирующий и контрольный эксперименты, разработана и внедрена программа по развитию игровых навыков младших дошкольников с ТНР.

3.Контрольно-обобщающий. Он связан с систематизацией и обобщением полученных результатов исследования. На этом этапе происходит описание и обработка результатов эксперимента,

формулирование выводов по полученным материалам и конкретизация результатов, полученных в ходе исследования. Проводился анализ и обобщение результатов, разработаны рекомендации педагогам по развитию игровых навыков младших дошкольников с ТНР.

Методы исследования – это приемы, с помощью которых вы изучаете научную проблему. Методы исследования и их грамотное использование повышают качество научной работы: делают её логичной и доказательной. Владение ими является профессиональным умением. Методы обладают воспитывающей способностью: пользование методами учит рефлексии, самооценке, самокритике, а также воспитывает терпение, реалистичный подход к жизни, аккуратность в работе. Для работы были выбраны следующие методы [12, с. 9]:

— Наблюдение - общенаучный метод сбора первичной информации путем непосредственной регистрации исследователем событий, явлений и процессов, происходящих в определенных условиях. Научное наблюдение отличается четкостью поставленной цели, систематичностью, при необходимости - использованием приборов. Наблюдение бывает включённое, если работу проводит сам исследователь и не включённое, если его идеи реализует в практике другой специалист. Также к данному методу относится изучение и обобщение опыта [12, с. 9].

— Эксперимент - метод научного исследования, с помощью которого в естественных или искусственно созданных условиях (контролируемых и управляемых) исследуется явление, процесс, ведется поиск нового, более эффективного способа решения какой-либо проблемы. Эксперимент представляет собой специально организованную проверку того или иного метода, приема работы специалиста. Он предполагает активное вмешательство в реальную систему, поэтому его сущность заключается в изменении условий, в которых находится изучаемый объект, а основная функция – проверить эффективность (или неэффективность) этого вмешательства [12, с. 9].

— Описание - это фиксация признаков исследуемого объекта, которые устанавливаются, например, путем наблюдения или измерения. Описание бывает: непосредственным, когда исследователь непосредственно указывает признаки объекта; опосредованным, когда исследователь отмечает признаки объекта, которые воспринимались другими лицами (например, характеристики НЛО) [12, с. 9].

— Беседа - метод, который предполагает получение информации об изучаемом явлении в логической форме. Она выступает как элемент метода обобщения независимых характеристик. Научная ценность метода заключается в установлении личного контакта с объектом исследования, возможности получить данные оперативно, уточнить их в виде собеседования [12, с. 9].

Для диагностического исследования были взяты три методики.

Методика, разработанная Н.Ф. Губановой. Отобранные диагностические задания дают возможность определить уровень развития игровых навыков. Для проведения диагностики предлагается 10 игровых ситуаций, на основании которых выявляют уровень развития игровых навыков у детей младшего дошкольного возраста:

- Уложим спать куклу Катю;
- Сварим суп для куклы Кати;
- Мама стирает белье;
- Мама лечит дочку Катю;
- Мама и дочка гладят белье;
- Мама и дочка идут в магазин за продуктами;
- Мама и дочка идут на прогулку;
- Мама и дочка встречают гостей;
- Мама играет с дочкой Катей;
- Мама и дочка убирают комнату.

Данное диагностическое обследование помогает увидеть, насколько развиты игровые навыки, и какие затруднения у детей вызывают те или иные сюжеты ролевых игр.

Методика «изучение игровой деятельности» (модифицированный вариант методики Р. Р. Калининой). Целью которой является изучение сформированности игровых навыков в сюжетно-ролевой игре. для изучения уровня сформированности игровых навыков у дошкольников необходимо организовать ролевую игру в группе из 4-5 дошкольников одного возраста. Тема игры задается взрослым (воспитатель, психолог, зам. заведующей), который и осуществляет диагностическое наблюдение. Взрослый не вмешивается в процесс игры, оказывая минимальную помощь в случае необходимости. Тему игры можно выбирать любую, главное - чтобы в ней было достаточно ролей для всех детей. Наиболее оптимальными здесь могут быть такие игры, как «Путешествие», «День рождения у белочки (зайчика)» и др., не имеющие четко заданной ситуации и позволяющие включать в сюжет игры разные роли.

Диагностика уровня сформированности игровой деятельности дошкольников, предложенные Н. Ф. Комаровой. Цель диагностики: изучить особенности формирования игровых навыков дошкольников. Для заполнения диагностических листов нужны объективные данные об игре каждого ребенка. Чтобы их получать, можно использовать следующие методы: Наблюдение за играми детей в группе, на участке, их протоколирование. С этой целью можно использовать технические средства — фотосъемку, магнитофонную запись высказываний детей в игре; Беседы с воспитателями о содержании игр, о способах решения детьми игровых задач, о взаимодействии играющих, об их самостоятельности; Игровые проблемные ситуации, которые задает детям педагог, наблюдающий за играми. При этом он обязан тактично включаться в игру, не нарушая ее хода, и делать это только в том случае, если во время пассивного

наблюдения невозможно определить степень сформированности того или иного показателя развития игры.

Таким образом, в работе по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре было пройдено 3 этапа: поисково-подготовительный, организационный и контрольно-обобщающий. Для работы было выбрано несколько методов: наблюдение, беседа, описание и эксперимент. Диагностическое исследование было проведено по методикам Н.Ф. Губановой, Р.Р. Калининой и Н.Ф. Комаровой.

2.2 Система работы по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре

Игровые навыки занимают важное место в жизни дошкольника. Их часто называют «особым видом деятельности дошкольников», «формой деятельности» и даже «формой жизни дошкольника». И действительно ребенок играет всегда, даже тогда, когда взрослый этого не замечает. Это связано с тем, что основным новообразованием дошкольного детства является воображение, которое лежит в основе детской игры и заставляет ребенка действовать особым образом. С помощью воображения ребенок переносится в разные нереальные для него ситуации, принимает различные роли, отражает в играх события реальной и воображаемой действительности. В педагогике и психологии игровые навыки рассматриваются как деятельность, обеспечивающая развитие мышления, памяти, восприятия и многих других психических процессов, в ней развиваются действия в представлении, ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации [16, с. 21].

Содержание работы по развитию игровых навыков направлено на постепенное усложнение способов решения игровых задач, развитие сюжета, взаимоотношений детей (игровых и реальных) и их

самостоятельности в игре. По мере усвоения ребенком способом решения игровых задач в условиях, подготовленных взрослым, детям предлагают такие игровые проблемные ситуации, которые побуждали бы их самостоятельно готовить обстановку для игры. Например, ребенка просят покормить куклу, но посуду для кормления он должен найти сам в знакомых местах хранения игрушек. Подготовка к игре сначала включает одно-два самостоятельных действия за счет внесения разных по тематике игрушек (стол, стул, чашка). Затем количество действий и игрушек постепенно увеличивается. Взрослый побуждает детей вспомнить хорошо знакомые им жизненные ситуации или обучающие игры. Важно, чтобы ребенок не только принимал и выполнял игровые задачи с игрушками-заместителями и воображаемыми предметами, но и сообщал другим предполагаемое содержание своих действий с ними. Для этого необходимо побуждать детей чаще обращаться к взрослому, другим детям по поводу своих действий, своевременно подхватывать начатое действие, спрашивать, что обозначает это действие или игрушка-заместитель, каково настроение кукол, игрушек животных [10, с. 15].

Эмоционально-деловой контакт и доверие взрослого влияют на развитие игровых навыков. Взрослый должен уметь на время стать ребенком, умеющим играть увлеченно, интересно. Понимая и чувствуя игру детей, он вовремя может подсказать, придумать что-то интересное, помочь в трудных случаях, но не делать за них того, чем малыши справляются сами. Это может быть достигнуто путем постепенно усложняющихся игровых проблемных ситуаций, в которых игровая задача программируется заранее взрослым (создаются условия для ее решения теми или иными способами и средствами). Взрослый не дает готовый образец решения, а вызывает ребенка на самостоятельное достижение воображаемой цели [21, с.9].

