

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра специальной педагогики и психологии

Выпускная квалификационная работа

**Теоретические и прикладные аспекты применения игр и игровых
упражнений в процессе сопровождения детей старшего дошкольного возраста с
нарушением интеллекта**

Работу выполнила:
студентка Z 552 группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование,
профиль «Дошкольная дефектология»
Гаврилова Светлана Васильевна

(подпись)

Руководитель:
кан. пед. наук, доцент кафедры
специальной педагогики и психологии
Токаева Татьяна Эдуардовна

(подпись)

«Допущена к защите ГЭК»
зав. кафедрой. О.Р. Ворошнина

(подпись)

« ____ » _____ 2017 г.

ПЕРМЬ
2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушение интеллекта в процессе игр и игровых упражнений.....	7
1.1. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с интеллектуальными нарушениями старшего дошкольного возраста.....	17
Вывод об особенностях детей	26
1.3. Особенности развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.....	33
1.4. Анализ игр и игровых упражнений для развития осведомленности детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями	42
Вывод по первой главе.....	51
Глава 2. Прикладные аспекты изучения игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	53
2.1. Разработка программы изучения уровня игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	53
2.2. Изучение уровня развития игровой деятельности детей старшего возраста с интеллектуальными нарушениями.....	54
2.3. Анализ развивающей среды для организации работы по использованию игр и игровых упражнений для развития игровой деятельности.....	58
2.4. Разработка комплекса игр и игровых упражнений для детей с интеллектуальными нарушениями и методических рекомендации.....	65
Заключение	77
Библиографический список	81
Приложения	85

ВВЕДЕНИЕ

Вопросами разработок методик обучения игровой деятельности детей, имеющих нарушения интеллекта – О.П. Гаврилушкина, А.П.Зарин, Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына, Неретина Т.Г. и др.

Авторы отмечают, что, для детей с интеллектуальными нарушениями характерно:

- недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания; они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий;

- отставание в развитии словесно-логическое мышления, дети без специального обучения с трудом овладевают развитием локомоторных функций, некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения;

- отставание от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам: они нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части; – недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики, замедленность [5]. Наряду с соотношением нарушенных и сохранных анализаторов в картине речевого недоразвития многое зависит от особенностей личности ребёнка: от его чувствительности к оценке окружающих, от активности, от степени устойчивости его внимания и деятельности.

Недостаточная психическая активность порой достигает степени самостоятельной аномалии, что выражается: или в повышенной возбудимости и неустойчивости внимания, или в крайней медлительности, вялости, безучастности. В том и другом случае имеет место ослабление произвольной деятельности и познавательной активности. Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая деятельность.

Специфическая особенность игр и игровых упражнений заключается в том, что они отвечают интересам и потребностям ребёнка, а то, что интересно, хорошо

усваивается (принцип мотивации). Игры с геометрическими телами позволяют познавать их цвет, форму, размер, совершенствовать восприятия пространственных отношений. В игровых упражнениях на основе восприятия (система перцептивных действий), главную роль здесь играют движение руки и глаз. В процессе такой предметно-практической деятельности формируется единая система «глаза — рука», развивается адекватное взаимодействие глаз и руки, точность движения руки под зрительным контролем, то есть формируется зрительно-сенсомоторная координация, а также связь между глазомером и двигательной памятью деятельности. Следовательно, образовательная задача состоит в организации условий, провоцирующих детское действие, которая сводится к тому, чтобы создать игровую среду, облегчающую ребёнку возможность раскрытия собственного потенциала, позволяющую ему свободно действовать, познавая эту среду, а через неё и окружающий мир. Игры и игрушки целенаправленно используемые в процессе психолого-педагогического сопровождения, как можно лучше соответствуют требованиям возраста. Безопасность материала, яркие привлекательные цвета позволяют использовать их в работе с самыми маленькими детьми, способствуя развитию у них внимания, мелкой моторики, координации движений [4].

Игры создают условия для развития ВПФ и благоприятно влияют на эмоциональную сферу. Посредством героев сказки, выполненных своими руками, ребёнку легче раскрыть свои индивидуальные особенности. – дидактические игры (на основе уже описанных в общей и специальной педагогике дидактических игр педагог может разработать различные пособия и использовать их для проведения упражнений с целью развития и коррекции речи и психических процессов у детей, развития интереса к обучению, формирования коммуникативной функции); – диагностика (свободная конструктивно-игровая деятельность позволяет не только быстрее установить контакт между педагогом и детьми, но и полнее раскрыть некоторые особенности ребёнка с точки зрения сформированности эмоционально-волевой и двигательной сфер, выявить речевые возможности ребёнка, установить уровень коммуникативности).

Малыш, играя, не только познает мир, но и выражает

к нему своё отношение. Необходимость постоянного внимания к игре детей со стороны взрослых обусловлена тем, что она является критерием психофизического развития ребенка. Каждый ребёнок любит и хочет играть, но не каждый может научиться делать это самостоятельно, и не с каждой игрушкой, тем более ребенок с нарушением интеллекта. Педагог может помочь ребёнку в этом. Объединение этих методик, с учетом новейших разработок по игровым технологиям может позволить создать необходимую программу игр для детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Так, осознание уникальных возможностей игр и игровых упражнений для обучения, воспитания и развития детей с нарушением интеллекта, особенно на пороге школьного обучения с одной стороны, и практически отсутствие программ и технологий, обеспечивающих реализацию этого коррекционно-развивающего потенциала с другой послужили основой выбора темы нашего исследования.

Научные характеристики исследования.

Объект исследования: реабилитационный и коррекционно-развивающий потенциал игр и игровых упражнений в процессе психолого - педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: процесс психолого - педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Цель исследования: разработка программы игр и игровых упражнений для психолого - педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи исследования:

1. Провести анализ отечественных и зарубежных исследований по теме исследования.
2. Определить показатели уровня развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.
3. Разработать программу изучения уровня освоения игровой деятельности детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста.
4. Определить уровень освоения игровой деятельности детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста и выяснить причины их трудностей.

5. Разработать программу игр и игровых упражнений для психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста и методические рекомендации к ней.

Контингент: дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта группы коррекционной направленности.

Методы исследования:

Эмпирические:

-Наблюдение:

-сравнение методик диагностирования

-анализ программ обучения детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста

-анализ программ по обучению игровой деятельности для старшего дошкольного возраста

- разработка анкетирования

- подбор тестов, игровых методик

Теоретические:

-структурно-функциональный (структурный)

-системный подход

-моделирование

-аналогия

-дедукция

-индукция

-Обобщение

-абстрагирование

-конкретизация

-теоретический анализ и синтез:

Глава 1 Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в процессе игр и игровых упражнений

1.1. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Ребенок с нарушениями в развитии в большей степени нуждается в своевременном и целенаправленном психолого-педагогическом сопровождении, чем его нормально развивающиеся сверстники. Раннее начало коррекционной работы с умственно отсталым ребенком позволяет максимально скорректировать дефект и предотвратить вторичные отклонения [2].

На основании данных медосмотра, в нашей школе большая часть воспитанников по состоянию здоровья имеют подготовительную медицинскую группу (незначительное отклонение в состоянии здоровья, но и при этом не достаточно физически развиты). И для динамики их физического развития на сегодняшний день, отсутствуют критерии оценки деятельности школ по показателям здоровья детей.

Но, в настоящее время разработано немало педагогических технологий оздоровления и коррекционного развития аномального ребенка средствами физической культуры. Одной из таких технологий (по рекомендации А.А. Дмитриева) мы используем в нашей школе – «Паспорт здоровья и физического развития воспитанника», который дает возможность вести педагогу контроль за состоянием здоровья и физического развития воспитанника. Содержанием паспорта являются показатели физического развития двигательных способностей, которые регистрируются дважды в год (сентябрь, май) и заносятся в паспорт, а также ряд параметров, характеризующих состояние здоровья (острота зрения, медицинская группа, хронические заболевания) вносятся в паспорт врачом также дважды в год. Паспорт здоровья вкладывается в личное дело ребенка, что позволяет в динамике проследить от класса к

классу развитие двигательной сферы ребенка, его здоровья.

Результаты данного «паспорта» позволяет ученику видеть себя со стороны и сравнивать со сверстниками, служит стимулом повышения своих результатов, самостоятельной работы над собой, формирует привычки и склонности к систематическим занятиям физической культуры, стремлению к здоровому образу жизни, позволяет родителям увидеть физическое развитие своего ребенка в сравнении с другими детьми.

А также обучение может быть разно уровневым. Начали широко практиковаться дополнительные образование (кружки, творческие клубы, физкультурные спортивные программы, медико-реабилитационные центры, отдельные направления адаптивной физической культуры).

При подозрениях на отклонения в развитии у ребенка необходимо своевременно ориентировать родителей на уточнение уровня его интеллектуального, психического развития, которое осуществляется учителем – дефектологом, педагогом – психологом, врачом – неврологом, при необходимости – психиатром. В тех случаях, когда у ребенка отмечаются отклонения в интеллектуальном развитии, необходимо определить пути коррекционно – развивающей работы с дошкольником и оказать педагогическую поддержку его родителям. Педагогическая помощь детям с интеллектуальными нарушениями реализуется в различных образовательных учреждениях. Дети с нарушением интеллекта традиционно воспитываются в дошкольных образовательных учреждениях трех видов: компенсирующего, предназначенного для обучения детей с нарушением интеллекта; комбинированного, имеющего как группы для нормально развивающихся детей, так и группы компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта; общеразвивающего, предназначенного для обучения нормально развивающихся детей.

В таких образовательных учреждениях могут воспитываться и дети с легкой степенью умственной отсталости, но для этого должно быть организовано необходимое психолого-педагогическое сопровождение.

Дошкольники с нарушением интеллекта, воспитывающиеся в домашних условиях, могут получать коррекционную помощь в группах кратковременного пребывания при дошкольных

образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного видов [3]. Своевременно оказанная психолого-педагогическая помощь родителям может положительно влиять на организацию жизни ребенка в семье, расширение и становление его контактов с новыми взрослыми и сверстниками, его социализацию в дальнейшем. Дети с нарушением интеллекта сегодня достаточно часто поступают в массовые детские сады.

Родители хотят, чтобы их ребенок, несмотря на характер диагноза, воспитывался с нормально развивающимися детьми. Становится очевидным, что появление такого воспитанника в массовом образовательном учреждении возлагает огромную ответственность на педагогов, которые должны обеспечить психолого-педагогическое сопровождение ребенка с интеллектуальными нарушениями в условиях массовой группы. Воспитатели должны быть профессионально готовы к встрече с умственно отсталым ребенком и взаимодействию с ним. Такой ребенок в группе нормально развивающихся детей требует особого к себе отношения.

Однако воспитатель не должен этого подчеркивать перед остальными детьми. Педагогу следует помочь ребенку освоиться в коллективе сверстников, постараться подружить его с детьми. Важно выбрать для него удобное место во время организованной деятельности, чтобы ребенок все время находился в поле зрения воспитателя или помощника воспитателя, чтобы в случае затруднений ему легко было оказывать помощь. Ребенок с нарушением интеллекта нуждается в специальных методах, приемах и средствах воспитания и обучения, которые учитывают особенности его развития.

Воспитание осуществляется предельно индивидуально, с учетом всех особенностей развития данного ребенка, в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в группе. Воспитание нераздельно связано с коррекционной работой, присутствует во всех элементах жизнедеятельности ребенка на протяжении всего периода бодрствования в течение дня. Оно включает в себя не только традиционную воспитательную, но и коррекционно – развивающую работу. Наиболее эффективными в работе с умственно отсталыми детьми являются игровые, наглядные и практические методы

обучения [4]. Отбор методов воспитания и обучения определяется возрастными и индивидуальными особенностями детей, а также степенью выраженности нарушения развития, спецификой вторичных отклонений в развитии, участием семьи в образовательной деятельности. Наиболее доступны для детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии практически-действенные методы воспитания. Метод приучения и упражнения используется при формировании навыков социального поведения, навыков самообслуживания и хозяйственно - бытовых умений, навыков самоорганизации и др.

Этот и другие практически-действенные методы (игра, образовательные ситуации) применяются в сочетании с различными информационными методами. Адекватность восприятия информации зависит как от сложности ее содержания, так и от уровня сенсорных возможностей ребенка. На начальных этапах образовательные возможности бесед, рассказов, разъяснений, чтения художественной литературы значительно ниже, чем у нормально развивающихся детей. Речевое недоразвитие, интеллектуальная недостаточность, бедность житейского и социального опыта не позволяют большинству детей с отклонениями в развитии в полной мере осваивать нравственно-этический потенциал народных сказок, понимать прозаические и стихотворные тексты и извлекать из них поучительный смысл.

В этой связи большую воспитательную значимость имеют методы, которые позволяют опираться на визуальную информацию, сопровождаемую комментариями, разъяснениями педагога, а также эффективно использовать примеры из окружающей ребенка жизни, личного опыта педагога. Для детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии действия, поступки, привычки воспитателя являются долгое время образцом для подражания, а авторитет — непререкаемым и неоспоримым. В отличие от обычных сверстников, дети с нарушениями интеллекта очень прочно психологически и социально связаны с педагогом, стремятся быть во всем похожими на него. Поэтому трудно переоценить роль педагога в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Побудительно-оценочные методы (поощрение, порицание, наказание) также реализуются в практически-действенном варианте, сопровождаемом

доступным для ребенка словесным поощрением («хорошо», «верно», «молодец») и материальным.

Причем степень материальной ценности поощрения постепенно уменьшается: лакомство, игрушка — их образные заменители (картинка с изображением лакомства, игрушки) — абстрактный заменитель (фишка или иной символ поощрения: флажок, звездочка и пр.) — только словесное поощрение. Методы наказания также имеют практически действенный характер, так как словесное порицание, тем более в резкой форме, категорически неприемлемо. Ребенок, не имеющий достаточного опыта и знаний социального взаимодействия, социального поведения, не умеющий регулировать и контролировать свои движения, эмоции, поступки, зачастую не может быть виноват в совершенных им осуждаемых действиях.

Более того, ребенок, как правило, не может понять, чем именно недоволен взрослый, что от него требуется. Поэтому воспитатели всегда должны проявлять необходимую сдержанность в порицании ребенка и выражать неодобрение строгим взглядом, покачиванием головой, сопровождая эти знаки неудовольствия словами: «плохо», «некрасиво», «стыдно», «мне неприятно видеть (слышать) это», «я огорчен (а)». В крайних случаях применяется естественное ограничение действий, привлечение ребенка к исправлению или устранению последствий негативного поступка. По мере развития ребенка становятся возможными и словесные формы наказания: словесное порицание.