Условия в игровой проблемной ситуации постепенно изменяется и усложняется. Взрослый побуждает детей в измененных условиях самостоятельно решать игровую задачу, пользуясь приобретенным в

практической деятельности и на занятиях опытом. Проблемные ситуации создаются путем изменения и усложнения игрового материала, а также при общении педагога с детьми. Педагог стремится вызвать у детей эмоциональную заинтересованность игровой задачей, желание подумать, как ее решить. Естественность и простота проблемных ситуаций часто не осознается воспитателями и родителями. Им кажется, что ребенок научился играть и мыслить сам. Поэтому важно проанализировать содержание игровых проблемных ситуаций, указать на возможность их применения в разных возрастных периодах раннего детства. Разные проблемные ситуации по-разному влияют на самостоятельную игру детей. Одни из них необходимы для усвоения игровых действий с условно-образными и реалистическими игрушками, другие направлены на овладение детьми обобщенными игровыми действиями (с игрушками-заместителями и воображаемыми предметами). Процесс развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с ТНР был организован в систему целенаправленных занятий, целью которых являются оптимизация игровых навыков младших дошкольников с ТНР. [21, с.9].

В процессе исследования проблемы развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с ТНР, нами была разработана система работы по развитию игровых навыков младших дошкольников с ТНР. Содержание программы представлено в таблице 1. Конспекты занятий представлены в приложении 4.

Таблица 1

Система работы по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре

№	Тема	Цель	Задачи
1	«Построим куклам дом»	учить подбирать игрушки и атрибуты для игры, объединяться по двое-трое для самостоятельных игр;	продолжать развивать интерес к играм с куклами и строительным материалом; развивать речь детей и обогащать словарный запас; помогать детям налаживать

			взаимодействия в совместной игре; воспитывать
2	«Зоопарк»	обеспечить у детей интерес к сюжетно – ролевой игре, помочь создать игровую обстановку; научить детей различать характерные признаки внешнего вида диких животных	развивать речь, обогащать словарный запас, закреплять звукопроизношение; познакомить с особенностями поведения этих животных; способствовать расширению знаний о животных, об их внешнем виде, по памяти характеризовать их; воспитание доброго отношения к животным, любовь к ним, заботу о них, дружеские взаимоотношения в игре.
3	«Семья»	Развитие навыков коллективной игры.	Учить детей творчески воспроизводить в игре быт семьи -Развивать умения выбирать роль, выполнять в игре с игрушками несколько взаимосвязанных действий (стирать бельё).
4	«Детский сад»	Способствовать обогащению игрового опыта детей посредством объединения отдельных действий в единую сюжетную линию	Развивать совместные игры детей и родителей в домашних условиях.
5	«День рождения куклы Кати»	способствовать возникновению игры на тему из окружающей жизни.	Развивать у детей умение выбирать роль, выполнять в игре несколько взаимосвязанных действий, использовать предметы-заместители. Подвести детей к понятию «семейные традиции».
6	«Принимаем гостей»	Учить детей общаться между собой, распределять роли.	Дать элементарное представление по сервировке стола. Развивать разговорную речь, самостоятельность; закрепить культурно-гигиенические навыки. Воспитывать дружелюбие.
7	«Медицинский центр»	формировать умение детей распределять роли	развивать умение детей распределять роли, действовать с воображаемыми объектами, использовать предметы - заместители; принимать игровую роль и действовать согласно

			принятой на себя роли, развертывать ролевое взаимодействие, элементарный ролевой диалог с партнером - игрушкой и с партнером - сверстником.
8	«Мы идем в цирк»	Побуждать детей самостоятельно подбирать атрибуты для игры, дополнять обстановку недостающими предметами	Расширять кругозор, развивать творчество, инициативу. Создать в группе радостное настроение. Воспитывать культуру поведения в общественных местах. Привлекать родителей к совместным мероприятиям с детьми.

Таким образом, нами была разработана система работы по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Которая состоит из 8 занятий, в ходе которых у детей развиваются: способность организовать игру, распределить роли, придумать замысел, обыгрывание предметов и развитие существующих сюжетом.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работе по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре

В изучении уровней развития игровых навыков по методике Р. Р. Калининой приняли участие 18 детей второй младшей группы детского сада. Возраст детей – три -четыре года. Из них 9 девочек, 9 мальчиков.

Цель: определить уровни сформированности игровых навыков у младших дошкольников.

Обследование детей велось способом наблюдения за сюжетно-ролевыми играми детей (организованными воспитателями или самостоятельными играми детей) во время присутствия детей в детском саду. Это было наблюдение систематическое, частичное (оно проводилось по плану, и учитывались особенности игровых знаний детей), полевое (в

повседневной жизни детей в рамках детского сада), не включённое (т.е. экспериментатор выступал сторонним наблюдателем игровой функции детей и не принимал в ней участия).

Наблюдение за игровой деятельностью детей и оценка уровней развития проводились по 7 показателям, предложенным Д. Б. Элькониным.

1. Способность организовать игру.
2. Способность распределять роли. Активность в распределении ролей (без конфликтов с другими детьми).
3. Способность быть агитатором новых ролей и новых идей в развитии персонажа.
4. Способность совместно строить и развивать процесс игры.
5. Способность стать участником нескольких событий, включенных в процесс.
6. Способность вступать в ролевое взаимодействие на длительное время.
7. Способность закончить игру.

По результатам наблюдений дети были разделены на 3 группы – по уровням сформированности игровых навыков: высокий, средний и низкий.

Характеристика уровней развития игровых навыков у детей 3-4 лет.

Высокий уровень развития игровой деятельности.

Ребенок хорошо умеет организовать игру. Активно участвует в распределении ролей, не конфликтуя с другими детьми. Выступает инициатором новых ролей и новых идей в построении сюжета игры. Исполняет как главные, так и второстепенные роли. Умеет совместно строить и развивать сюжет игры. Ребенок отражает как знакомые всем сюжеты, так и сам придумывает их. Для малыша ведущими выступают не отдельные элементы сюжета игры, а целостное событие, включающее персонажей, их действия и диалоги (ребенок владеет умением сюжетосложения). Передает характерные особенности персонажа игры через диалоги, жесты, мимику, позы. Хорошо и вовремя умеет завершать

игру [44, с. 83].

Средний уровень развития игровых навыков.

Малыш умеет осуществить игру. Временами принимает участие в рассредоточивании ролей, выдумывает свежую роль. Малыш воспроизводит различные сюжеты, но изредка становится зачинателем свежих ролей и свежих мыслей в развитии сюжета игры. В основном исполняет главные роли, а второстепенные роли исполняет неохотно. Умеет вместе возводить и развивать сюжет игры, впрочем, время от времени конфликтует с другими ребятами. Для ребенка основным выступают отдельные составляющие сюжета, а не целостное событие, включающее персонажей и действия. Продолжительность ролевого взаимодействия небольшая. Ребенок словесно отмечает выполняемую роль. Умеет окончить игру почти вовремя, но для этого ему требуется напоминание взрослого [44, с. 84].

Низкий уровень развития игровых навыков.

Ребенок ощущает проблемы в процессе игры. Неохотно участвует в распределении ролей. Затрудняется выдумать новую роль. Исполняет второстепенные роли. Ребенок тяготеет к одинаковым простым сюжетам. Не владеет умением сочетать сюжеты. Продолжительность ролевого взаимодействия мала. Малыш затрудняется окончить игру, в том числе и в случае если воспитатель многократно просит его об этом [48, с. 43].

Результаты изучения исходного уровня игровых навыков детей 3-4 лет представлены в сводном протоколе (Приложение 1).

Количественные результаты диагностики исходного уровня сформированности игровых навыков у младших дошкольников по 7-ми показателям представлены на рисунке 1.

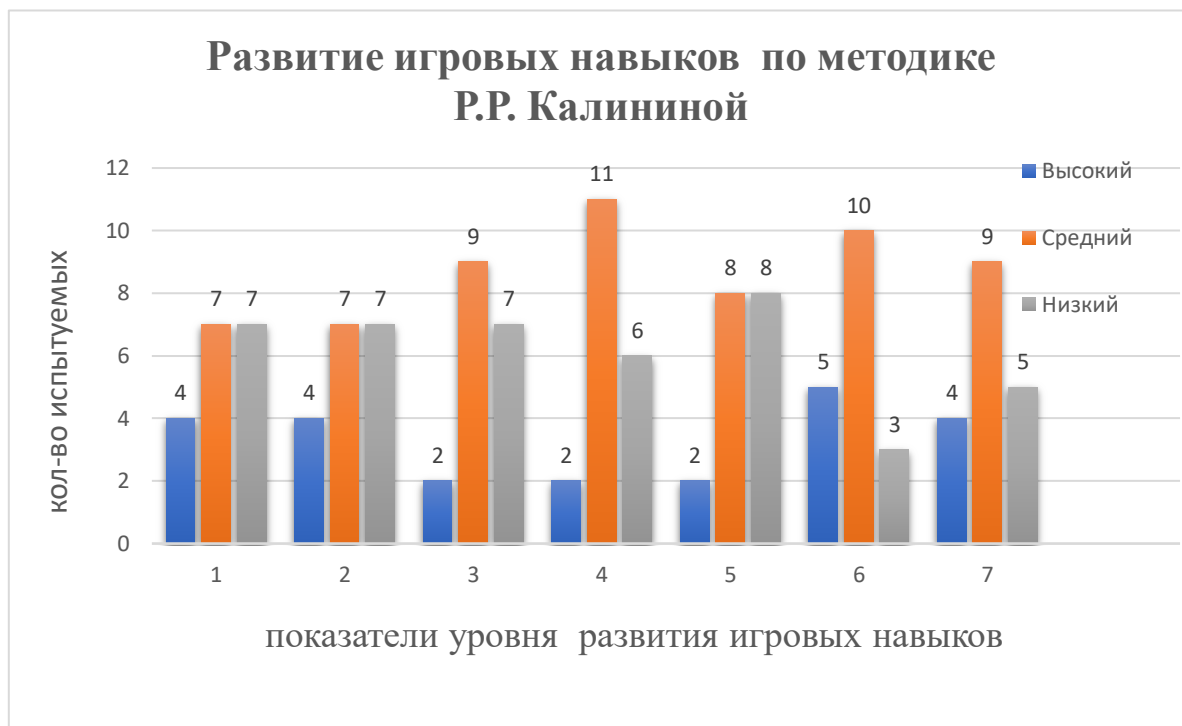


Рисунок 1 Результаты констатирующей диагностики развития игровых навыков по методике Р.Р. Калининой

Примечание: на рисунке 1 цифрами обозначены следующие показатели развития игровых навыков детей:

1. Умение организовать игру.
2. Умение распределять роли. Активность в распределении ролей (без конфликтов с другими детьми).
3. Умение быть инициатором новых ролей и новых идей в развитии сюжета.
4. Умение совместно строить и развивать сюжет игры.
5. Умение стать участником нескольких событий, включенных в сюжет.
6. Умение вступать в ролевое взаимодействие на длительное время.
7. Умение завершить игру.

Данные, представленные на рисунке 1, показывают, что по

показателю

№ 1 «Умение организовать игру» по 8 детей (40%) имеют средний и низкий уровень, 4 детей (20%) – высокий уровень. Таким образом, у детей преобладают средний и низкий уровни умения организовать игру.

По показателю № 2 «Умение распределять роли. Активность в распределении ролей (без конфликтов с другими детьми)» 3 детей (15%) имеют высокий уровень, 8 детей (40%) – средний уровень и 9 детей (45%) – низкий уровень. Таким образом, у детей преобладает низкий уровень навыков распределять роли в игре.

По показателю № 3 «Умение быть инициатором новых ролей и новых идей в развитии сюжета» 2 детей (10%) имеют высокий уровень, 10 детей (50%) – средний уровень и 8 детей (40%) – низкий уровень. Таким образом, у детей преобладает средний уровень навыков быть инициатором новых ролей и новых идей в развитии сюжета.

По показателю № 4 «Умение совместно строить и развивать сюжет игры» 1 ребенок (5%) имеет высокий уровень, 12 детей (60%) – средний уровень и 7 детей (35%) – низкий уровень. Таким образом, у детей преобладает средний уровень навыков совместно строить и развивать сюжет игры.

По показателю № 5 «Умение стать участником нескольких событий, включенных в сюжет» 2 детей (10%) имеют высокий уровень, по 9 детей (45%) – средний и низкий уровни. Таким образом, у детей преобладает средний и низкий уровень навыков быть участником нескольких событий включенных в сюжет.

По показателю № 6 «Умение вступать в ролевое взаимодействие на длительное время» 2 детей (10%) имеют высокий уровень, 10 детей (50%) – средний уровень и 8 детей (40%) – низкий уровень. Таким образом, у детей преобладает средний уровень навыков.

По показателю № 7 «Умение завершить игру» 4 детей (20%) имеют высокий уровень, 10 детей (50%) – средний уровень и 6 детей (30%) –

низкий уровень. Таким образом, у детей преобладает средний уровень умения завершить игру.

По данным видим, что 2 детей (10%) имеют высокий уровень, 7 детей (35%) – средний уровень и 11 детей (55%) – низкий уровень развития игровых навыков. Большинство детей показали низкий уровень игровых навыков.

Группа детей с низким уровнем развития игровых навыков (55%). Дети этой группы испытывали серьезные трудности в организации игры. Они не участвовали в распределении ролей, просто соглашались с той ролью, которую им давали другие дети или воспитатель. Они не могут самостоятельно придумать новую роль, всегда исполняют второстепенные роли в игре. Эти дети используют элементарные и однообразные сюжеты в игре (дочки-матери, семья, магазин, больница, аптека). Они не умеют комбинировать разные сюжеты, поэтому их игры очень однообразны и неинтересны для самих детей. Ролевое взаимодействие у них очень короткое по времени – не больше 1 минуты. Они испытывают затруднения в завершении игры, так как все время повторяют одни и те же игровые действия – им нужна помощь взрослого – указание закончить игру.

Группа детей со средним уровнем развития игровых навыков (35%). Дети этой группы умеют организовать игру – иногда сами предлагают сюжет или тему для игры, привлекают других детей к игре, готовят игрушки, атрибуты, оборудование. Они достаточно активно участвуют в распределении ролей, иногда (но редко) они могут придумать новую роль, словесно обозначают роль. В игре они могут воспроизводить разные сюжеты, но редко сами придумывают новые роли или сюжетные эпизоды для игры. Эти дети в основном стремятся исполнять главные роли. Не любят исполнять второстепенные роли, расстраиваются из-за того, что им досталась второстепенная роль. Если им не досталась главная роль, то они конфликтуют с другими детьми, могут отказаться от игры. Для них ведущими событиями в игре являются отдельные элементы сюжета, а не

целостное событие, включающее персонажей и действия. Так, например, ребенок может долго кормить куклу обедом, одевать-раздевать ее на прогулку, не обращая внимания на других участников игры, и тем самым останавливая развитие сюжета. Длительность ролевого взаимодействия у этих детей невелика – 2-3 минуты. Они умеют самостоятельно завершить игру, однако для этого им нужно дополнительное напоминание со стороны взрослого.

Группа детей с высоким уровнем развития игровой деятельности (10%). Эти дети хорошо умеют организовать игру, активно участвуют в распределении ролей, не конфликтуют с другими детьми, а стараются учитывать их интересы в игре. Они часто выступают инициаторами введения в игру новых оригинальных ролей и новых идей в повороте сюжета игры. Охотно исполняют как главные, так и второстепенные роли. Умеют совместно с другими детьми строить и развивать сюжет игры, отражать в игре, как знакомые всем сюжеты, так и придуманные самим ребенком. Для них ведущими событиями в игре выступают не отдельные элементы сюжета, а целостное событие, включающее персонажей и действия (ребенок владеет умением сюжетосложения). Эти дети умеют передавать характерные особенности персонажа игры – в действиях, мимике, жестах, ролевых диалогах. Хорошо и вовремя без дополнительного напоминания взрослого умеют завершать игру.

Для проведения анализа развития игровых навыков у детей младшей группы были использованы критерии, разработанные Н. Ф. Губановой [21, С. 18]:

- выявления уровня взаимодействия друг с другом в непродолжительной совместной игре;
- выявления умения разыгрывать простейшие сюжеты в сюжетно-ролевой игре.