В любом случае применение метода наказания эффективно лишь в том случае, если ребенок понимает, что совершил плохой поступок; если наказание не унижает ребенка и не причиняет ему физической боли; если наказание применяется нечасто и не вырабатывается привыкание к нему. Нельзя наказывать ребенка трудом, деятельностью в целом, так как и то и другое — привлекательные для ребенка вещи, и их нельзя обесценивать, используя в качестве наказания. Более действенным является лишение участия в деятельности, игре, общении. Воспитатель никогда не должен повышать голос в общении с ребенком, даже при его порицании. Исключением из этого правила являются только те ситуации, в которых действия ребенка несут опасность его жизни

или здоровью. Непривычно громкий голос воспитателя в данном случае является для ребенка сигналом опасности, предостережения [1]. Ребенок должен активно участвовать в работе группы, не задерживая темп ведения непосредственно образовательной деятельности или совместной.

Нельзя допускать, чтобы что-либо важное оставалось непонятым, так как это может привести к недопониманию материала в дальнейшем. Важно учитывать при обучении умственно отсталого ребенка особенности его познавательной деятельности. Новый материал, необходимый для усвоения, нужно делить на маленькие порции и представлять для усвоения в наглядно-практических, деятельностных условиях, закрепление проводить на большом количестве тренировочных упражнений, многократно повторять усвоенное на разнообразном материале. Обучение умственно отсталого дошкольника в массовом учреждении требует повседневного участия родителей, так как основную часть коррекционной работы проводят именно они. По возможности, ребенку необходима регулярная специализированная помощь учителя-дефектолога, а родителям и воспитателям — его консультации [4]. Таким образом, ребенок с интеллектуальным нарушением может воспитываться и обучаться как в условиях специализированных учреждений (компенсирующего или комбинированного вида), так и в условиях интегрированного (совместного с нормально развивающимися детьми) воспитания, посещая дошкольные группы общеразвивающего детского сада. Данные виды учреждений решают комплексные, социально значимые задачи, нацеленные на создание условий для всестороннего развития ребенка с нарушением интеллекта, становление его самостоятельности и положительных личностных качеств, а также оказание психолого-педагогической помощи семье. Эффективность коррекционно-воспитательной работы определяют многочисленные факторы: уровень снижения интеллекта ребенка; раннее начало целенаправленного воздействия, выбор содержания и методов обучения; взаимодействие разных специалистов, участвующих в комплексной реабилитации ребенка; позиция родителей в воспитательном процессе. Очевидно, что чем раньше с ребенком начинается педагогическая работа, тем более полной

может оказаться коррекция и компенсация нарушений, а в некоторых случаях вторичные отклонения могут быть максимально сглажены и даже предупреждены [2].

Л.С.Выготский писал о том, что : «Ни одна наука не представляет такого разнообразия и полноты методологических проблем, таких туго затянутых узлов, неразрешимых противоречий, как наша. Поэтому здесь нельзя сделать ни одного шага, не предприняв тысячу предварительных расчетов и предостережений» (1982, с.418). Важен также практический аспект реализации определенных методологических позиций, поскольку они обуславливают выбор той или иной системы обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Проблеме интеллекта посвящено большое количество работ зарубежных и отечественных исследователей (Л.С.Выготский, 1960, 1982, 1983, 1993, 1995, 1996; Д.Б.Богоявленская, А.В.Брушлинский, 1996, И.А.Васильев, 1998, Л.М.Веккер, 1976, 1998; П.Я.Гальперин, 1966, 1969, 1985, 2002; В.Н.Дружинин, 1995, 1996, 2007; А.З.Зак, 1982, 1982, 1992, 1995; А.Р.Лурия, 1960, 1974, 1996; Т.В.Корнилова, 1995, 2003; В.Н.Пушкин, 1971; С.Л.Рубинштейн, 1958, 1998, 1999; О.К.Тихомиров, 1969, 1977, 1979, 1984, 2006; М.А.Холодная, 1997, 2001, Г.Дж.Айзенк, 1982, 1995; Дж.Брунер, 1971; Д.Векслер, 1958, 1967; Ф.Вернон, 1965, 1979; Г.Гарднер, 2007; Дж.Гилфорд, 1965; Д.Гоулман, 2008; В.Келлер, 1980; Р.Кеттел, 1971; Ж.Пиаже, 1969; В.Штерн, 1915 и др.). Тем не менее, данная проблема продолжает оставаться одной из самых дискуссионных.

Исследования структуры интеллекта проводятся в зарубежной психологии, начиная со второй половины XIX века до настоящего времени (К.Спирмен, Л.Терстоун, Ф.Вернон, Дж.Брунер, Д.Векслер, Дж.Гилфорд, Р.Кеттелл, Ж.Пиаже, Р.Стернберг и др.). В работах выделяется различное количество базовых факторов интеллекта: от 1-2 до 120 (Л.И.Вассерман, 2008). В одних концепциях интеллект рассматривается как результат процесса социализации, его развитие определяется влиянием культуры социума, в других - как продукт и процесс усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром, в третьих концепциях — под интеллектом понимается совокупность элементарных процессов переработки информации.

В отечественной психологии исследования интеллекта представлены в работах нескольких психологических школ. Основной механизм интеллектуального развития ребенка Л.С.Выготский связывал с формированием в сознании системы словесных значений (когнитивных компонентов сознания) и смыслов (аффективно-мотивационных компонентов). Интеллект возникает в результате изменения межфункциональных связей, а критерием его развития выступает мера обобщенности понятия и включенности в систему связей с другими понятиями (Л.С.Выготский, 1993). Дальнейшие исследования позволили углубить представления об образовании и функционировании понятий (Ж.Пиаже, Дж.Брунер, Л.М.Веккер, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, М.А.Холодная, Д.Б.Эльконин).

В структурно-информационной концепции интеллекта Л.М.Веккера целостность системы интеллекта обеспечивается процессами интеграции, идущими как «снизу», так и «сверху». М.А.Холодная предлагает анализировать интеллект как форму организации ментального (умственного) опыта, для объяснения природы которого нужно перейти к анализу особенностей его внутривидовой организации, которые определяют его итоговые (системные) свойства.

Наиболее адекватной реализацией деятельностного подхода при исследовании интеллекта является смысловая теория мышления О.К.Тихомирова, в рамках которой выдвинута гипотеза о существовании наряду с традиционно выделяемыми функциями структурирующей функции мотивов, оказывающих влияние на результаты и творческий характер интеллектуальной деятельности (О.К.Тихомиров, Т.Г.Богданова, 1983, О.К.Тихомиров, 1984).

На основе анализа существующих подходов изучения интеллекта мы предлагаем рассматривать интеллект как иерархически организованную многоуровневую деятельность, имеющую сложное строение. Соотношение структурных компонентов интеллектуальной деятельности меняется в процессе психического развития.

Среди психолингвистических аспектов изучения интеллекта можно выделить наиболее важные: первый - положение о существовании тесной связи социализации личности и социальных

аспектов речевого общения. В систему социальных детерминант речевой деятельности включены такие, которые отражают отношения, связывающие общающихся людей с более широкими системами (социальной группой, обществом).

Употребление и сочетание слов родного языка определяется для ребенка их значениями, т.е. общим для всех носителей языка отражением действительности. С этой точки зрения язык является интегратором сообщества людей. «Включаясь в процесс реальных практических сношений, общей деятельности людей, речь через сообщение (выражение, воздействие) включает в него и сознание человека. Благодаря речи сознание одного человека становится непосредственной данностью для другого» (С.Л.Рубинштейн, 2004, с.340).

Второй - генезис становления функций речи в процессе психического развития ребенка. Реализация социальных функций речи связана с процессом социализации. Речь – и средство общения как формы социального взаимодействия, присвоения социального опыта, и средство вхождения в языковую общность, приобщения индивида к культурным ценностям данного социума (И.А.Зимняя, 2001). Реализация интеллектуальных функций проявляется в том, что речь – это и средство соотнесения индивида с предметной действительностью через ее обозначение, и средство обобщения, опосредствования высших психических функций человека, открывающих личности возможность произвольно регулировать и контролировать психические процессы (М.И.Лисина, 2001).

Функции формируются в онтогенезе не одновременно. На начальной стадии психического развития проходят становление экспрессивная и коммуникативная функции речи, в дальнейшем формируются и дифференцируются интеллектуальные функции – номинативная, обобщающая, регулятивная, планирующая, затем – личностные – саморегуляции, рефлексии (А.К.Маркова, 1974, Д.Б.Эльконин, 1995).

Интеллектуальная деятельность ребёнка раннего и дошкольного возраста связана с ориентировкой в окружающем предметном мире (П.Я.Гальперин, 1966, Л.А.Венгер, 1968, 1978; А.А.Венгер, 1977, А.В.Запорожец, 1964, 1966; И.И.Мамайчук, 1978; В.С.Мухина, 1985; С.Л.Новоселова, 2003; Л.Н.Павлова, 1976;

Э.Г.Пилюгина, 1996; Н.Н.Поддьяков, 1985; Е.А.Стребелева, 1998, Д.Б.Эльконин, 1995 и др.). Формирование представлений о предметах является результатом не пассивного созерцания, а особой деятельности, направленной на обследование их свойств и качеств. Формирование внутренних ориентировочных действий составляет основное содержание интеллектуального развития ребенка на начальных этапах онтогенеза.

Именно поэтому изменение способов осуществления ориентировочных действий является важным показателем интеллектуального развития. Овладение ориентировочными действиями служит предпосылкой возникновения знаковой функции сознания (А.А.Люблинская, 1971; В.С.Мухина, 1985; Д.Б.Эльконин, 1995). На каждом возрастном этапе ребенок овладевает ориентировочно-исследовательскими действиями определенного типа, что может служить ориентиром для диагностики интеллектуального развития (А.А.Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И.Леонгард, 1972; Л.А.Венгер, В.В.Холмовская, 1978; О.М.Дьяченко, 1978; А.В.Запорожец, 1964; И.А.Коробейников, 1980; Н.Н.Поддьяков, 1977; и др.). При нарушениях слуха у ребенка наблюдаются особенности в становлении ориентировочно-исследовательских действий (А.А.Катаева, 1984, Т.И.Обухова, 1992).

На сегодняшний день, людей с интеллектуальной недостаточностью по всему миру насчитывается более 300 миллионов

Данная проблема является актуальной и для России. В Российской Федерации отмечено резкое снижение рождаемости, увеличение количества больных и аномально развивающихся лиц. Обучение для детей с нарушением интеллекта более значимо, чем для его нормально развивающегося сверстника. Это обусловлено тем, что дети с недостатками умственного развития характеризуются меньшими возможностями самостоятельно понимать, осмысливать, сохранять и использовать получаемую из окружающей среды информацию. Однако для продвижения такого ребенка в развитии, в умении адаптироваться к окружающей среде важным фактором является не всякое, а специально организованное обучение.

Целью воспитания и обучения умственно отсталых детей в специальных (коррекционных) учреждениях является приобретение

практических знаний, умений, навыков, воспитанности такого уровня, который позволил бы им адаптироваться к предстоящей самостоятельной жизни, к социальным нормам, действующим в обществе.

Основная задача для детей с нарушением интеллекта – обеспечить каждому ребенку максимальный уровень физического, умственного и нравственного развития, организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и обучении, с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Одна из таких возможностей – занятия физической культурой, которая является неотъемлемой частью всей системы учебно-воспитательной работы школы для детей с нарушением интеллекта. Она решает образовательные, воспитательные, коррекционные - компенсаторные и лечебно- оздоровительные задачи.

При обучении воспитанника, важное значение имеет зрительно-наглядная информация, комплексный подход, при котором специфические задачи решаются не только на уроках, но и при проведении утренней гимнастики, физкультминуток, игр и т.д. А также в процессе обучения необходимо учитывать индивидуальный подход к воспитанникам в двигательном нарушении, в развитии двигательных качеств, в индивидуальном дозировании нагрузки. Другим направлением индивидуализации является дифференцированный подход к воспитанникам в процессе их специального обучения и воспитания.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, а выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания.

1.2. Особенности психофизического развития детей с интеллектуальными нарушениями старшего дошкольного возраста

Образование, развитие и коррекций детей с

нарушениями интеллекта, вызывает интерес ученых и педагогов достаточно длительное время. До настоящего времени принципы, методология и проблемы развития и коррекции находятся в области диспутов и на данном этапе неоднозначны. Для того чтобы весь педагогический процесс был более эффективным встает задача изучения особенностей развития детей с интеллектуальными нарушениями, в частности своеобразие становления их познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения.

Исследования ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) дают основания относить к детям с нарушением интеллекта только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) должны в первую очередь учитываться при диагностике умственной отсталости.

Интеллектуальная недостаточность - это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития детей с нарушением интеллекта вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

Исследования А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер и др. показали, что у таких детей имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции,

волю, личность в целом.

Особенности психики детей с нарушениями интеллекта исследованы достаточно полно (Л.В. Замков, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.) и нашли отражение как в специальной литературе, так и в учебной дисциплине, поэтому нет необходимости останавливаться на них подробно.

В данном параграфе лишь кратко отметим те стороны, которые особенно важно учитывать при изучении детей, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно недоразвитие познавательных интересов (Н.Г. Морозова), которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. Как показывают данные исследований, у детей с нарушением интеллекта на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем. Их опыт крайне беден. Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания - восприятие.

Часто восприятие детей с нарушением интеллекта страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. На это указывают исследования психологов (К.А. Вересотская, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф). Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Детям с нарушением интеллекта требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей

дифференцированностью. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т. п.

Отмечается также узость объема восприятия. Дети с нарушением интеллекта выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия.

Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить. Так, при предъявлении детям картины с изображением нелепых ситуаций (нелепость изображенного им понятна) не отмечается выраженных эмоциональных проявлений, подобных тем, которые наблюдаются у детей с нормальным интеллектом. Это объясняется не только различиями их эмоциональных реакций, но и пассивностью процесса восприятия. Они не умеют вглядываться, не умеют самостоятельно рассматривать, увидев какую-то одну нелепость, они не переходят к поискам остальных, им требуется постоянное побуждение. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание.

Для детей с нарушениями интеллекта характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом умственно отсталые начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета.

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ребенок воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет

затруднено. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Как показывают исследования (В. Г. Петрова, Б.И. Пинский, И.М. Соловьев, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шиф и др.), все эти операции у детей с нарушением интеллекта недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычленив лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Ярко проявляются специфические черты мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто - по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства.

Отличительной чертой мышления детей с нарушением интеллекта является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Это особенно ярко проявляется у психически больных детей, у детей с поражением лобных отделов головного мозга и у имбецилов. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Дети с интеллектуальными нарушениями

обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у детей с нарушением интеллекта имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. Как отмечают Л.В. Запков и В.Г. Петрова, слабость памяти детей с нарушением интеллекта проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом. Воспроизведение - процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение дети с нарушением интеллекта носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит детей с нарушением интеллекта к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у умственно отсталых слабо развита.

Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У детей с нарушением интеллекта чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия — представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие

познавательной деятельности умственно отсталых.

Для того чтобы обучение детей протекало успешней и носило творческий характер, необходимо достаточно развитое воображение. У детей с нарушением интеллекта оно отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у детей с нарушением интеллекта отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами.

По данным специалистов (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова и др.), у детей с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

У детей с нарушением интеллекта детей более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона (И.Л. Баскакова). Это связано с тем, что дети с нарушением интеллекта при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде

деятельности.

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей. Отмечаются недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами и т. п. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых детей с нарушением интеллекта эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния - эйфория, дисфория, апатия).

Необходимо учитывать и состояние волевой сферы детей с нарушением интеллекта. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость — отличительные качества их волевых процессов. Как отмечают исследователи, дети с нарушением интеллекта предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки. Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство.

Все эти особенности психических процессов детей с нарушением интеллекта детей влияют на характер протекания их деятельности. Психология деятельности глубоко изучена дефектологами Г.М. Дульневым, Б.И. Пинским и др. Отмечая несформированность навыков учебной деятельности, следует прежде всего отметить недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности. Дети с нарушением интеллекта приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия,

производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием. Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности («лишь бы сделать»). Дети с нарушением интеллекта не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а потому не могут правильно оценить ее решение. Некритичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей.

Таковы наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов детей с интеллектуальной недостаточностью.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности детей с нарушением интеллекта. Психологи (А.Д. Виноградова, Н.Л. Коломенский, Ж.И. Намазбаева и др.) указывают, что, в отличие от сверстников с нормальным интеллектом, умственно отсталых характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми. Все отмеченные особенности психической деятельности детей с нарушением интеллекта детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные).

Хотя дети с нарушением интеллекта рассматриваются как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др. отмечают положительную динамику в развитии умственно отсталых детей при правильно организованном медико-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений.

Нарушение интеллекта (умственная отсталость) – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. Именно эти признаки: стойкость, необратимость нарушения и его органическое происхождение должны в первую очередь учитываться при диагностике детей.

При интеллектуально недостаточности ведущим симптомом является также диффузное (количественное) поражение коры головного мозга. Но не исключаются и отдельные (локальные) поражения, что приводит к разнообразию нарушений в развитии психических, особенно высших познавательных, процессов (восприятия, памяти, словесно-логического мышления, речи и др.) и их эмоциональной сфере (повышенная возбудимость или, наоборот, инертность, вялость).

Нередко у таких детей наблюдаются нарушения в физическом развитии (дисплазии, деформация формы черепа и размеров конечностей, нарушения общей, мелкой моторики).

Педагогическим критерием для диагностики детей с умственной отсталостью является их низкая обучаемость.

Специфика психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта ребенка в дошкольном образовательном учреждении состоит в том, что весь коллектив сотрудников участвует в создании условий для его благоприятного развития.

Вывод об особенностях детей.

В контексте нашего исследования психолого-педагогическое сопровождение мы рассматриваем как технологию, целостность которой имеет структурный и содержательный аспекты, обеспечивается единством компонентов на основе общей цели, ориентированностью на индивидуальное развитие ребёнка и взаимодействием всех участников образовательного процесса на каждом из этапов её реализации.

Проблема психолого-педагогического сопровождения

детей разрабатывается в научных трудах Е.И. Казаковой, С.А. Марковой, Л.Г. Субботиной, Л.М. Шипициной и др. Общим для данных исследований является подход к определению сопровождения как особого вида профессиональной деятельности взрослого, направленного на решение определенных специфических проблем личности ребенка, создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе. Ребенок в педагогическом взаимодействии выступает одновременно в роли и объекта, и субъекта самовоспитания и саморазвития. При этом объектом является не сам ребенок, а его качества, способы действия, условия его жизни.

Под психолого-педагогическим сопровождением Е.И. Казакова понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ей описан «субъектный четырехугольник», отражающий сущность процесса сопровождения. Он включает в себя ребенка, педагогов, родителей и ближайшее окружение, а также специалиста взаимодействия, находящегося в центре и взаимодействующего с ними. Результатом процесса взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

Л.Г. Субботина психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

По мнению Л.Г. Субботиной, одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в

процессе которого решаются следующие задачи:

1. Психолого-педагогическая диагностика ребенка, его интеллектуального и личностного развития, адаптированность и самочувствие в коллективе.
2. Создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности ребенка.
3. Индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей.
4. Повышение психологической компетентности педагогов и родителей.

Сопровождение ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком личностно значимых выборов.

Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя единство диагностической, коррекционно-развивающей, реабилитационной, психопрофилактической и консультативной работы. Целью программ психолого-педагогического сопровождения является создание в рамках дошкольного образовательного учреждения условий для максимального личностного развития и обучения каждого ребенка.

На основе обобщения существующих подходов нами была создана модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, которая включает в себя целевой, организационный и результативный компоненты.

Цель психолого-педагогического сопровождения: обеспечение оптимальных условий для развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

В ходе психолого-педагогического сопровождения решаются следующие задачи:

- диагностика уровня развития эмоционального интеллекта у

дошкольников;

- организация и проведение коррекционно-развивающих занятий;
- развитие психолого-педагогической компетентности педагогов, воспитателей, родителей.

В основу построения модели психолого-педагогического сопровождения легли следующие принципы:

- принцип системного подхода к методам психологической диагностики и воздействия на личность, комплексности методов психолого-педагогического воздействия, учета как возрастных и индивидуально-личностных особенностей, так и специфики социально-педагогической ситуации развития;
- принцип субъектности, предполагающий гуманистический тип взаимоотношений участников образовательного процесса, в котором ребенок выступает как субъект собственной деятельности;
- принцип амплификации психического развития ребенка предполагает максимальную реализацию его возможностей, которые формируются и проявляются в специфически детских видах деятельности;
- принцип деятельности, который базируется на теории психического развития ребенка, раскрытого в трудах А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, центральным положением которой является роль деятельности в психическом развитии ребенка. Данный принцип означает, что ведущим способом процесса развития эмоционального интеллекта дошкольников является организация взрослым активной деятельности ребенка и создание условий, в которых бы активизировались его проявления;
- принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребенком определяется ведущей ролью, которую играет семья, педагоги, ближайший круг общения ребенка в его развитии.

Формы психолого-педагогического сопровождения: консультирование, диагностика, коррекционно-развивающая

работа, просвещение.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется по трем направлениям, обеспечивающим создание необходимых условий для эффективного развития эмоционального интеллекта:

- групповые занятия, семинары и тренинги с работниками ДООУ и родителями по развитию представлений об эмоциональном интеллекте и его компонентах, а также по приобретению практических навыков управления и регуляции собственных эмоций и эмоций детей;
- консультирование всех участников образовательного процесса – педагогов, воспитателей, родителей;
- разработка и реализация программы по развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.

Первое направление психолого-педагогического сопровождения включает в себя проведение теоретических семинаров, в ходе которых педагогов и родителей знакомят с научными и практическими исследованиями в области развития эмоционального интеллекта, а также они имеют возможность высказать собственную позицию по обсуждаемым вопросам.

Групповые занятия и тренинги с работниками дошкольного образовательного учреждения направлены на углубление и закрепление теоретических знаний; отработку различных приемов и техник, имеющих практическую значимость в развитии эмоционального интеллекта детей; моделирование возможных ситуаций, возникающих в педагогической деятельности. Данная форма обучения позволяет вырабатывать эффективные стратегии межличностного взаимодействия, отрабатывать и закреплять их на поведенческом уровне.

В ходе групповых занятий используются следующие методы и формы работы: групповая дискуссия, аналитическая работа в малых группах с последующей презентацией результатов, сравнительный анализ в парах и тройках, элементы ситуационно-ролевых игр, психогимнастика, имитационные игры, сочетание

интерактивных игровых методов и методов, направленных на развитие эмоционального интеллекта.

Второе направление психолого-педагогического сопровождения реализуется через индивидуальное консультирование всех участников образовательного процесса:

- по результатам проведения психолого-педагогической диагностики;
- по проблемам развития эмоционального интеллекта ребенка;
- по вопросам улучшения взаимоотношений с ребенком;
- по проблемам, возникающим у родителей в процессе внутрисемейных отношений.

Третье направление включает в себя разработку и реализацию программы, целью которой является повышение уровня развития эмоционального интеллекта и его компонентов у детей дошкольного возраста, активизация и обогащение эмоционально-чувственного опыта, приобретение практических навыков управления своими эмоциями и чувствами.

В соответствии с обозначенной целью определены конкретные задачи программы:

- расширять и обогащать представления детей об эмоциях и чувствах, их полярности и способах вербализации;
- формировать у детей умения осознавать, понимать и адекватно выражать свои эмоциональные переживания;
- развивать способность понимать эмоциональные состояния, переживания, личностные особенности другого человека;
- повышать уровень рефлексии и эмоциональной децентрации;
- обучать техникам и способам управления собственными эмоциями.

Программа рассчитана на 32 занятия, которые проводятся один раз в неделю в течение года. В ходе занятий используются следующие методы и приемы: ролевые игры; психогимнастика (этюды, мимика, пантомимика); задания, направленные на организацию совместной деятельности и театрализованных игр, составление сказок и рассказов; игры

и задания, направленные на развитие произвольности; имитационные игры; игровые обучающие ситуации; методы, направленные на развитие социальной перцепции: вербальные и невербальные техники; арт-терапевтические задания предметно-тематического и образно-символического типа.

Игрушки и игровые предметы, используемые в ходе занятий, способствуют:

- моделированию и проигрыванию различных эмоционально значимых для ребенка ситуаций взаимодействия с родителями и сверстниками, а также другими взрослыми вне семьи (ситуации конфликта, наказания, поощрения и др.);
- личностному росту (развитию позитивного образа «Я», самопринятию, уверенности в себе, целенаправленности поведения, рефлексивности, преодолению страхов и тревожности и др.).

Программа по развитию эмоционального интеллекта дошкольников состоит из трех блоков.

Первый блок, «Азбука эмоций» направлен на знакомство детей с базовыми эмоциями, обучение их вербальному и невербальному выражению через ролевые образы; освоение понятийного содержания слов, обозначающих эмоции, переживания, оттенки настроений, их соотнесённости с определённым состоянием человека, сказочного персонажа, ролевого образа; осознание и понимание детьми собственных эмоций и других людей; обогащение представлений детей об эмпатии как проявлении сочувствия, сопереживания и содействия.

Второй блок «Эмоциональные стратегии межличностного взаимодействия» направлен на формирование у детей навыков вербального и невербального продуктивного взаимодействия с окружающими, обмен ролями партнеров по общению, оценку эмоций и принятие позиции другого; моделирование эмоционально значимых ситуаций, стимулирующих детей к пониманию причин эмоциональных проявлений участников и выбор оптимальных способов поведения; обучение способам

вербального и невербального «поглаживания»; овладение механизмами идентификации, интеллектуальной и личностной рефлексии в ситуациях межличностного взаимодействия.

Третий блок «Хозяин своих чувств» направлен на обучение детей эмоциональному проживанию игровой ситуации различного модального содержания (радостного, печального и т.д.), произвольному опосредованному выражению эмоций, открытому проявлению эмоций социально приемлемыми способами, конструктивным способом управления собственным поведением и эмоциональным состоянием; овладение навыками самоконтроля и саморегуляции; вовлечение в ситуации самостоятельного принятия решения.

Критерием эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения выступает позитивная динамика развития эмоционального интеллекта у дошкольников.

Таким образом, технология психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста имеет структурный и содержательный аспекты, характеризуется единством целей и задач, ориентированностью на личностное развитие ребенка и взаимодействием всех участников образовательного процесса на каждом из этапов ее реализации.

1.3. Система коррекционно-педагогической и медицинской помощи детям с интеллектуальными нарушениями

Коррекционная психолого-педагогическая помощь детям с комплексными нарушениями развития ориентирована на разрешение их индивидуальных и социальных нужд, что требует упорядочивания форм и функциональных систем специального обучения.

Опыт обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями развития в различных специальных

учреждениях побуждает искать педагогические подходы, которые позволили бы устранить обнаружившиеся в педагогической практике противоречия: с одной стороны, необходимость полноценного обучения согласно требованиям, предъявляемым к результатам, с другой — наличие у ребенка многообразия самых серьезных нарушений, что не позволяет работе с ним соответствовать указанным требованиям.

Поиск и построение системы специального образования детей с комплексными нарушениями развития основаны на реальном учете их индивидуального потенциала.

На базе изучения детей со сложными нарушениями развития различных категорий выделяются определенные положения, важные для теоретического обоснования построения системы коррекционной работы с ними.

1. В основу педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития положен принцип гуманизма, что означает признание человека высшей ценностью, веру в потенциальные возможности каждого ребенка. Все направления коррекционно- педагогической помощи должны содействовать его развитию, безболезненному вхождению в социальную жизнь. Воплощение данного принципа позволяет ориентироваться не только на негативные проявления — последствия различных отклонений, — но прежде всего на поиск имеющихся резервов, положительных качеств и возможностей ребенка, на которые можно опереться в педагогическом процессе.

2. Коррекционная психолого-педагогическая помощь предусматривает социализацию таких детей, что охватывает проблемы взаимодействия с обществом в аспекте социального формирования личности и ее саморазвития. В отношении детей, имеющих комплексные нарушения, доминирующим становится обретение ими жизненных навыков, которые проявляются в определенных функциях и действиях под влиянием специального обучения и

воспитания на всем протяжении коррекционно-психолого-педагогического процесса. Человек, сочетающий различные отклонения в развитии, нуждается именно в таком направлении развития, столь необходимом для его социального включения.

3. Важную роль в коррекционном процессе играет принцип целостности, который предполагает единство диагностики и коррекции. Как известно, коррекционной работе предшествует этап комплексного диагностического обследования ребенка, на основании которого составляется первичное заключение об уровне развития и определяются цели и задачи коррекционно-педагогической работы. В то же время реализация коррекционных мероприятий требует систематического контроля за динамическими изменениями, происходящими в развитии ребенка, в его поведении, деятельности и т.д. Наблюдения за проявлениями ребенка и их анализ позволяют своевременно вносить необходимые коррективы в программу педагогической помощи. Кроме того, этот принцип означает, что вся коррекционно-педагогическая работа органически встроена в жизненное образовательное пространство, в котором существует ребенок, содействуя его социальной адаптации и самостоятельной жизнедеятельности.