Для определения уровня была использована пятибалльная система оценок.

Высокий уровень (4-5 баллов) присваивался ребенку, проявившему проявляет яркие эмоции, решительные действия в игровом взаимодействии с педагогом и сверстниками в группе. То есть, ребенок отражает в игре действия с предметами и взаимоотношения с окружающими; называет себя именем героя; использует предметы – заместители, самостоятельно подбирает игровой материал.

Средний уровень (3 балла), присваивался ребенку, проявившему яркие эмоции, решительные действия в игровом взаимодействии с педагогом и сверстниками в группе. То есть, ребенок отражает в игре действия с предметами и взаимоотношения с окружающими, но затрудняется в использовании предметов заместителей, не всегда может самостоятельно подобрать игровой материал.

Низкий уровень (1-2 балла) присваивался ребенку, который несколько сдержан в эмоциях, плохо взаимодействует с педагогом и сверстниками. Пытается отражать в игре действия с предметами и взаимоотношения с окружающими. Затрудняется в использовании предметов заместителей, не всегда может самостоятельно подобрать игровой материал.

Для проведения диагностика развития игровых навыков у детей младшей группы были использованы игровые ситуации (10 ситуаций), как для мальчиков, так и для девочек.

Стимульный материал по методике развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представлен в приложении 3.

Данные, полученные в ходе диагностики, представлены на рисунке 2 «Развитие игровых навыков по методике Н.Ф. Губановой».

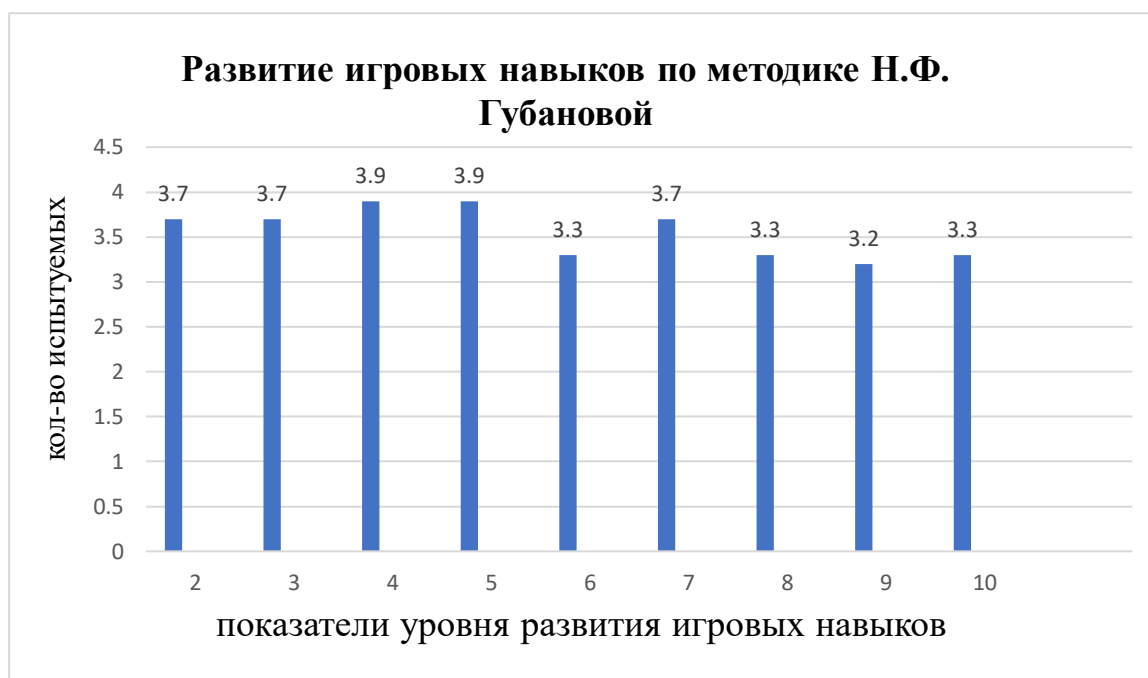


Рисунок 2 Результаты констатирующей диагностики развития игровых навыков по методике Н.Ф. Губановой.

По данным можно сделать вывод, что у детей, участвующих в эксперименте игровые навыки развиты на уровне выше среднего.

Игровые ситуации № 1-5. Дети получили за данные ситуации в среднем 3,7-3,9 баллов, то есть наибольший балл, что указывает на то, что у детей более развито восприятие социальных ролей.

Игровые ситуации № 6-9. Дети получили за данные ситуации в среднем 3,2-3,7 баллов, то есть наибольший балл, что указывает на то, что у детей недостаточно развито представления об окружающих играх, о таких важных понятиях как цвет, величина, форма.

Игровая ситуация № 10. Дети получили за данную ситуацию в среднем 3,3 балла, что указывает на низкий уровень творческих способностей.

Для выявления уровня развития игрового замысла была взята методика Комаровой Н.Ф. Педагог организует сюжетно-ролевую игру и предлагает детям поиграть в игру путешествие. В случае необходимости педагог оказывает минимальную помощь в игровом процессе. Оценивались распределение ролей, содержание игры, ролевое поведение детей, игровые действия, использование атрибутики детьми, ролевая речь и правила игры.

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

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

Низкий уровень (1 балла) - игровой замысел дети данного уровня не могут продумывать самостоятельно, им требуется подсказка взрослого, в процессе игры не могут комбинировать различные события, игровые задачи даже с подсказкой взрослого ставить не могут. Игровые действия с предметами и атрибутикой не сформированы. Ролевая речь не развита и не соответствует заданной роли.

Результаты диагностики представлены на рисунке 3 «Диагностика по методике Н.Ф. Комаровой»



Рисунок 3 - Результаты констатирующей диагностики по методике Н.Ф. Комаровой

Анализ результатов показал следующее:

Высокий уровень в экспериментальной группе показали 3 ребенка продумывают самостоятельно, в процессе игры могут комбинировать различные события, сами ставят игровые задачи. Игровые действия с предметами и атрибутикой разнообразны и отвечают задачам игры. Ролевая речь развита и отвечает заданной игровой роли.

Средний уровень показали 6 детей – дети могут продумывать самостоятельно, иногда требуется подсказка взрослого, в процессе игры могут порой затрудняться комбинировать различные события, игровые задачи ставят с подсказкой учителя. Игровые действия с предметами и атрибутикой разнообразны и почти всегда отвечают задачам игры. Ролевая речь достаточно развита и отвечает заданной игровой роли.

Низкий уровень в экспериментальной группе показали 5 детей, игровой замысел дети данного уровня не могут продумывать самостоятельно, им требуется подсказка учителя, в процессе игры не могут комбинировать различные события, игровые задачи даже с подсказкой взрослого ставить не могут. Игровые действия с предметами и атрибутикой

не сформированы. Ролевая речь не развита и не соответствует заданной роли.

После проведения формирующего эксперимента, мы решили проверить насколько эффективными оказались выбранные нами программа по развитию игровых навыков младших дошкольников с ТНР. Был использован тот же диагностический материал, что и на констатирующем этапе экспериментального исследования. Диагностика уровня развития игровых навыков у детей младшей группы проводилась по той же методике, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Контрольная диагностика уровня развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи по методике Р.Р. Калининой показала, что результаты значительно улучшились, детей с «низким» уровнем не выявлено и повысился «высокий» уровень развития. Результаты представлены на рисунке 4 «Диагностика уровня развития игровых навыков по методике Р.Р. Калининой».

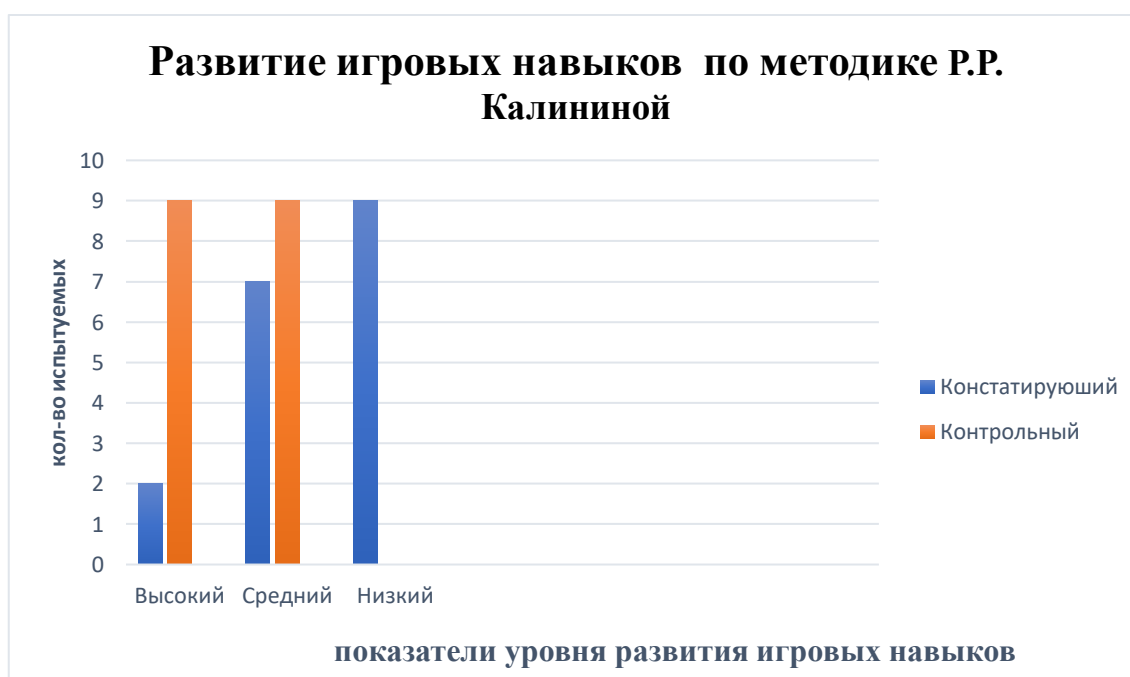


Рисунок 4 - Сравнительный результат констатирующей и контрольной диагностики развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста по методике Р.Р. Калининой.

Результаты контрольной диагностики уровня развития игровых навыков у детей 3-4 лет с ТНР по методике Н.Ф. Губановой после внедрения разработанной программы представлены на рисунке 4 .

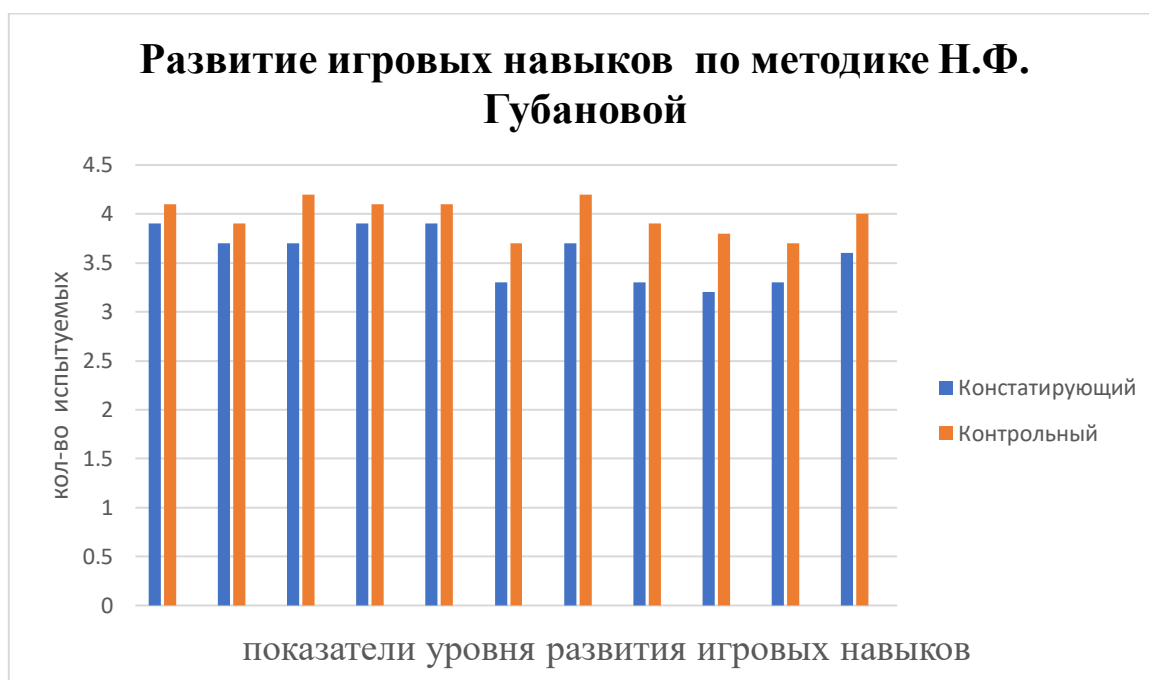


Рисунок 5 - Сравнительный анализ контрольной и констатирующей диагностики уровня развития игровых навыков у детей 3-4 лет по методике Н.Ф. Губановой

Диагностика уровня сформированности игровых умений и навыков у детей младшей группы проводилась по той же методике, что и на этапе констатирующего эксперимента. Можно сделать вывод, что результаты экспериментальной работы были улучшены. Уровень по игровым ситуациям № 1-5 был увеличен до 4,2 баллов, по ситуациям № 6-9 до 4,2 баллов, а по ситуации № 10 до 3,7 баллов.

В результате проведённой диагностики по методике Н.Ф. Комаровой получились следующие результаты. Они представлены на рисунке 6 «Диагностика по методике Н.Ф. Комаровой».



Рисунок 6 - Сравнительный результат констатирующей и контрольной диагностики развития игровых навыков младших дошкольников по методике Н.Ф. Комаровой.

Анализ полученных данных показал, что на контрольном этапе эксперимента высокий вырос на 15%, средний вырос на 14%, низкий уровень стал ниже на 29%.

Таким образом, проанализировав результаты опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод, что разработанная система работы по развитию игровых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ТНР показала положительный результат и уровень игровых навыков значительно повысился.

2.4 Рекомендации педагогам по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сюжетно-ролевой игре

1. Педагогам необходимо стараться не занимать время, отведенное для игры другими видами деятельности.
2. Создать игровую среду в соответствии с возрастными особенностями, учитывать уровень развития детей, игровая среда должна

быть динамичной. Атрибуты сюжетно-ролевой игры должны быть расположены в легкодоступном для детей месте. Иногда атрибуты формируются в специально установленном порядке, а иногда детям предоставляется возможность создать игровую среду самостоятельно.

3. Эффективным приемом руководства играми детей младшего дошкольного возраста является прямое участие педагога в игре детей на главных ролях, причем первоначально рекомендуется использовать индивидуальную игру с данным ребенком, а в конце четвертого года жизни рекомендуется применять игру педагога с подгруппой детей.

4. В руководстве детей большое место занимает косвенные приемы руководства, чтобы не мешать ребенку самостоятельно играть, т.к. только самостоятельная сюжетно-ролевая игра в наибольшей степени способствует развитию ребенка.

5. Руководство игрой должно строиться на основе результатов наблюдения за самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей.

6. Педагог должен как можно чаще ставить ребенка в позицию «взрослого». Это способствует развитию самостоятельности у детей.

Воспитатель должен уделить внимание:

- обеспечению условий для возникновения и развития игровой деятельности (достаточное количество времени для игры; наличие площади для развертывания игровых действий, необходимых игрушек и пособий, и правильное их расположение в группе; обогащение детей впечатлениями и хорошее их самочувствие);

- знать методику руководства игровой деятельностью; методы и приемы, направленные на поддержание и улучшение эмоционально-положительного состояния детей; обеспечение активности играющих; своевременное переключение с одного вида деятельности на другой, какими

Таким образом, участие педагога в сюжетно-ролевых играх детей не может ограничиться организацией обстановки, подбором игрового материала. Он должен проявлять интерес к самому процессу игры, давать

детям новые, с новыми ситуациями связанные слова и выражения; разговаривая с ними по существу их игр, влиять на обогащение их языка. Руководя наблюдениями детей при ознакомлении их с окружающей средой, педагог должен содействовать тому, чтобы наблюдаемая жизнь стимулировала их к воспроизведению в игре, а стало быть, и в языке, своих положительных, лучших сторон.