4. К числу важнейших положений организации коррекционно-педагогической работы относится принцип комплексного воздействия. Современные исследования в области специальной психологии и педагогики наиболее полно раскрывают содержательную основу этого принципа. Успешная реализация помощи детям с проблемами развития требует постоянного и тесного взаимодействия специалистов разного профиля. Это предполагает создание единой системы научно-практических служб — педагогической, психологической, медицинской. В этом отношении нельзя не отметить исследование О.Н.Усановой (1995), в котором описана и детально рассмотрена направленность деятельности комплекса параллельных служб в системе

образования, ориентированных на оказание психологической, коррекционно-педагогической, социально-педагогической и медицинской помощи и поддержки детям. Использование этого принципа обеспечивает принятие объективных решений в отношении каждого ребенка, имеющего сложное нарушение, на основе данных комплексной диагностики и учета ее результатов всеми участниками учебно-коррекционно-воспитательного взаимодействия. Направления совместной многоаспектной деятельности специалистов составляют комплекс модулей параллельных служб.

Стремление найти действенные средства педагогической помощи детям, имеющим комплексные нарушения развития, привело к созданию многомодульной педагогической системы их обучения и воспитания. Скоординированное взаимодействие специалистов разного профиля осуществляется в рамках постоянно действующих динамических модулей:

- модуля I — комплексно-диагностического,
- модуля II — коррекционно-диагностического (в динамике),
- модуля III — коррекционно-педагогического.

В представленной системе коррекционно-психолого-педагогической работы с детьми, имеющими сложные нарушения развития, через компоненты (модули) целостной структуры можно проследить изменения деятельности участников процесса, которые определяются задачами конкретного этапа. В ней предопределена неизбежность перестройки личностных установок, что подкреплено формирующимися мотивационными устремлениями позитивного продвижения детей. Данная система может быть реализована как в учреждении, специально предназначенном для детей со сложным дефектом, так и в любом специальном коррекционном учреждении.

Рассмотрим подробно каждый из модулей.

Модуль I — комплексно-диагностический — представляет собой организационное и содержательно-

деятельностное единое целое, в котором участвуют разные специалисты — врачи, педагоги-дефектологи, психологи, а также члены семьи. Основная его цель — комплексный подход к изучению личности ребенка со сложным нарушением развития и начальная ступень разработки индивидуального коррекционно-педагогического маршрута.

Задачами этого этапа являются: создание комплексной диагностической карты, выявление и квалификация видов нарушений, установление их возможных причин. Решение таких задач зависит от профессиональной компетенции специалистов и соблюдения ряда условий при осуществлении программы комплексно-диагностической работы.

Первое условие — всесторонность изучения ребенка. Единая комплексная диагностическая карта должна содержать результаты первичных медицинского, нейрофизиологического и психолого-педагогического обследований. Медицинское и нейрофизиологическое обследования проводятся с участием врачей разных специальностей — невропатолога, педиатра, психоневролога, офтальмолога, отоларинголога, генетика, ортопеда и др. Психолого-педагогическое изучение предполагает выявление и анализ особенностей сенсорной, познавательной и личностной

В контексте нашего исследования психолого-педагогическое сопровождение мы рассматриваем как технологию, целостность которой имеет структурный и содержательный аспекты, обеспечивается единством компонентов на основе общей цели, ориентированностью на индивидуальное развитие ребёнка и взаимодействием всех участников образовательного процесса на каждом из этапов её реализации.

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей разрабатывается в научных трудах Е.И. Казаковой, С.А. Марковой, Л.Г. Субботиной, Л.М. Шипициной и др. Общим для данных исследований является подход к определению сопровождения как особого вида

профессиональной деятельности взрослого, направленного на решение определенных специфических проблем личности ребенка, создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе. Ребенок в педагогическом взаимодействии выступает одновременно в роли и объекта, и субъекта самовоспитания и саморазвития. При этом объектом является не сам ребенок, а его качества, способы действия, условия его жизни.

Под психолого-педагогическим сопровождением Е.И. Казакова понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ей описан «субъектный четырехугольник», отражающий сущность процесса сопровождения. Он включает в себя ребенка, педагогов, родителей и ближайшее окружение, а также специалиста взаимодействия, находящегося в центре и взаимодействующего с ними. Результатом процесса взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

Л.Г. Субботина психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

По мнению Л.Г. Субботиной, одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в процессе которого решаются следующие задачи:

1. Психолого-педагогическая диагностика ребенка, его интеллектуального и личностного развития, адаптированность и самочувствие в коллективе.

2. Создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности ребенка.
3. Индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей.
4. Повышение психологической компетентности педагогов и родителей.

Сопровождение ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком личностно значимых выборов.

Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя единство диагностической, коррекционно-развивающей, реабилитационной, психопрофилактической и консультативной работы. Целью программ психолого-педагогического сопровождения является создание в рамках дошкольного образовательного учреждения условий для максимального личностного развития и обучения каждого ребенка.

На основе обобщения существующих подходов нами была создана модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, которая включает в себя целевой, организационный и результативный компоненты.

Цель психолого-педагогического сопровождения: обеспечение оптимальных условий для развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

В ходе психолого-педагогического сопровождения решаются следующие задачи:

- диагностика уровня развития эмоционального интеллекта у дошкольников;
- организация и проведение коррекционно-развивающих занятий;
- развитие психолого-педагогической компетентности

педагогов, воспитателей, родителей.

В основу построения модели психолого-педагогического сопровождения легли следующие принципы:

- принцип системного подхода к методам психологической диагностики и воздействия на личность, комплексности методов психолого-педагогического воздействия, учета как возрастных и индивидуально-личностных особенностей, так и специфики социально-педагогической ситуации развития;
- принцип субъектности, предполагающий гуманистический тип взаимоотношений участников образовательного процесса, в котором ребенок выступает как субъект собственной деятельности;
- принцип амплификации психического развития ребенка предполагает максимальную реализацию его возможностей, которые формируются и проявляются в специфически детских видах деятельности;
- принцип деятельности, который базируется на теории психического развития ребенка, раскрытого в трудах А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, центральным положением которой является роль деятельности в психическом развитии ребенка. Данный принцип означает, что ведущим способом процесса развития эмоционального интеллекта дошкольников является организация взрослым активной деятельности ребенка и создание условий, в которых бы активизировались его проявления;
- принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребенком определяется ведущей ролью, которую играет семья, педагоги, ближайший круг общения ребенка в его развитии.

Формы психолого-педагогического сопровождения: консультирование, диагностика, коррекционно-развивающая работа, просвещение.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется по трем направлениям, обеспечивающим создание необходимых условий для эффективного развития

эмоционального интеллекта:

- групповые занятия, семинары и тренинги с работниками ДОУ и родителями по развитию представлений об эмоциональном интеллекте и его компонентах, а также по приобретению практических навыков управления и регуляции собственных эмоций и эмоций детей;
- консультирование всех участников образовательного процесса – педагогов, воспитателей, родителей;
- разработка и реализация программы по развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.

Первое направление психолого-педагогического сопровождения включает в себя проведение теоретических семинаров, в ходе которых педагогов и родителей знакомят с научными и практическими исследованиями в области развития эмоционального интеллекта, а также они имеют возможность высказать собственную позицию по обсуждаемым вопросам.

Групповые занятия и тренинги с работниками дошкольного образовательного учреждения направлены на углубление и закрепление теоретических знаний; отработку различных приемов и техник, имеющих практическую значимость в развитии эмоционального интеллекта детей; моделирование возможных ситуаций, возникающих в педагогической деятельности. Данная форма обучения позволяет вырабатывать эффективные стратегии межличностного взаимодействия, отрабатывать и закреплять их на поведенческом уровне.

В ходе групповых занятий используются следующие методы и формы работы: групповая дискуссия, аналитическая работа в малых группах с последующей презентацией результатов, сравнительный анализ в парах и тройках, элементы ситуационно-ролевых игр, психогимнастика, имитационные игры, сочетание интерактивных игровых методов и методов, направленных на развитие эмоционального интеллекта.

Второе направление психолого-педагогического сопровождения реализуется через индивидуальное

консультирование всех участников образовательного процесса:

- по результатам проведения психолого-педагогической диагностики;
- по проблемам развития эмоционального интеллекта ребенка;
- по вопросам улучшения взаимоотношений с ребенком;
- по проблемам, возникающим у родителей в процессе внутрисемейных отношений.

Третье направление включает в себя разработку и реализацию программы, целью которой является повышение уровня развития эмоционального интеллекта и его компонентов у детей дошкольного возраста, активизация и обогащение эмоционально-чувственного опыта, приобретение практических навыков управления своими эмоциями и чувствами.

1.4. Анализ игр и игровых упражнений для развития и коррекции познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями

Психологическая помощь детям с проблемами в развитии является одним из важных звеньев в системе их реабилитации. Дети с умственной отсталостью, находящиеся в условиях дома-интерната, нуждаются в особых формах воспитания и обучения. Недостаточность интеллектуальной деятельности при умственной отсталости в той или иной степени сказывается на всех психических процессах, прежде всего познавательных.

У этих детей замедлено и сужено восприятие, нарушено активное внимание. Запоминание обычно бывает замедленным и непрочным. Словарный запас беден, речь — с неточным использованием слов, неразвернутыми фразами и дефектами произношения. В наше время обучаемость умственно отсталых детей свидетельствует о признании и уже не ставится под сомнение. При организации специального обучения такие дети усваивают элементарные формы коммуникации, овладевают несложными трудовыми и

социальными навыками, а некоторые из них могут быть в определенной степени интегрированы в общество.

Правильно подобранные методы психологической помощи с учетом индивидуальных психологических особенностей детей с проблемами в развитии оказывают положительное влияние на динамику их умственного и личностного развития. Процесс обучения детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями должен максимально содействовать развитию их познавательной деятельности, с учетом потенциала развития каждого ребенка.

Для успешной реализации коррекционно-развивающей работы в качестве эксперимента была апробирована методика «Логические блоки Дьенеша» — уникальный по своим возможностям дидактический материал, используемый в работе с детьми во многих странах мира. Золтан Дьенеш — венгерский психолог и математик разработал пособие — блоки Дьенеша — универсальный дидактический материал, позволяющий успешно реализовывать задачи познавательного развития детей. К сожалению, данная система не так популярна, как методики Монтессори или же Глена Домана. В России в последнее время этот материал завоевывает все большее признание у педагогов и используется в ДОУ.

Набор логических блоков Дьенеша состоит из 48 объемных фигур, различающихся по форме (круг, треугольник, квадрат, прямоугольник); цвету (красный, синий, желтый); размеру (большие и маленькие); и толщине (толстые и тонкие). Таким образом, каждая фигура характеризуется четырьмя свойствами, и в наборе нет даже двух фигур, одинаковых по всем свойствам. Блоки Дьенеша используются для ознакомления детей с геометрической формой и размером, для развития мыслительных умений: сравнивать, классифицировать, обобщать. Игры с блоками Дьенеша способствуют развитию внимания, мышления, памяти, зрительного и тактильного восприятия у детей дошкольного возраста.

Для выявления потенциальных возможностей развития

детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности, и разработку для них специального образовательного маршрута, было проведено исследование познавательной деятельности детей с целью изучения особенностей их сенсорного, умственного и речевого развития

Результаты диагностики выявили у детей низкий уровень внимания: оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются, им трудно сосредоточиться. Активное внимание крайне слабое. Значительные отклонения обнаружались и в области сенсорики. Для таких детей характерно поверхностное восприятие предмета, они не анализируют воспринимаемое, не сравнивают с другим. Это проявляется в той разнице, которая обнаруживается между восприятием материала простого и несколько усложненного.

Привычные окружающие предметы дети хорошо воспринимают и различают. При необходимости восприятия нового предмета, отличия его от других, и, тем более использования его новых свойств, Дети с нарушением интеллекта прибегают к ориентировочным действиям, не производят обследование предмета, задания выполняют ошибочно.

Деятельность носит хаотичный, беспорядочный и неосмысленный характер. Мышление умственно отсталых детей характеризуется отставанием в темпе развития. Дети не могут самостоятельно обобщать свой опыт повседневного действия с предметами-орудиями, имеющими фиксированное назначение. У них отсутствует перенос способа действия. Память детей данной категории, как логическая, так и механическая, находится на низком уровне.

Однако у некоторых детей наблюдается преобладающая механическая память на события, факты, имена. Наряду с грубыми нарушениями интеллекта у детей имеется глубокое недоразвитие речи. У большинства речь ограничивается звукоподражанием и звукопроизношением. Отсутствие речи компенсируется жестами и своеобразными словами, в которые вкладывается определенный смысл.

Некоторые дети имеют словарный запас, состоящий из отдельных слов, коротких фраз. При внедрении в работу с умственно отсталыми детьми логических блоков Дьенеша, возникли некоторые вопросы:

- как начать формирование мыслительных умений у детей с тяжелыми нарушениями познавательной деятельности?
- какие методы и приемы будут приемлемы для усвоения заданного материала?
- какие из предложенных Дьенешем игр будут доступны и эффективны данной категории детей?
- как обеспечить постепенное продвижение каждого ребенка вперед, и какими будут ожидаемые результаты.

Отвечая на поставленные вопросы, и опираясь на результаты диагностики, были разработаны индивидуальные программы по обучению детей игре с блоками Дьенеша в соответствии с особенностями и возможностями каждого ребенка. Данная методика позволяет упрощать или усложнять задания в играх, используя меньшее или большее количество признаков фигур, соответственно меньшее или большее количество элементов набора. Методика Золтана Дьенеша предлагает множество интересных игр для развития детей разного возраста и разного уровня познавательного развития.

Учитывая достаточно низкий уровень развития умственно отсталого ребенка, начинать работу по методике Дьенеша следует с элементарного ознакомления детей с материалом.

На первом этапе работу начинали с простого манипулирования ребенком предлагаемыми геометрическими фигурами, тем самым предоставляя ему возможность самостоятельно знакомиться с логическими блоками. Накладывая блоки друг на друга, складывая в ряд, и перекладывая их из коробки на стол и обратно, дети знакомились со свойствами фигур на уровне ощущения. Следуя принципу постепенного наращивания трудностей,

работу по формированию познавательных способностей начали со знакомства с формой, цветом, затем величиной и толщиной. На начальной ступени детям предлагались игры и упражнения на развитие умения оперировать одним свойством — обобщать, классифицировать и сравнивать по одному признаку, например: «Найди фигуру такой же формы», «Найди фигуру такого же цвета» или «Найди фигуру такого же размера» и так далее.