Вывод по II Главе

В работе по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с ТНР в сюжетно-ролевой игре было пройдено 3 этапа: поисково-подготовительный, организационный и контрольно-обобщающий. Для работы было выбрано несколько методов: наблюдение, беседа, описание и эксперимент. Диагностическое исследование было проведено по методикам Н.Ф. Губановой, Р.Р. Калининой и Н.Ф. Комаровой.

На следующем этапе работы, была разработана программа по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Которая состоит из 8 занятий, в ходе которых у детей развиваются: способность организовать игру, распределить роли, придумать замысел, обыгрывание предметов и развитие существующих сюжетом.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы, показал, что разработанная программа по развитию игровых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ТНР показала положительный результат и уровень игровых навыков значительно повысился. Можно констатировать, что результаты экспериментальной работы были улучшены, после внедрения программы по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи с сюжетно-ролевой игре. По методике Р.Р. Калининой результаты улучшились на 67%. По методике Н.Ф. Губановой уровень по игровым ситуациям № 1-5 был увеличен до 4,2 баллов, по ситуациям № 6-9 до 4,2 баллов, а по ситуации № 10 до 3,7 баллов.

По методике Н.Ф. Комаровой высокий уровень вырос на 15%, средний на 14%, низкий уровень стал ниже на 29%.

Заключение

Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре - важнейшему виду деятельности. Она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально - волевых качеств, в игре реализуются потребность воздействия на мир. Она вызывает существенное изменение в его психике. Известнейший в нашей стране педагог А.С. Макаренко так характеризовал роль детских игр; " Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет тоже значение, какое у взрослого имеет деятельность работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре... "

В ходе теоретической работы мы проанализировали научную литературу и ознакомились с трудами таких ученых как Р.С. Буре Л.С. Выготского, Р.И. Жуковской, А.Н. Леонтьева, Н.Я. Михайленко Д.В. Менджеричкой , С.Н. Новоселовой, С.Л. Рубинштейна, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина, и т.д. Охарактеризовали

Основной целью экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы. Экспериментальная работа проводилась с детьми младшего дошкольного возраста с ТНР в МДОУ № 308 г. Челябинска. Результаты констатирующего этапа показывают, что развитие игровых навыков находится на недостаточном уровне развития: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении. Нами выделены три уровни: низкий, средний и высокий. Экспериментальная работа показала, что развитие игровых навыков протекает более успешно при реализации разработанных педагогических условий. Критериями эффективности являются распределение ролей, основное содержание игры, ролевое поведение, игровые действия, использование атрибутики и предметов-заместителей, использование ролевой речи, выполнение правил. Диагностика уровня развития игровых умений детей младшего

дошкольного возраста после проведения экспериментальной работы по выделенным критериям показала, что комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для развития игровых умений.

На контрольном этапе эксперимента была поставлена цель – доказать эффективность предложенной методики работы по развитию игровой деятельности у младших дошкольников. Можно констатировать, что результаты экспериментальной работы были улучшены, после внедрения программы по развитию игровых навыков детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи с сюжетно-ролевой игре. По методике Р.Р. Калининой результаты улучшились на 67%. По методике Н.Ф. Губановой уровень по игровым ситуациям № 1-5 был увеличен до 4,2 баллов, по ситуациям № 6-9 до 4,2 баллов, а по ситуации № 10 до 3,7 баллов. По методике Н.Ф. Комаровой высокий уровень вырос на 15%, средний на 14%, низкий уровень стал ниже на 29%.

Таким образом, задачи исследования были решены, гипотеза исследования подтверждена.

Список используемых источников

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. - Новосибирск, 1994 - 144с.
2. Архипова Е.Ф. Дети с тяжелыми нарушениями речи в ДОО. Рекомендации к содержанию адаптированных образовательных программ дошкольного образования/ Е.Ф. Архипова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – № 4. – С. 58-63.
3. Бакина М. Современные дети, современные игры// Дошкольное воспитание. - № 4. - 2015. -58с
4. Баряева Л.Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. - СПб.: Изд. РГПУ им. АИ. Герцена, Союз, 2001. - С. 57-66. - 320с.
5. Белкина Л.В. «Адаптация детей раннего возраста к условиям ДООУ», ТЦ «Учитель», 2016г.-236с
6. Бондаренко А.К. Воспитание детей в игре. /А.К. Бондаренко - М.: Знание, 1984-192с.
7. Васильева М.А. «Руководство играми детей в дошкольных учреждениях», Москва, «Просвещение», 2016г.- 448с.
8. Васильева М.А. Программа воспитания и обучения в детском саду/ М.А. Васильева В.В. Гербова, Т.С. Комарова. - М.: Мозаика-Синтез, 2005. - 106 с.
9. Васильева М.А. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях - М., Просвещение, 198630. Сельченко, К.В. Словарь житейских проблем. - Минск: Харвест, 2019 -384с.
10. Ватрич И.А. Комплексный подход к психолого-педагогической коррекции недостатков связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / И.А. Ватрич // Молодой ученый. – 2018. – №20. – С. 59-61.
11. Власов П.Т. Дошкольное воспитание. / П.Т.Власов - М.: Просвещение, 2001. - М.: Просвещение, 2016, 415 с.

12. Волков Б. Детская психология: Логические схемы/ Б.С. Волков, Н.В. Волкова. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002. - 268с.
13. Волковская Т.Н. Специфика психологического сопровождения детей с недостатками речи / Т.Н. Волковская // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы международной научно-практической конференции. – М.: Спутник+, 2011. – С.75-78.
14. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка/ Л.С. Выготский // Вопросы психологии. - 2016. - № 6. -306с.
15. Гербова В.В., Иванкова Р.А. «Воспитание детей во второй младшей группе детского сада», Москва, «Просвещение», 2011г.-256с.
16. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации/ Н.Ф. Губанова. - М.: Мозаика-Синтез, 2016. -126с.
17. Доронова Т.Н., Кабанова, О.А., Соловьева, Е.В. Игра в дошкольном детстве. Пособие для воспитателей детских садов. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2002. – 128с.
18. Дыбина О. Игра - путь к познанию предметного мира// Дошкольное воспитание. -№ 4. -2015. - с.14-23
19. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: книга для воспитателя детского сада, г. Москва «Просвещение» 2011,- с. 126.
20. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. - М: Просвещение, 1988. - 96с.
21. Зворыгина Е.Н., Новоселова С.Л. Игра дошкольников/ Е.Н.Зворыгина, С.Л.Новоселова. - М.: Владос, 2002-286с.
22. Зябкина И. Методика обучения игре// Дошкольное воспитание. - № 4. -2005. -с.124-125
23. Иванкова Р. А. Планирование педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры у детей раннего и дошкольного

возраста // Дошкольное воспитание: Традиции и современность. - № 4. - 2002. - с.53-56 Издательский центр «Академия», 2017. - 416 с.

24. Калиниченко А.В. Развитие игровой деятельности дошкольников: Методическое пособие/ А.В. Калиниченко, Ю.В. Микеляева, В.Н. Сидоренко. - М.: Айрис-пресс, 2014. -112с.

25. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А.Куликова. - 8-е изд., стер. 416 с.

26. Копица Н.В. Специфика организации образовательной деятельности для детей с тяжелыми нарушениями речи/ Н.В. Копица // Молодой ученый. – 2018. – №5. – С. 171-173.

27. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Издание 2-е. /Н.В. Краснощекова - Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. -251с.

28. Ладыженская Н.В. Обучение успешному общению. Речевые жанры: Книга для учителя; Под ред. Т.А. Ладыженской. - М., 2005. - 110с.

29. Меджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя детсада/ Д.В. Менджерицкая ; Под ред. Т.А. Марковой. - М., 1982. -128с.

30. Мигунова Е.В. Театральная педагогика в детском саду / Е.В. Мигунова. - М., 2019. - 154 с.

31. Миленко В. Нужно ли учить детей играть игры// Дошкольное воспитание. - № 4. - 2015. -с. 119-123

32. Михайленко Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры. // Дошкольное воспитание. - №4. - 1989. - с.38-45

33. Михайленко Н. Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. - М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2016. - 96 с.

34. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с детьми. - Изд. 2-е, дораб. - М.: Академический Проект, 2011. -160с.

35. Михайленко Н.Я., Короткова, Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. М.: Академический проект, 4-е издание 2012 -160с.
36. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2 Психология образования/ Р.С.Немов. - 2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2005. - 496 с.
37. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи / О.А. Нечаева. - Улан-Удэ, 2004. -257с.
38. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. -304с.
39. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология. - М. 2015. -288 с.
40. Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014. -172с.
41. Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, А. П. Усовой. - М.: Просвещение, 1996. -160с.
42. Пханаева, С.Н. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования / С.Н. Пханаева, Б.Х. Хамукова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – № 8. – С. 144-148.
43. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, - 2010, - 712 с.
44. Седж Н.В. Воспитание активности в творческих играх. – М: Просвещение, 2016. – 128с.
45. Солнцева О. Играем в сюжетные игры // Дошкольное воспитание. - № 4. - 2005. - с.33-37
46. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. – М., 2016, - 143с.

47. Тарловская Н.Ф. Книга для воспитателей детских садов и родителей. – М., Просвещение, Владос, 2014. -2-е издание, - 216с.
48. Тверитина Е. Н.; Под ред. Васильевой М. А. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях/под ред. М.А. Васильевой, М.: Просвещение, 2016, -112с.
49. Тендрякова М. Время в зеркале детской игры. //Дошкольное воспитание. - 2012. - № 1, - 80с.
50. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб., пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. - М., 2011. -336с.
51. Шмаков С.В. Учимся, играя. / С.В. Шмаков. - М.: ЦГЛ, 2014-128с.
52. Щербакова Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре, М.: Просвещение, 2014, - 80с.
53. Эльконин Д.Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей / Д.Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. – 2016. - №5. - 97с.
54. Эльконин Д.Б. Психология игры/Д.Б. Эльконин. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1999. - 300 с.
55. Юртайкин, В.В. Особенности познавательной деятельности детей с тяжелой речевой патологией / В.В. Юртайкин // Вопросы психики и учебной деятельности аномальных детей. – 2011. – Вып. 907. – С.100-108.
56. Ядэшко В.И., Сохин, Ф.А. Дошкольная педагогика: учебное пособие для учащихся педагогических училищ. / В.И. Ядэшко, Ф.А.Сохин, Т.А. Ильина и др. - М.: Просвещение, 2016, - 415 с.

Приложения

Приложение 1

Сравнительная таблица уровней развития игровых навыков у детей 3-4 лет по методике Р. Р. Калининой (ДО/После)

№ п/п	Ф. И. ребенка	Показатели							Общий уровень
		1. Умение организовать игру	2. Умение распределять роли. Активность в распределении ролей	3. Умение быть инициатором новых ролей и новых идей в развитии сюжета	4. Умение совместно строить и развивать сюжет игры	5. Умение стать участником нескольких событий, включенных в сюжет	6. Умение вступать в ролевое взаимодействие на длительное время	7. Умение завершить игру	
1	Д1	Высокий/Высокий	Средний/высокий	Средний/высокий	Средний/высокий	низкий/средний	Средний/высокий	Средний/высокий	Средний/высокий
2	М2	Низкий/средний	Средний/средний	Средний/средний	Низкий/средний	низкий/средний	низкий/средний	низкий/средний	низкий/средний
3	Д2	Средний/высокий	Низкий/средний	Низкий/высокий/	Низкий/средний	Средний/высокий	низкий/средний	Средний/высокий	Низкий/средний
4	М2	Средний/средний	Средний/высокий	Средний/высокий	Средний/высокий	Средний/высокий	Средний/высокий	Средний/высокий	Средний/высокий
5	Д3	Низкий/средний	Низкий/средний	Низкий/средний	Средний/средний	низкий/средний	средний/средний	низкий/средний	низкий/средний
6	М3	Низкий/средний	Низкий/средний	Низкий/средний /	Низкий/средний	низкий/средний	низкий/средний	средний/средний	низкий/средний
7	М4	Низкий/средний	Низкий/средний	Средний/высокий	Низкий/средний	Средний/средний	Низкий/средний	Низкий/средний	Низкий/средний
8	М5	Средний/средний	Низкий/средний	Низкий/средний	Средний/высокий	низкий/средний	низкий/средний	средний/средний	Низкий/средний
9	Д4	Высокий/высокий	Средний/высокий	Высокий/высокий	Средний/высокий	Высокий/высокий	Высокий/высокий	Высокий/высокий	Высокий/высокий
10	Д5	Низкий/средний	Низкий/средний	низкий/средний	низкий/средний	низкий/средний	Средний/высокий	низкий/средний	низкий/средний
11	М6	Средний/высокий	Высокий/высокий	средний/средний	Средний/высокий	Средний/высокий	Высокий/высокий	Высокий/высокий	Средний/высокий
12	Д6	Низкий/средний	низкий/средний	низкий/средний	Средний/высокий	низкий/средний	средний/средний	низкий/средний	низкий/средний
13	Д7	Средний/высокий	Высокий/высокий	Средний/высокий	Высокий/высокий	Средний/высокий	средний/высокий	средний/высокий	Средний/высокий
14	Д8	Высокий/высокий	высокий/высокий	Высокий/высокий	Средний/высокий	Высокий/высокий	Средний/высокий	Высокий/высокий	Высокий/высокий
15	М7	средний/высокий	средний/высокий	средний/высокий	средний/высокий	средний/высокий	средний/высокий	высокий/высокий	средний/высокий

Приложение 2

Сравнительная таблица уровня развития игровых умений и навыков у детей младшей группы до и после эксперимента по критериям Н. Ф. Губановой.

№	Фамилия, имя ребенка	Игровая ситуация										Средний балл	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	до	после
1	Д1	4/5	5/5	5/5	4/4	4/4	4/4	5/5	5/5	4/5	5/5	4,5	4,7
2	Д2	4/4	4/5	4/4	3/4	3/4	4/4	4/4	3/3	3/4	4/4	3,6	4,0
3	М1	3/3	2/2	2/3	3/3	3/3	3/4	1/3	3/3	2/3	2/2	2,4	2,9
4	М2	5/5	4/4	3/4	5/5	4/4	3/3	5/5	3/5	4/4	3/4	3,9	4,3
5	М3	4/4	4/4	4/5	4/4	4/4	4/4	4/4	4/5	4/5	4/4	3,8	4,3
6	М4	4/4	3/3	3/3	4/4	4/4	4/4	4/4	3/3	3/3	4/4	3,6	3,6
7	М5	2/3	2/3	3/3	3/3	3/3	2/3	3/3	3/3	2/4	3/3	2,6	3,1
8	М6	5/5	5/5	4/5	5/5	4/5	4/4	5/5	5/5	5/5	5/5	4,7	4,9
9	Д3	3/3	4/4	4/4	4/5	5/5	1/3	1/3	1/3	1/3	5/5	2,9	3,8
10	Д4	5/5	¾	5/5	4/4	4/4	3/4	5/5	2/4	3/3	3/3	3,7	4,1
11	М7	5/5	4/4	4/5	4/4	4/4	3/3	2/4	2/3	3/3	1/1	3,2	3,6
12	Д5	5/5	5/5	4/4	5/5	5/5	4/4	5/5	5/5	4/4	4/4	4,6	4,6
13	Д6	3/4	3/3	3/4	3/3	3/4	3/3	3/4	3/3	3/3	3/3	3,0	3,4
14	Д.7	3/3	4/4	4/5	4/5	5/5	5/5	5/5	5/5	4/4	3/5	4,2	4,6
Общий балл		58	55	59	58	58	52	59	55	53	52	50,7	55,9
Средний балл		3,9/ 4,1	3,7/ 3,9	3,7/ 4,2	3,9/ 4,1	3,9/ 4,1	3,3/ 3,7	3,7/ 4,2	3,3/ 3,9	3,2/ 3,8	3,3/ 3,7	3,6	4,0

Приложение 3

Для проведения диагностика развития игровых навыков у детей младшей группы были использованы игровые ситуации (10 ситуаций), как для мальчиков, так и для девочек:

Игровые ситуации

1. Ребенок занимается (играет, стирает, гуляет, стоит) с близкими ему людьми (мама, папа, бабушка, дедушка).
2. Ребенок показывает различные, известные профессии, например, кем работает мама, папа, дедушка, бабушка.
3. Ребенок собирается на прогулку.
4. Ребенок идет на День рождения к другу.
5. Ребенок строит дом.
6. Ребенок накрывает стол к чаю.
7. Ребенок украшает елочку к Новому году.
8. Ребенок собирает игрушки по размерам.
9. Ребенок одевает куклу-мальчика и куклу-девочку.
10. Ребенок показывает известного ему персонажа из сказок.