Затем, после усвоения данной ступени, предлагались игры и упражнения на развитие умения оперировать сразу двумя свойствами, например: «Найди круги красного цвета» и так далее; а затем и тремя свойствами — «Найди круги красного цвета большого размера» и так далее. Следующим этапом обучения по методике Дьенеша является введение специального кода, графически изображающего свойства фигур (карточки-символы), в качестве зрительного ориентира. Большинство детей экспериментальной группы испытывает трудности при соотнесении символа и фигуры. В итоге работы 35,7 % детей научились кодировать и декодировать информацию. После того как ребенок постепенно научится пользоваться кодовыми карточками, вводится код, обозначающий знак отрицания «не» («Не круг», «Не красный», «Не большой») и так далее.

Отмечается переход от беспорядочной деятельности к планомерному осмысленному выполнению детьми экспериментальной группы поставленных задач. Использование наглядного дидактического материала показало, что возможна количественная и качественная динамика развития умственно отсталых детей. Дети учатся правильно выполнять задания, им становится доступным элементарный перенос умений. Действия становятся более целенаправленными, осмысленными, организованными. Таким образом, используются потенциальные возможности умственного развития детей. Стоит отметить, что для достижения в работе с данной категорией детей положительных результатов, необходимо осуществлять психологическую коррекцию целенаправленно, поэтапно,

длительно и систематически.

Многие ученые, исследовавшие особенности психического развития детей с нарушениями интеллекта, в первую очередь отмечали у них патологическую инертность, стойкие нарушения в сфере познавательных процессов, от которых зависит качество усваиваемых знаний, отсутствие интереса к окружающему.

Поэтому для оптимизации обучения данного контингента школьников необходимо найти такие способы педагогического воздействия, которые будут направлены на активизацию познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью. Успешность познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью во многом зависит от эмоционального состояния ребёнка в процессе обучения. Положительные эмоции старших дошкольников на уроках способствуют формированию у них желания учиться.

Замечено, что при использовании на уроках, игр, путешествий создаются у учащихся разнообразные эмоциональные реакции. В процессе игры у ребят возникает сопереживание, радость, удивление, удовольствие.

Они открывают в себе новые возможности, их чувства и мыслительные процессы активизируются. Игра, как говорил Л. С. Выготский, ведёт за собой развитие. Развивающее значение игры заложено в самой её природе, ибо игра – это всегда эмоции, а там, где эмоции, — там активность, там внимание и воображение, там работает мышление. Поэтому большая роль в повышении эффективности обучения учащихся специальной коррекционной школы принадлежит дидактическим играм.

Назначение дидактических игр — развитие познавательных процессов у школьников (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения) и закрепление знаний, приобретённых на уроках. Использование дидактических игр, игровых ситуаций, игровых упражнений, заданий, способны сделать учебную деятельность более значимой для учащихся, способствуют более успешному усвоению ими программного материала.

Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес

к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний. А. И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр:

- игры — путешествия;
- игры — поручения;
- игры — предположения;
- игры — загадки;
- игры — беседы.

Д. Б. Эльконин считает, что игра выполняет четыре важнейшие для человека функции:

- средства развития мотивационно — потребностной сферы;
- средства развития произвольного поведения;
- средства развития умственных действий;
- средства познания.

Характер деятельности учащихся в игре зависит от места игры на уроке, от её места в системе уроков. Она может быть проведена на любом этапе урока и на уроке каждого типа. Дидактическая игра является игровой формой обучения, в которой одновременно действуют два начала: учебное, познавательное и игровое, занимательное. Это обусловлено потребностью смягчения перехода от одной ведущей деятельности к другой, а также тем, что в процессе игры дети легче усваивают знания, получают представления об окружающей жизни.

В отличие от учебных занятий, в дидактической игре учебные, познавательные задачи ставятся не прямо, когда педагог объясняет, учит, а косвенно — учащиеся овладевают знаниями, играя. Обучающая задача в таких играх как бы замаскирована на первом плане для играющего, мотивом ее выполнения становится естественное стремление ребенка играть, выполнять определенные игровые действия.

Интерес к играм, к решению задач, требующих напряжения мысли, появляется не всегда и не у всех детей сразу, и поэтому предлагать такие игры надо постепенно, не оказывая давления на детей. Игрой можно увлечь, заставить играть нельзя. Трудные, непосильные задачи могут ребёнка отпугнуть. Здесь особенно необходимо соблюдать принцип

от простого к сложному. Чтобы дидактическая игра не превратилась в учебное занятие, в ней должны присутствовать такие структурные элементы: обучающая задача, игровое действие или игровой элемент и правила игры.

Иногда выделяют еще содержание игры и ее окончание. Чтобы игры полностью решали поставленные в них задачи, необходимо строго соблюдать методику их проведения. В методику проведения дидактической игры входят: объявление названия игры; сообщение о расположении ее участников (сидя за столом, стоя у доски, групповые объединения); о порядке использования игрового материала; объяснение хода игры, распределение ролей, формирование команд; показ учителем выполнения отдельных действий; подведение итогов игры и объявление победителя.

В ходе игры учитель постоянно контролирует успешность её протекания. Между учителем и детьми должна быть атмосфера уважения, взаимопонимания, доверия и сопереживания. Объявление игры может проходить в обычной форме, когда педагог произносит ее название и направляет внимание детей на имеющийся дидактический материал, объекты действительности.

Названия многих игр говорят уже о том, что и как надо выполнять, например, «Кто быстрее?», «Запомни буквы», «Считай дальше», «Выложи фигуру», «Загадай, мы отгадаем» и др. Иногда название игры дети узнают по костюмам тех персонажей, которые заходят в класс непосредственно перед началом игры. В игре «Что нужно ученику?» участвуют «Ластик», «Пенал», «Портфель», «Тетради», «Карандаши». Игра «Угадай-ка сказку» может начинаться с прихода сказочных персонажей. Очень важно создать в игре условия для умственной активности всех детей.

Например, в отдельных играх можно использовать мяч, который ведущий, стоящий в центре, посылает разным детям, стоящим по кругу, требуя ответа на поставленный вопрос игры «Кто как голос подаёт?», «Считай дальше», «Цепочка». Хорошо, если сочетается умственная активность с двигательной (можно предложить детям имитировать движение животных, выполнять определенное число прыжков, хлопков и др.). Без заранее установленных правил игровое действие разворачивается стихийно и дидактические задачи могут остаться невыполненными. Поэтому правила

игры задаются учителем до ее начала и носят обучающий и организующий характер.

Вначале объясняется детям игровое задание, а потом способ его выполнения. Обучающие правила направлены непосредственно на организацию познавательной деятельности ребят, раскрывают перед ними характер и способ выполнения игровых действий (рассмотреть предметы, сравнить их по отдельным признакам, проверить правильность ответа, проявив при этом находчивость, сообразительность). Организующие правила определяют порядок выполнения игровых и реальных отношений

Овладению игровыми действиями и правилами способствует правильная оценка, даваемая педагогом участникам игры. Ориентирующая и стимулирующая функции такой оценки используются для выражения правильности выполнения ребенком задания, поощрения его усилий и достижений и содействуют перспективности в достижении игровой цели. Особенно важна ее роль при определении победителя в игре. По ходу игры дети получают фишки (жетоны) за каждый правильный ответ.

В конце игры подсчитывается число фишек, полученных каждым участником. Считается победителем тот, кто получил больше фишек за правильные ответы, и ему можно присвоить звание «Смекалистый», «Грамотей», «Знаток природы», вручить вымпел, медаль, флажок. В лице победителя ребята видят образец для подражания и в своих играх стремятся действовать так же. Лучше, если выигрывает не один ребенок, а вся команда, каждый участник которой старается достигнуть лучших результатов для всей группы товарищей. В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения. Дидактические игры предоставляют возможность развивать у детей произвольность таких психических процессов, как внимание, память, мышление. Игровые задания развивают у детей смекалку, находчивость, сообразительность.

Многие из них требуют умения построить высказывание, суждение, умозаключение; требуют не только умственных, но и волевых усилий — организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры, подчинять свои интересы интересам коллектива.

Использование дидактических игр, разнообразных

игровых упражнений дают возможность учителю использовать имеющиеся у старших дошкольников знания, помогают выполнить большее количество заданий, активизировать творческое мышление и воображение, повысить мотивацию к учению. Таким образом, в игре развивается то, от чего в последствие будет зависеть успешность учебной и трудовой деятельности ребёнка, а самое главное — успешность его социализации.

ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ

По окончании главы, можно сделать следующие выводы.

Организация психологического сопровождения строится на следующих принципах:

- принцип индивидуального подхода предполагает всестороннее изучение воспитанников и разработку соответствующих мер психологического воздействия с учетом выявленных особенностей (выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка);

- принцип поддержки самостоятельной активности ребенка (индивидуализации). Важным условием успешности психологического сопровождения является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития, а не пассивным потребителем социальных услуг;

- принцип социального взаимодействия предполагает создание условий для понимания и принятия друг другом всех участников образовательного процесса с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе.

- принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания, который предполагает наличие вариативной развивающей среды, т. е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания;

- принцип партнерского взаимодействия с семьей. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста — установить

доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент ребенку, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

Действия детей в играх становятся более разнообразными. Дети уже могут распределять роли до начала игры и строить свое поведение, придерживаясь роли. При распределении ролей могут возникать конфликты, связанные с субординацией ролевого поведения. Наблюдается организация игрового пространства, в котором выделяются смысловой «центр» и «периферия». Игровые действия детей становятся разнообразными.

Развивается изобразительная деятельность детей. Это возраст наиболее активного рисования. Рисунки приобретают сюжетный характер. Изображение человека становится более детализированным. По рисунку можно судить о половой принадлежности и эмоциональном состоянии изображенного человека. В конструировании дети овладевают обобщенным способом обследования образца. Конструктивная деятельность может осуществляться на основе чертежа, схемы, по замыслу и по условиям.

Глава 2. Прикладные аспекты изучения игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

С целью практического обоснования выводов, полученных в ходе изучения психолого-педагогической и методической литературы, был проведен психолого-педагогический эксперимент.

Задачи: 1. Разработать программу изучения уровня сформированности игровых умений в игровой деятельности (ролевой игре) детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

2. Определить уровень сформированности игровых умений в игровой деятельности (ролевой игре) детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта (определить трудности детей).
3. Разработать программу игр и игровых упражнений для обучения игровой деятельности (ролевой игре) детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта и методические рекомендации к ней.
4. Экспериментальная работа осуществлялась на базе детского сада МАДОУ «Детский сад №15»

2.1. Разработка программы изучения уровня развития игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями

В программу изучения уровня развития игровой деятельности были включены:

1. Наблюдения за игровыми действиями детей, по критериям уровня сформированности игровых умений в ролевой игре у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста определенных в разделе «Игра» в программе воспитания и обучения умственно отсталых:

Способность к выбору роли и замысла; способность к действиям в соответствии с выбранной ролью и реализация замысла;

Умение комбинировать свои знания, представления, сотрудничество с другими детьми;

Глубина чувств, переживаний в передаче своих мыслей, устремлений в выбранной роли.

2. Включенная беседа с детьми о ролях в процессе игровой деятельности. А.П.Зарин «Методика изучения осведомленности ребенка с нарушением интеллекта» Раздел «Игра» (см. приложение №...)
3. Анализ центра «Игровой деятельности детей» в групповом помещении (наличие игр и игрушек, дидактического сопровождения).

2.2 Изучение уровня развития игровой деятельности детей старшего возраста с интеллектуальными нарушениями (определение трудностей детей)

Для изучения уровня сформированности игровой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями мы применили программу, представленную выше.

В результате целенаправленного наблюдения за игровой деятельностью и включенных бесед с детьми были получены следующие результаты:

Показатели первого уровня: способность к замыслу у ребенка проявляется слабо, замыслы неустойчивые, сюжет очень прост.

Распределяет роли только с помощью других детей или воспитателей; не умеет наметить способы реализации замысла, подготовить материалы для игры. Чаще игра направляется инициативой других детей. Тематика ограничена. В игровые, контакты ребенок вступает в основном по инициативе других детей. Ролевые действия часто не соотносятся с выбранной ролью.

Показатели второго уровня: Замыслы разнообразные, устойчивые, способность к ролевым действиям проявляется уверенно.

Дети умеют выбрать способы реализации замысла, но делают это не всегда обдуманно, наскоро.

Активно участвуют в распределении ролей, стараются действовать в соответствии с избранной ролью, но правила игры самостоятельно не определяют.

Умеют подобрать материалы для игры, но делают это часто по ходу игры. Сюжеты богатые, но обговариваются далеко не всегда.

Дети активны в распределении ролей, придерживаются правил игры, иногда сами их напоминают.

Под воздействием более авторитетных детей могут отойти от замысла, несколько изменить сюжет, довольно успешно комбинируют. Не пытаются осмысливать и правила, предложенные другими детьми, не всегда согласовывают действия с другими детьми. Игры мало продолжительны.

Дети легко вступают в контакты, умеют согласовывать свои действия с другими.

Показатели третьего уровня:

Замыслы устойчивые, разнообразные, богатые.

Дети определяют способы действия в роли свои и партнеров по игре, уверенно обговаривают сюжет игры.

Определяют правила, хорошо выполняют их, выражают недовольство партнерами, не выполняющими правила. По ходу игры совершенствуют сюжет, развивают его, добавляют новые роли.

Легко воссоздают свежие впечатления, хорошо комбинируют. Активны, самостоятельны, находчивы.

Полученные результаты представлены в таблице 1, и отражены в гистограмме 1

Таблица 1

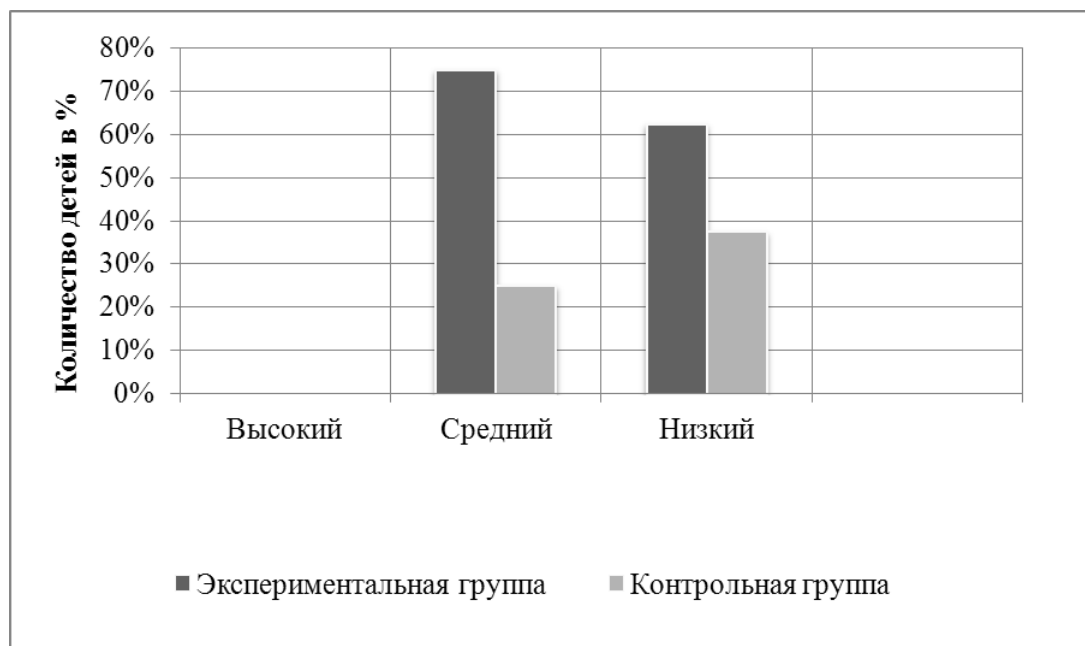
Уровни сформированности игровых умений в ролевой
игре у умственно отсталых детей старшего дошкольного

Уровни р а с	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество детей	Процентное соотношение к общему числу детей	Количество детей	Процентное соотношение к общему числу детей
III уровень	0	0%	0	0%
II уровень	5	62,5%	6	75%
I уровень	3	37,5%	2	25%

Результаты исследования показали, что в экспериментальной и контрольной группе высокий третий уровень сформированности игровых умений в ролевой игре дети не показали, он составил 0%. Так как никто из детей экспериментальной и контрольной групп.

Средний второй уровень сформированности игровых умений в ролевой игре у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста в контрольной группе – 75,0% (пять детей), в экспериментальной группе – 62,5% (шесть детей). Это на 13,5% меньше, чем в контрольной группе.

Низкий первый уровень сформированности игровых умений в ролевой игре у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста в контрольной группе у трёх детей – у двух детей – 25%, в экспериментальной группе 37,5%, что на 12,5% уровень выше, чем в контрольной группе. Протоколы исследования в приложении 1.



Гистограмма 1. Уровни сформированности игровых умений в ролевой игре у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста

Таким образом, было установлено, что уровень сформированности игровых умений в ролевой игре у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп недостаточный, знания о правилах поведения в ролевой игре неполные, поскольку дети знают только названия некоторых ролей, но ничего не знают об особенностях поведения при выборе данной роли, зачастую не могут определить как нужно себя вести, для чего нужен тот или иной игровой предмет и как им пользоваться.

Исходя из данных, полученных на констатирующем этапе исследования, можно сделать вывод, что работа по сформированию игровых умений в игровой деятельности у детей с нарушением интеллекта детей старшего дошкольного возраста реализуется не в полном объеме, ролевые игры не проводятся с ними целенаправленно и систематически, не происходит обогащения игр и расширения осведомленности детей о содержании игровых ролей.

Что дает основание полагать, что целенаправленное

обучение игровой деятельности, использование разнообразных игр и игровых упражнений, применение комплекса ролевых игр с умственно отсталыми детьми, будет способствовать формированию у них игровых умений в ролевой игре, способствовать формированию игровой деятельности.

2.3. Анализ развивающей среды для организации работы по использованию игр и игровых упражнений для развития интеллекта

База исследования МАДОУ «Детский сад № 15" г. Краснокамск. В эксперименте приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи исследования:

Подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение сформированности игровой деятельности, а также особенностей социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта со сверстниками в игровой деятельности

Выявить особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Определить особенности социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта со сверстниками в игровой деятельности

Для заполнения диагностических листов нужны объективные данные об игре каждого ребенка, для этого можно использовать следующие методы.

1. Наблюдение за играми детей в группе, на участке, их протоколирование. С этой целью можно использовать технические средства - фотосъемку, магнитофонную запись высказываний детей в игре.

2. Беседы с воспитателями о содержании игр, о способах решения детьми игровых задач, о взаимодействии играющих, об их самостоятельности.

3. 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.

Рассмотрим методику диагностирования игры детей по каждой группе показателей. Используется диагностический лист № 1.

I. Содержание игры. О разнообразии замыслов судят на основании длительных наблюдений за играми одного ребенка. Дополнительную информацию может дать воспитатель, ему задают вопросы: «Ребенок предпочитает играть в одну и ту же игру в течение нескольких дней или тематика его игр меняется? Какие по тематике игры Вы наблюдали у него?»

Самостоятельность детей при постановке игровых задач выясняется во время наблюдений или путем предложения игровых проблемных ситуаций. Например, если будет замечено, что кто-то из детей не ставит игровую задачу, а воспитатель не оказывает ему своевременную помощь, то этому ребенку ставится игровая задача в косвенной формулировке, его внимание обращается на какую-нибудь игрушку: «Смотри, какая собачка грустная, ей одной скучно». Если ребенок самостоятельно не поставит игровую задачу, взрослый продолжает: «Может быть собачка проголодалась или захотела погулять?» Возможно, что ребенок опять не примет игровую задачу, поставленную косвенно, в этом случае ее можно предложить в прямой формулировке, педагог говорит: «Покорми собачку, она проголодалась». Если выяснится, что игра ребенка однообразна, т.е. он ставит 1-2 знакомые игровые задачи и многократно повторяет их, например, кормит куклу, укладывает ее спать, снова кормит и т.д., то ему можно предложить какую-то другую игровую задачу. Например, к мальчику, который долго катает машину, можно обратиться: «Дорога была дальняя, бензин уже, наверно, кончился, что делать?» или: «Как сильно гудит мотор. Что с ним случилось? Он, наверно, изломался».

В Приложении 2 приводим перечень диагностических показателей по параметру, связанному с содержанием игры детей, и методику их оценки.

II. Способы решения детьми игровых задач. Сведения о сформированности у детей способов решения игровых задач педагоги получают во время наблюдений. Наблюдая за играми детей, можно заметить, что из всех

предметных способов они предпочитают игровые действия с игрушками. Этот факт еще не свидетельствует о несформированности у них других предметных способов. Известно, что для решения поставленной игровой задачи ребенок может использовать любой из освоенных способов. В этом случае нужно выяснить, принимает ребенок предметы-заместители и воображаемые предметы или нет. Приведем примеры, как это можно сделать.

1. К девочке, которая кормит куклу, используя только игрушки, можно обратиться: «Я угощаю твою куклу (дочку) вот этим красным яблоком», - вместо яблока предложить шарик от пирамидки.

2. Мальчика, который катает машину попросить: «Отвези, пожалуйста, вот этот арбуз, мне тяжело его нести», - вместо арбуза дать мяч зеленого цвета.

3. Обратиться к ребенку: «Принеси, нам, пожалуйста, торт (конфеты) к чаю», - так выясняется его умение самостоятельно находить предметы-заместители.

4. Девочке, которая кормит куклу, на пустой ладони можно предложить воображаемое угощение для куклы: «Я хочу угостить твою куклу вот этой конфетой».

5. Мальчику, который играет с машиной, можно предложить воображаемые инструменты для ремонта: «Вот этой отверткой удобно закручивать винтики».

Сформированность у детей ролевых способов выясняется только в том случае, если они принимают на себя роли. Если ребенок обозначает роль словом, то не возникает сомнения в том, что он принимает роль. Когда дети не обозначают роль словом, бывает трудно определить, принимают они ее или нет. В этом случае ребенка можно спросить: «Ты кто?» Если он не ответит, называют предполагаемую роль: «Ты шофер?» или: «Ты мама?».

О разнообразии и выразительности ролевых действий, наличии ролевых высказываний и беседы можно судить по результатам наблюдений. В случае отсутствия в играх ролевых высказываний, ребенку можно предложить следующие игровые ситуации.

1. Ролевые высказывания, обращённые к игрушке-партнеру появляются, если посоветовать о чем-нибудь спросить у куклы: «Твоя дочка пойдет гулять? Спроси ее, она пойдет в парк».

2. Для появления ролевых высказываний, обращенных к воображаемому собеседнику, ребенку можно

предложить позвонить кому-нибудь по телефону.

3. Ребенка можно попросить обратиться к сверстнику, например, посоветовать: «Спроси, может быть, у шофера Саши есть инструменты для ремонта машины».

Для включения детей в ролевую беседу взрослый задает им вопросы по содержанию игры. В Приложении 3 - перечень диагностических показателей, по параметру, связанному со степенью сформированности у детей предметных и ролевых способов решения игровых задач, и методику их оценки.

III. Взаимодействие детей в игре. Прежде всего выясняется, вступает ребенок с кем-нибудь во взаимодействие или его игры носят индивидуальный характер. Для объективности нужно побеседовать с воспитателем, задав вопрос: «Ребенок всегда играет один или он иногда принимает участие в совместных играх?».

Ребенка, который играет индивидуально, можно постараться привлечь в совместной игре со взрослым или со сверстниками, предложив ему подобные этим игровые ситуации.

1. Обратиться к мальчику, который один едет на машине: Я очень спешу на работу. Подвези меня, пожалуйста, таким образом ребенка включают в совместную игру со взрослым.

2. Этому же мальчику можно предложить пригласить сверстника: «Ты куда поехал? Тебе, наверно, одному скучно, может быть ты пригласишь кого-нибудь прокатиться, ему будет так приятно».

3. Обратиться к девочке: «Ты с дочкой гулять собралась? Может быть, ты пригласишь Дашу с дочкой. Вместе гулять веселее». В этом случае ребенка тоже побуждают к взаимодействию со сверстником.

Степень развития у детей остальных показателей выясняется во время наблюдений за играми детей и из бесед с воспитателями.

Приводим перечень показателей по параметру, связанному с выяснением взаимодействия детей в игре, и методику их оценки.

Итак, анализ диагностического листа позволяет выявить уровень развития игры каждого ребенка. Несформированность того или иного показателя дает основание педагогу поставить конкретные задачи по руководству игрой, тем самым неформально осуществлять

индивидуальный подход к детям.

Кроме того, известно, что игра развивается постепенно, сначала формируется сюжетно-образительная, потом - начальный этап сюжетно-ролевой и затем - развитая сюжетно-ролевая игра. На каждом этапе у детей может быть разный уровень развития игры: высокий, средний, низкий.

Анализ игровой деятельности осуществляется по 7 критериям: распределение ролей, основное содержание игры, ролевое поведение, игровые действия, использование атрибутики и предметов-заместителей, использование ролевой речи, выполнение правил. Каждый критерий оценивается по 4 уровням, по возрастным рамкам, что позволяют планировать работу с детьми разного возраста по формированию игровых навыков, и отслеживать ее эффективность.

Игровой дошкольник ролевой диагностирование

№ п/п	Критерии	1 уровень от 2 до 3,5 лет	2 уровень от 3,5 до 4,5 лет	3 уровень от 4,5 до 5,5 лет	4 уровень старше 5 лет
1	Распределение ролей	Отсутствие распределения ролей; роль выполняет тот, кто «завладел» ключевым атрибутом	Распределение ролей под руководством взрослого, который задает наводящие вопросы: «Какие роли есть в игре? Кто будет играть роль Белочки? Кто - лисичкой?»	Самостоятельное распределение ролей при отсутствии конфликтных ситуаций. При наличии конфликта игровая группа распадается, либо дети обращаются за помощью к воспитателю	Самостоятельное распределение ролей, разрешение конфликтных ситуаций.
2	Основное содержание игры	Действие с определенным предметом, направленное на другого (мама кормит дочку неважно как и чем)	Действие с предметом в соответствии с реальностью	Выполнение действий, определяемых ролью (если ребенок играет роль повара, то он не будет никого кормить)	Выполнение действий, связанных с отношением к другим людям. Здесь важно, не чем «мама» кормит ребенка, а «добрая» или «строгая»

3	Ролевое поведение	Роль определяется игровыми действиями, не называется.	Роль, называется, выполнение роли сводится к реализации действий	Роли ясно выделены до начала игры, роль определяет и направляет поведение ребенка.	Ролевое поведение наблюдается на всем протяжении игры.
4	Игровые действия	Игра заключается в однообразном повторении 1-го игрового действия (например, кормление)	Расширение спектра игровых действий (приготовлении пищи, кормлении, укладывании спать), действия жестко фиксированы.	Игровые действия многообразны, логичны.	Игровые действия имеют четкую последовательность, разнообразны, динамичны в зависимости от сюжета.
5	Использование атрибутики и предметов - заместителей	Использование атрибутики при поддержке взрослого.	Самостоятельное использование атрибутики (игрушечная посуда, муляжи продуктов, флакончики от лекарств, и т.д.)	Широкое использование атрибутивных предметов, в том числе в качестве заместителей (игрушечная тарелка как прицеп к грузовику, кубики как продукты и т.д.), на предметное оформление игры уходит большая часть времени	Использование многофункциональных предметов (лоскутки, бумага, палочки) при необходимости изготовления небольшого количества ключевых атрибутивных предметов. Предметное оформление игры занимает минимум времени.
6	Использование ролевой речи	Отсутствие ролевой речи, обращение к играющим по имени.	Наличие ролевого обращения: к играющим по названию роли (дочка- т.д.). Если спросить играющего ребенка: «Кто ты? назовет свое имя.	Наличие ролевой речи, периодический переход на прямое обращение.	Развернутая ролевая речь на всем протяжении игры. Если спросить играющего ребенка: «Ты кто?», назовет свою роль.

7	Выполнение правил	Отсутствие правил	Правила явно не выделены, но в конфликтных ситуациях правила побеждают	Правила выделены, соблюдаются, но могут нарушаться в эмоциональной ситуации.	Соблюдение оговоренных правил на протяжении всей игры.
---	-------------------	-------------------	--	--	--

Результаты наблюдения удобно представлять в сводную таблицу. Против фамилии каждого ребенка отмечается его возраст и уровень игровых навыков по каждому критерию, который он демонстрирует в игровой деятельности. При этом если уровень игровых навыков по тому или иному критерию соответствует возрастной норме, следует закрасить клеточку, т.к. цветовое обозначение облегчает анализ результатов наблюдения.

В итоге получим таблицу, на которой наглядно представлена общая картина сформированности игровых навыков в той или иной возрастной группе, и результаты каждого ребенка. Это позволяет, с одной стороны, оценить работу воспитателей по формированию игровых навыков, а с другой - воспитателю спланировать индивидуально направленную работу с детьми по их формированию.

Таким образом, нами выделены показатели, по которым можно разносторонне анализировать детские игры, получить представление о степени сформированности у детей игры.

Диагностика игры дает возможность контролировать своевременность ее формирования у каждого ребенка. Используя их, педагоги легко смогут определить, на каком уровне развития игры находится каждый ребенок, что позволит им индивидуализировать задачи руководства и определить эффективность осуществляемого воспитателем руководства игрой.