В ситуации № 1 задания давались в зависимости от пола ребенка.

Для девочек:

1. Мама с дочкой утром готовят завтрак для всей семьи.
2. Мама с дочкой стирают белье, затем его сушат и гладят.
3. Мама с дочкой занимаются уборкой дома.
4. Мама с дочкой варят суп на обед.
5. Мама с дочкой ходят по магазинам, совершают покупки.
6. Папа с дочкой идут на прогулку в парк.
7. Папа играет с дочкой.
8. Папа с дочкой собираются в детский сад.
9. Папа с дочкой едут в гости к бабушке и дедушке.
10. Бабушка с внучкой поливают огород.

Для мальчиков:

1. Мама с сыном утром готовят завтрак для всей семьи.
2. Мама с сыном идут в зоопарк.
3. Мама с сыном занимаются уборкой дома.
4. Мама с сыном встречают гостей.
5. Мама с сыном ходят по магазинам, совершают покупки.
6. Папа с сыном идут на прогулку в парк.
7. Папа играет с сыном.
8. Папа с сыном собираются в детский сад.
9. Папа с сыном ремонтируют дом.
10. Бабушка с внуком поливают огород.

Данные ситуации иногда изменялись в зависимости от социальных показателей (отсутствие мамы, папы, бабушки или дедушки).

Приложение 4

Занятие №1 «Построим куклам дом»

Цели: развитие умения подбирать игрушки и атрибуты для игры, объединяться по двое-трое для самостоятельных игр;

Задачи: продолжать развивать интерес к играм с куклами и строительным материалом; развивать речь детей и обогащать словарный запас; помогать детям налаживать взаимодействия в совместной игре; воспитывать дружеские взаимоотношения в игре.

Материал и оборудование: набор строительного материала: кубики, кирпичики, пластины; куклы разных размеров; образные игрушки (заяц, мишка, белочка, лисичка и т.д.).

Ход игры:

Воспитатель обращается к детям:

-К нам в гости пришла кукла Света. Она говорит, что ей негде жить.

Давайте построим для Светы дом. Кто хочет построить дом?

Воспитатель сажает куклу на ковёр.

-Из чего будем строить дом? (из кирпичиков).

-Как мы поставим кирпичики? (узкой стороной).

-Это будут стены дома, а как сделать крышу? (надо положить кирпичик сверху на стены).

Если кукла высокая, то воспитатель показывает, как построить высокий дом.

-Теперь надо сделать двери, чтобы в доме было тепло.

При этом можно поставить один или два кирпичика независимо от величины построенного дома.

В процессе строительства дома воспитатель привлекает к работе и других, заинтересовавшихся игрой детей: одному предлагает сделать забор, другому - дорожку к дому и т. д. Поощряет совместные игры детей.

-Какая нам нужна вода? (тёплая).

-Давайте принесём воды и нальём её в таз (в тазы).

Затем воспитатель показывает, как надо стирать бельё. Дети повторяют действия взрослого. Выстиранное бельё складывают в отдельные тазики.

По совету воспитателя дети выливают грязную воду и наливают чистую холодную, для полоскания белья. Затем педагог поясняет:

-Когда бельё выстирано, выполоскано, его надо отжать, встряхнуть (показывает) и повесить сушить.

Дети повторяют все действия взрослого. После того как бельё развешено, воспитатель предлагает убрать всё на место и приготовить утюги, чтобы погладить высохшее бельё.

В конце игры педагог говорит:

-Вот какое чистое стало кукольное бельё. Надо его сложить в шкаф. Наши дочки привыкли к порядку.

Игру можно повторить 2-3 раза с различными детьми. Воспитатель поощряет самостоятельные объединения малышей для игры.

Занятие №2 «Зоопарк»

Цели: развитие у детей интереса к сюжетно – ролевой игре, помощь в создании игровой обстановки; развитие умения различать характерные признаки внешнего вида диких животных.

Задачи: развивать речь, обогащать словарный запас, закреплять звукопроизношение; познакомить с особенностями поведения этих животных; способствовать расширению знаний о животных, об их внешнем виде, по памяти характеризовать их; воспитание доброго отношения к животным, любовь к ним, заботу о них, дружеские взаимоотношения в игре.

Оборудование: строительный материал (крупный, мелкий лего, набор зверей, белый халат для врача, градусник, фонендоскоп, аптечка, касса, билеты.

Ход игры:

Сегодня к нам приехал зоопарк. В зоопарке вы можете увидеть разных диких животных! Спешите, спешите!

В зоопарке весёлые зверята.

2 часть: Раздаю детям билеты в «зоопарк».

3 часть:

- Ребята, а кто из вас был в «зоопарке»?

- Скажите, а зоопарк – это что?

ЗООПАРК – зоологический парк, то место, где можно увидеть разных животных. Их привезли из разных стран.

- А кто ухаживает за животными в зоопарке?

(человек).

- А что он ещё делает в зоопарке? (охраняет, оберегает).

- Из чего сделан наш мини – зоопарк? Это значит какой? (маленький).

- А чтобы звери не разбежались, что сделано для зверей (вольеры).

- А вольеры из чего построены? (из лего).

- Очень красивый зоопарк. Большой и просторный.

- Давайте посмотрим, какие животные живут в нашем зоопарке? (дети перечисляют)

- Наши животные приехали к нам из жарких стран, где зимой тепло, и им будет холодно у нас.

- Как вы думаете, что нужно сделать для того, чтобы они смогли перезимовать нашу холодную зиму? (построить им домики).

- Я вам предлагаю построить домики из деревянного строительного материала.

Домики для животных мы построили. Теперь им не страшна наша суровая и холодная зима.

- Вам понравилась игра в зоопарк?

- Какие животные вызвали у вас интерес?

- С какими животными вам не хотелось бы встретиться в лесу?

- Как ты думаешь, дикие животные нуждаются в нашей помощи, как домашние?

- Почему нельзя заводить диких животных в квартире?

Наша экскурсия по зоопарку закончилась, но мы ещё с вами сюда приедем.

Занятие № 3 «Семья»

Цель: развитие навыков коллективной игры.

Задачи:

-Учить детей творчески воспроизводить в игре быт семьи

-Развивать умения выбирать роль, выполнять в игре с игрушками несколько взаимосвязанных действий (стирать бельё).

Предварительная работа:

Дидактическая игра. «Я помогаю маме». Цель: активизация речи детей.

Дидактическое упражнение. «Мою маму зовут ...» Цель: развитие умения называть имена своих мам.

Дидактическая игра «Очень мамочку люблю» Цель: развитие умения строить словосочетания со словом мама.

Словарная работа: Стирать, тазик, утюг.

Оборудование: детская одежда, тазик, мыло (заместитель), гладильная доска, утюг.

Обыгрывание ролей: создать проблемные ситуации, которые должен решить ребенок.

«Дочка Катя испачкалась, что делать?».

Затем осуществляем совместную игру, и задаем ребенку вопросы в ходе игры. Ход игры: дочка пришла с прогулки, испачкалась. Что же делать? Что твоя мама будет делать? Возьмите тазик, мыло.

В процессе игры дети используют одежда кукол и тазик (стирают кукольную одежду в тазу).

Постирали одежду в тазу, посушили. Одежда высохла, но что-то с ней не так. Посмотрите, какая она? Одежду нужно погладить. Дети выполняют свои роли, педагог поправляет и направляет их наопределённые действия.

Рефлексия и подведение итогов игры. Вопрос воспитателя: Чему вы сможете научить дома сестру? Брата? Как поможете маме?