Игра - основной вид деятельности ребенка вплоть до младшего школьного возраста. Игровая деятельность в режиме дня дошкольного учреждения занимает большую часть времени. Игра удовлетворяет основные потребности дошкольника: стремление к самостоятельности, активному участию в жизни взрослых. Ребенок в игре действует самостоятельно, свободно выражает свои желания, представления, чувства. Нет таких положительных качеств, которые нельзя было бы развить у ребенка в ходе игры.

Через игру можно развить познавательные характеристики ребёнка, подготовить его к жизни в современном обществе, заставить его поверить в свои силы и возможности.

Также игра удовлетворяет потребности ребенка в общении, дети вступают в отношения взаимного контроля и помощи, подчинения, требовательности. В игре ребенок учится ставить цель, планировать, добиваться результатов, то есть в ней зарождаются основы трудовой и учебной деятельности, развивается воображение.

Являясь самовозникающим явлением, игра, тем не менее, нуждается в руководстве взрослых, которые, управляя игрой, содействуют обогащению кругозора, развитию образных форм познания, упрочению интересов, развитию речи.

Для того чтобы осуществлять адекватные педагогические воздействия, необходимо иметь представление о развивающем значении ролевой игры, о котором упоминалось выше, хорошо знать ее специфику, закономерности ее развития, знать уровень ее сформированности у своих воспитанников. Диагностика уровня сформированности игровых навыков дошкольника дает возможность контролировать своевременность ее формирования у каждого ребенка.

В работе нами проанализированы методики диагностирования сформированности игровой деятельности у дошкольников. Используя их, педагоги могут определить, на каком уровне развития игры находится каждый ребенок, что позволит им индивидуализировать задачи руководства и определить эффективность осуществляемого воспитателем руководства игрой.

2.4. Разработка комплекса игр и игровых упражнений для детей с интеллектуальными нарушениями и методических рекомендаций

Цель: разработка и применение комплекса игр и игровых упражнений, направленных на формирование игровых умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи:

1. Подобрать ролевые игры с учетом возрастных особенностей и особенностей развития детей с нарушением

интеллектуальной сферы.

2. Разработать комплекс ролевых игр.

3. Применить комплекс ролевых игр в процессе учебно-воспитательного процесса в доу.

Формирующий этап эксперимента проводился с экспериментальной группой детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Для достижения поставленных задач были отобраны игры и игровые упражнения, направленные на формирование игровых умений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста, которые были включены в комплекс.

Данный комплекс решает следующие задачи формирования игровых умений: для формирования представлений об игрушках и игровых предметах их назначении и правилами использования проводилась игра «Игрушки», которая позволила познакомить детей с назначением и приемами игры с игрушками и игровыми предметами.

Данную игру проводили перед каждой ролевой игрой с целью формирования умений пользоваться с игрушками и игровыми предметами, применяемыми в конкретной ролевой игре.

Тематический план комплекса ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

№ п\п	Название игры	Цель
1	Игра «Игрушки»	Учить пользоваться игрушками по назначению. Научить детей бережно относиться к ним, использовать их в совместной игре. Учить действовать в соответствии с взятой на себя ролью.
2	Игра «Семья»	Воспитывать желание играть вместе, учить распределять роли и

		действовать в соответствии с взятой на себя ролью. Учить координировать свои игровые действия с другими детьми.
3	Игра «Больница»	Уточнить и расширить представления детей о правилах поведения в больнице. Вызвать интерес к профессии врача, стремление больше узнать о медицинских работниках. Довести до сознания детей необходимость бережного отношения к своему здоровью.
4	Игра «Магазин»	Развитие интереса и уважения к профессии продавца. Знакомство с правилами поведения в магазине. Воспитывать желание играть вместе, учить распределять роли и действовать в соответствии с взятой на себя ролью.
5	Игра «Зоопарк»	Развитие интереса и уважения к профессиям в зоопарке. Знакомство с правилами поведения в зоопарке. Воспитывать желание играть вместе, учить распределять роли и действовать в соответствии с взятой на себя ролью.
6	Игра «Почта»	Углубленное ознакомление с трудом работников связи, формирование уважения к профессии почтальона. Воспитывать желание играть вместе, учить распределять роли и действовать в соответствии с взятой на себя ролью.

Для того чтобы сформировать ролевую игру, были организованы совместные со взрослым игры, в которых дети выполняли ряд действий, соответствующих тому или иному персонажу, а по ходу выполнения взрослый относил их к той или иной роли: «Ты, как мама, кормишь дочку», «Ты, как доктор, лечишь ребенка» и т.д. После окончания всей цепочки действий взрослый фиксировал все произведенные ребенком действия: «Ты играл в доктора», «Ты играл в продавца».

Уже после небольшого числа таких совместных игр дети активно и охотно играли при простом предложении сюжета и легко брали на себя роли. Это свидетельствует о том, что переход к роли в игре у умственно отсталых детей требует руководства со стороны воспитателя.

Исполняя ту или иную роль, они внимательно следили, насколько их действия и действия их партнеров соответствуют общепринятым правилам поведения — бывает так или не бывает: «Мамы так не делают» и т.д.

Конфликты возникали из-за обладания предметом, с которым должно производиться игровое действие. Поэтому часто на машине ехали два «шофера», а обед готовят несколько «поваров».

В ходе наблюдения за игрой «Больница», действия выполняются ради осуществления определенного отношения к другому играющему в соответствии со взятой на себя ролью.

Во время игры, ребенок, который играл роль доктора, делает детям прививки, пытался нарушить

правила поведения врача. Дети бурно реагировали на такую попытку нарушить логику действий врача: «Так не бывает. Сперва надо протереть, а потом сделать укол». Дети учились преодолевать непосредственные побуждения, с подчинением правилам, заключенному в роли.

Усвоение контрольно-оценочных отношений между дошкольниками значительно эффективнее происходило в ролевой игре «Магазин». Выполнение роли способствует формированию у дошкольника выразительности речи, мимики, пантомимики, стимулирует развитие театрально – речевых способностей, а так же они предназначены для трудового воспитания детей.

Для распределения ролей использовали такие приемы: «назначение ведущего», «поручаем по очереди, провести игру».

Отметим, что характер взаимодействия Оли и Тани в игре был далеко не одинаков. Наблюдения за этими девочками в самостоятельной деятельности также показали, что именно Оля выступает инициатором всевозможных затей, Таня же только следует ее замыслам.

Андрей на протяжении игры ласково разговаривает с партнером, часто выражает похвалы ему. При этом оценка нередко дается им не за результат действий партнера, а в самом начале его, и носит неадекватно завышенный характер.

Словесные поощрения чаще всего проявлялись им перед определенными моментами игры: распределением игрушек и ролей, в конце игры, когда нужно было убирать за собой.

Мы наблюдали, что Андрей, осуществляя

вместе с Сашей намеченный замысел, разъясняет ему каждый момент игры, постоянно фиксирует его внимание на том, что должно быть сначала, что потом, корректирует его действия, если они не соответствуют последовательности, предусмотренной сюжетом и действиями в соответствии с ролью.

Эффективность подобных видов воздействия высока у тех детей, которые в ходе игры выделяют другого ребенка как партнера по совместной деятельности, проявляют внимание к нему, замечают возникающие перед ним трудности. Этим детям удастся влиять на развитие общей игры

Некоторые дети фиксируют внимание на правилах поведения, требуют их четкого выполнения, что становится как бы главным в игре.

При этом у большинства из них на первый план выступало содержание роли, ролевое поведение с ярко выраженными обращениями к партнеру по игре как носителю роли.

Цель: выявить изменения в уровне сформированности игровых умений в ролевой игре, после применения комплекса ролевых игр. Разработать рекомендации для педагогов по организации и руководству ролевой игрой умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. Выявить уровень сформированности игровых умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта после применения комплекса игр и игровых упражнений.

2. Сделать сравнительные выводы о сформированности игровых умений детей экспериментальной и контрольной групп.

3. Провести сравнительную характеристику полученных результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

На данном этапе использовалась та же программа диагностических процедур, что и на констатирующем этапе эксперимента. Анализ полученных данных представлен в таблице 2 и в гистограмме 2. Протоколы исследований в приложении 3.

Таблица 2

Результаты уровней сформированности игровых умений в ролевой игре у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста

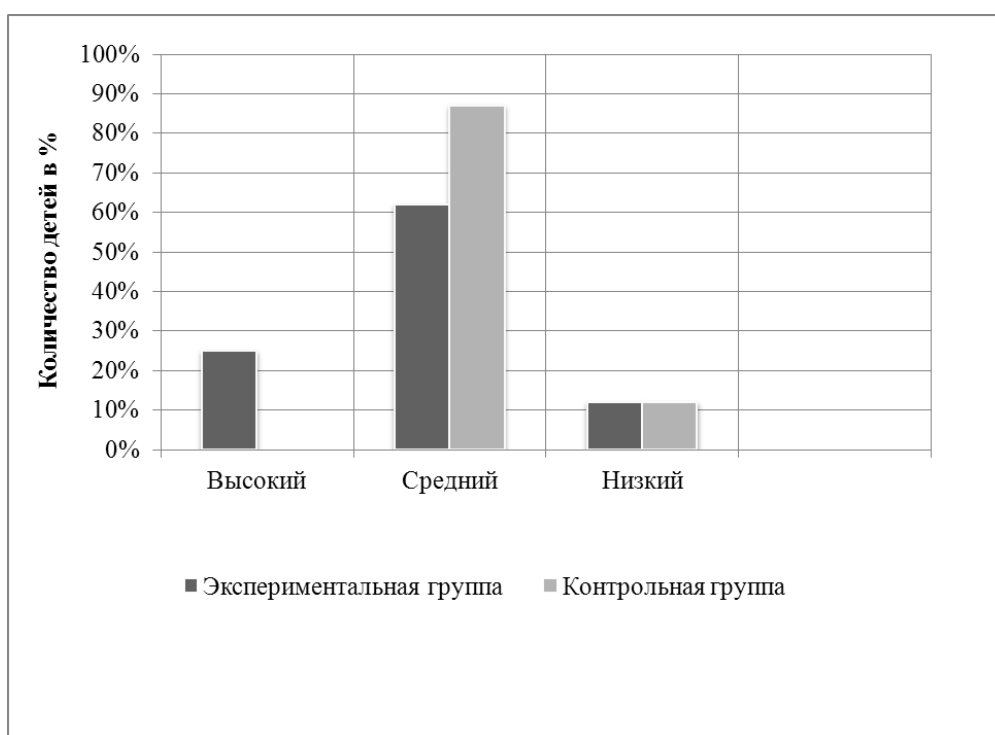
Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество детей	Процентное соотношение к общему числу детей	Количество детей	Процентное соотношение к общему числу детей
III уровень	2	25%	0	0%
II уровень	5	62,5%	7	87,5 %
I уровень	1	12,5%	1	12,5%

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе высокий третий уровень сформированности игровых умений у умственно отсталых

детей старшего дошкольного возраста после применения комплекса ролевых игр имеют двое детей (25%), а в контрольной группе детей с высоким уровнем нет – 0%.

Средний (второй) уровень в экспериментальной группе у пятерых детей (62,5 %), в контрольной группе – у семерых детей (87,5 %).

Первый (низкий) уровень у детей в экспериментальной группе один (12,5%), и в контрольной группе – у одного ребенка (12,5%).



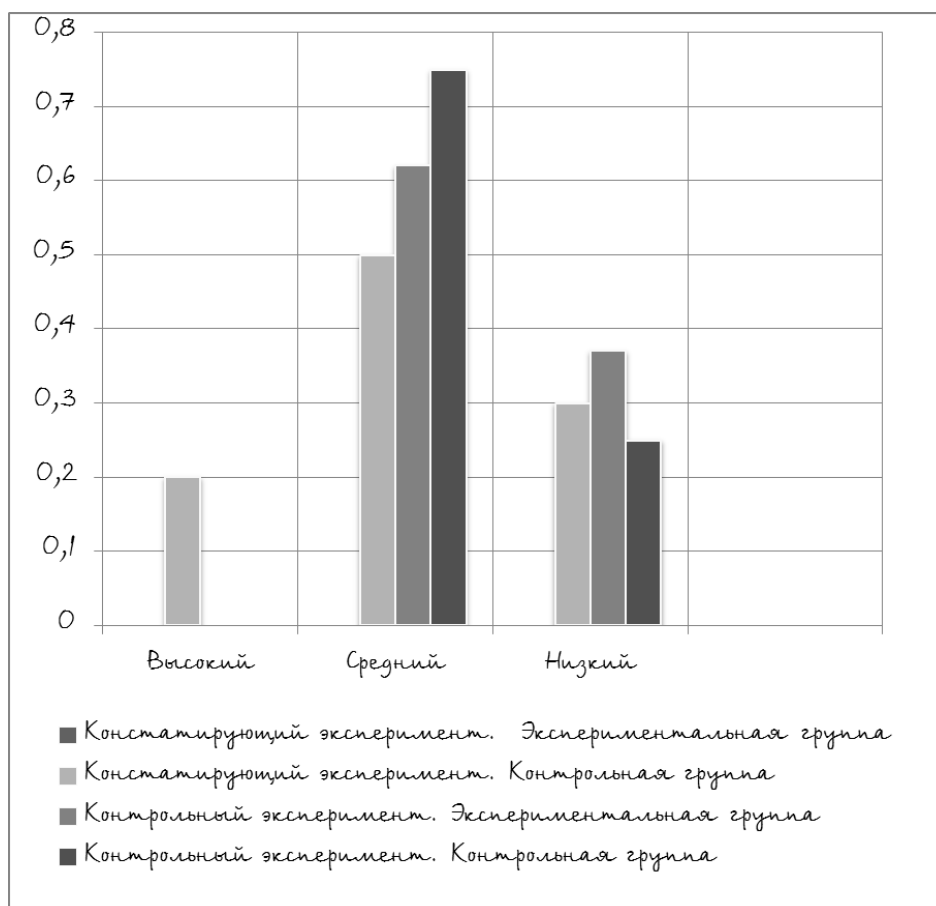
Гистограмма 2. Результаты уровня сформированности игровых умений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста

В экспериментальной группе общий уровень сформированности игровых умений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста стал выше, чем в контрольной группе.

Этому способствовала целенаправленная и систематическая работа, проведенная с детьми, состоящая

из комплекса ролевых игр.

Для сравнения динамики результатов контрольного и констатирующего эксперимента данные представлены в гистограмме 3.



Гистограмма 3. Уровни сформированности игровых умений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента показали, что в экспериментальной группе III уровень сформированности игровых умений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста повысился на 25% и составил двое детей (25%). II уровень – остался без изменений в количественном отношении, за счет повышения качественного уровня отдельных детей и составил 5 детей (62,5%), I уровень уменьшился на 25%, и составил одного ребенка (12,5%).

В контрольной группе уровень сформированности игровых умений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста претерпел незначительные изменения. III уровень – 0%, II уровень увеличился на 12,5%, и составил 87,5%, семь детей. I уровень уменьшился на 12,5%, один ребенок (12,5%).

Это позволяет сделать вывод о том, что высокий результат сформированности игровых умений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста был достигнут, при организации целенаправленной работы на формирующем этапе в экспериментальной группе, т.е. апробированию комплекса ролевых игр, в которых определились цель, задачи, методы, приемы и формы организации формирования игровых умений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста.

После проведения комплекса ролевых игр, направленных на формирование игровых умений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста, диагностирование на контрольном этапе показало более высокие результаты, по сравнению с результатами диагностики на констатирующем этапе. В контрольной группе результат уровня сформированности игровых умений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста изменился незначительно, так как целенаправленная работа с детьми в данном направлении не проводилась.

Следовательно, комплекс ролевых игр является эффективным средством формирования ролевой игры у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста.

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.

Трудно переоценить воспитательное значение игр и игровых упражнений, их всестороннее влияние. Игра помогает сплотить детский коллектив, в активную деятельность вовлекаются застенчивые и робкие дети, и это способствует самоутверждению каждого в коллективе.

В играх воспитывается сознательная дисциплина, трудолюбие, взаимопомощь, активность, готовность включаться в разные виды деятельности, самостоятельность, умение отстаивать свою точку зрения, проявить инициативу, найти оптимальное решение в определенных условиях. Как показывает практика обучения и специальные исследования, детям импонируют положительные роли.

Самую многочисленную группу детей с отклонениями в развитии составляют умственно отсталые дети, у которых имеется диффузное органическое поражение коры головного мозга. Для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для наделения и фиксирования ярко обозначенных свойств и простейших отношений между предметами и людьми, для понимания важности того или иного действия умственно отсталому дошкольнику требуется гораздо больше вариативных повторений, чем для нормально развивающегося ребенка.

У умственно отсталых детей-дошкольников, лишенных специального коррекционно-направленного обучения, отмечается существенное недоразвитие специфических для этого возраста видов деятельности — игры, рисования, конструирования, элементарного бытового труда.

Дошкольный возраст — это период познания окружающей среды, которое у умственно отсталых детей

без специального коррекционного воздействия развивается медленно. Для продвижения умственно отсталого ребенка в общем развитии, в усвоении им знаний, умений и навыков необходимо специально организованное, коррекционно-направленное воспитание и обучение, строящееся с учетом имеющихся у него положительных возможностей.

Игра должна быть ведущей деятельностью, обеспечивающей зону ближайшего развития, оказывающая развивающее воздействие на складывание психологического облика умственно отсталого ребёнка.

Без специального обучения игра у умственно отсталых не может занять ведущее место и, следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка.

В данной работе было проведено психолого-педагогическое исследование и апробирование комплекса ролевых игр, направленных на формирование игровых умений у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста в ролевой игре.

Анализ результатов диагностики на контрольном этапе показал более высокие результаты, по сравнению с результатами диагностики на констатирующем этапе.

Следовательно, комплекс игр и игровых упражнений является эффективным средством формирования игровых умений у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста. Таким образом, гипотеза подтвердилась.

Заключение

В Заключение необходимо отметить, что реабилитационный и коррекционно-развивающий потенциал игр и игровых упражнений, которые активно используются в процессе психолого - педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта является высоким.

Нарушения интеллектуальной сферы детей с нарушением интеллекта характеризуются:

- недостаточной устойчивостью внимания, ограниченными возможностями его распределения, снижением вербальной памяти, страдает продуктивность запоминания; дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий;

- отставанием в развитии словесно-логическое мышления, дети без специального обучения с трудом овладевают развитием локомоторных функций, некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения;

- отставанием от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам: они нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части; — недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики, замедленность. Наряду с соотношением нарушенных и сохранных анализаторов в картине речевого недоразвития многое зависит от особенностей личности ребёнка: от его

чувствительности к оценке окружающих, от активности, от степени устойчивости его внимания и деятельности. Недостаточная психическая активность порой достигает степени самостоятельной аномалии, что выражается: или в повышенной возбудимости и неустойчивости внимания, или в крайней медлительности, вялости, безучастности. В том и другом случае имеет место ослабление произвольной деятельности и познавательной активности. Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая деятельность.

Специфическая особенность игр и игровых упражнений заключается в том, что они отвечают интересам и потребностям ребёнка, а то, что интересно, хорошо усваивается (принцип мотивации). Игры с геометрическими телами позволяют познавать их цвет, форму, размер, совершенствовать восприятия пространственных отношений. В игровых упражнениях на основе восприятия (система перцептивных действий), главную роль здесь играют движение руки и глаз. В процессе такой предметно-практической деятельности формируется единая система «глаза — рука», развивается адекватное взаимодействие глаз и руки, точность движения руки под зрительным контролем, то есть формируется зрительно-сенсомоторная координация, а также связь между глазомером и двигательной памятью деятельности. Следовательно, образовательная задача состоит в организации условий, провоцирующих детское действие, которая сводится к тому, чтобы создать игровую среду, облегчающую ребёнку возможность раскрытия

собственного потенциала, позволяющую ему свободно действовать, познавая эту среду, а через неё и окружающий мир. Игры и игрушки целенаправленно использующиеся в процессе психолого-педагогического сопровождения, как можно лучше соответствуют требованиям возраста. Безопасность материала, яркие привлекательные цвета позволяют использовать их в работе с самыми маленькими детьми, способствуя развитию у них внимания, мелкой моторики, координации движений.

Игры создают условия для развития ВПФ и благоприятно влияют на эмоциональную сферу. Посредством героев сказки, выполненных своими руками, ребёнку легче раскрыть свои индивидуальные особенности. – дидактические игры (на основе уже описанных в общей и специальной педагогике дидактических игр педагог может разработать различные пособия и использовать их для проведения упражнений с целью развития и коррекции речи и психических процессов у детей, развития интереса к обучению, формирования коммуникативной функции); – диагностика (свободная конструктивно-игровая деятельность позволяет не только быстрее установить контакт между педагогом и детьми, но и полнее раскрыть некоторые особенности ребёнка с точки зрения сформированности эмоционально-волевой и двигательной сфер, выявить речевые возможности ребёнка, установить разнообразные контакты).

В процессе экспериментальной работы нами были определены показатели уровня развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с

нарушением интеллекта.

Разработана программа изучения уровня освоения игровой деятельности детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста.

Определены низкий и средний уровни освоения игровой деятельности детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста и выяснены причины их трудностей.

Разработана программа игр и игровых упражнений для психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста и методические рекомендации к ней.

Таким образом, исследование можно считать завершенным, его цели и задачи реализованными, гипотезу подтвержденной.

Библиографический список

1. *Авдулова Т. П.* Психология подросткового возраста : учеб. пособие для студентов вузов / Т. П. Авдулова. - М.: Академия, 2017. - 238 с.
2. *Бем С.Л.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. - М.: РОССПЭН, 2014г.
3. *Бендас Т.В.* Детская психология: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2014 г.
4. *Берн Ш.* Детская психология. СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2017 г.
5. *Бинеева Н.К.* Семья в контексте теорий социального конфликта / Н.К. Бинеева // Аналитика культурологи. – 2015. – № 11. – 33-35 с.
6. Большой психологический словарь/ Под ред.Б.Г. Мещеряковой и В.П. Зинченко.- СПб.2005.
7. *Варга А.Я.* Системная семейная психотерапия / А.Я. Варга - СПб.: Речь, 2017. - 144 с.
8. Возрастная и педагогическая психология./Под ред. М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. -М.2004.
9. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов педагогических институтов/В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон/ Под ред.А.В. Петровского. - М.1999.
- 10.*Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д.* Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: Книга для воспитателя.- М.: Просвещение, 1985.
- 11.*Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д.* Воспитание и обучение

- умственно отсталых дошкольников.- М,1995
12. *Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005
 13. *Запорожца А.В. Эльконина Д.Б.* Психология личности и деятельности дошкольника -М.1985.
 14. *Зарин А.* Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: Учебно-методическое пособие. СПб.: ТТЛ К проф. Л. Б. Баряевой, 2015.
 15. *И.С. Клециной* Детская психология. Практикум. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2015.- 496 с.
 16. *Игра и дошкольник: развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.- СПб,2004.*
 17. *Ильин Е.П.* Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2015.
 18. *Катаева А. А., Стребелева Е. А.* Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников.- М.: Бук-Мастер, 1993.
 19. *Катаева А.А., Стребелева Е.А.* Дошкольная олигофренопедагогика.- М.2001.
 20. *Катаева А.А., Стребелева Е.А.* Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студентов высших учебных заведений. -М. 2008.
 21. *Комарова Н.Ф.,* Диагностика игры детей: методические рекомендации. -Н.Новгород. 1999.
 22. *Кузнецова Л.В.* Основы специальной психологии - М.2003.

23. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития в детском возрасте.-М.2003
24. *М.М.Малышевой.* Гендерный калейдоскоп. Курс лекций - М.: Academia, 2017.
25. *Носковой Л.П* Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта - М.1994.
26. *Ольшанский Д.В.* Новая педагогическая психология.- М.2002.
27. *Петровский А.В.* Общая психология. - М.1996.
28. Психология аномального развития ребенка. Хрестоматия, том 2.-М.2012.
29. Психология дошкольника. Хрестоматия.-М.2008.
30. Психология: словарь - справочник. Р.С. Немов В 2 ч.- М.2003. Психология. Словарь/Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского.-2-е изд.-22.М.2000.
31. Психология: учебник для педагогических вузов/Под ред. Б.А. Сосновского. - М.2005.
32. *Рубейништейн С.Я.* Психология умственно отсталого школьника.-М.2009.
33. Словарь - справочник по возрастной и педагогической психологии/Под ред. Гамезо М.В., -М.2011.
34. Словарь практического психолога/Сост. С.Ю. Головин.- Минск:Харвест.2001.
35. Современный психологический словарь./Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко.,- С-П.2006.
36. Специальная психология: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений/ Под ред. В.И.

- Лубовского.-М.2003.
37. *Урунтаева Г.А.* Психология дошкольника. Хрестоматия - М.2007.
- 38.Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897
- 39.*Шаграева О.А.* Детская психология: Теоретический и практический курс: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. -М.2001.
- 40.*Шипицына Л.М.* Развитие навыков общения лиц нарушением интеллекта. - СПб., 2000.
- 41.*Шпек О.* Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитанное. -М.2003.
- 42.*Щербакова А.М.* Воспитание ребенка с нарушениями развития.- М.2002.
- 43.*Эльконин Д.Б.* Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений.- М.2007.

И. Ю. ЛЕВЧЕНКО, таблица «Программа педагогического изучения ребенка с отклонениями в развитии»

Содержание	Методы
I. <i>Общие сведения о ребенке</i> Фамилия, имя, дата рождения. Дата поступления в специальное образовательное учреждение. Посещал ли до этого специальные (коррекционные) учреждения, детский сад общего типа, массовую школу (в каких классах и сколько лет обучался)	Изучение документации
II. <i>История развития</i> Состояние здоровья родителей. Как протекала беременность у матери, вовремя ли родился, как протекали роды. Особенности раннего развития ребенка. Какие заболевания или травмы перенес в первые годы жизни	Беседа с родителями. Изучение медицинской документации
III. <i>Семья</i> Состав, взаимоотношения между членами семьи. Материальные условия жизни, занятия родителей. Отношение членов семьи к ребенку	Посещение семьи. Беседы с родителями
IV. <i>Физическое состояние</i> Отклонения в физическом развитии. Особенности физического развития (данные о росте, массе тела, упитанности, особенностях осанки и др.); нарушения движений; наличие параличей, парезов; стереотипные и навязчивые движения, жесты, мимика. Утомляемость при физических нагрузках. Выдерживает ли нагрузки, предусмотренные режимом данного детского учреждения	Наблюдение во время занятий, игр и т.д. Врачебное обследование
V. <i>Особенности познавательной деятельности</i> 1. Состояние органов чувств (слуха, зрения, обоняния, вкуса, осязания). Не бывает ли обманов чувственного восприятия (иллюзий, галлюцинаций)	Изучение медицинской документации. Специальные исследования.
2. Особенности речи. Владеет ли связной речью или изъясняется отдельными словами. Дефекты произношения и их характер. Понимание устной речи (указаний, инструкций, объяснений). Запас слов. Сформированность грамматического строя речи. Умеет ли давать полные ответы на вопросы и связно рассказывать. Нет ли многоречия,	Наблюдение за речью ребенка. Беседы с ребенком. Логопедическое обследование. Изучение письменных работ

нецеленаправленности речи. Понимание письменной речи (написанных слов, текстов книг, таблиц и т.д.)	
3. Особенности внимания. Легко ли привлекается внимание; устойчивость внимания. Способность распределять внимание. Переключаемость с одного вида деятельности на Другой	Наблюдение за ребенком на занятиях и в свободное от занятий время
4. Особенности восприятия и осмысливания воспринимаемого. Понимает ли окружающую обстановку, не бывает ли случаев помрачения сознания. Знает ли названия и назначение простых предметов. Соотносит ли реальные предметы и их изображения на картинках. Понимает ли содержание картин. Улавливает ли главное в воспринимаемом. Умеет ли сравнивать предметы и определять черты сходства и различия. Умеет ли классифицировать предметы и делать простые обобщения. Способен ли самостоятельно понять содержание прослушанного текста. Устанавливает ли причинно-следственные связи	Наблюдение за ребенком на занятиях и вне их. Беседы с ребенком
5. Особенности памяти. Как запоминает; преобладающий вид памяти (зрительная, моторная, слуховая, "смешанная"). Быстрота запоминания. Надолго ли запоминает (прочность запоминания). Что лучше запоминает: цифры, факты, описания. Особенности процесса припоминания	Наблюдение за ребенком на занятиях и в играх. Индивидуальные беседы с ребенком
6. Особенности усвоения учебного материала. Отношение к отдельным учебным предметам. Имеет ли понятие о пространственных характеристиках предметов: длине, высоте, форме. Знает ли буквы, цифры (умеет ли читать, писать, считать). Знает ли стихи. Умеет ли пересказывать прослушанное (прочитанное). Развитие навыков ручного труда, рисования, самообслуживания. Трудности в овладении новым материалом. Результаты работы, проведенной педагогом по преодолению этих затруднений	Наблюдение за ребенком в процессе занятий, изучение работ, выполненных на занятиях
7. Интересы (отсутствуют, слабо выражены, неравномерны); чем интересуется (трудом, пением, рисованием, танцами и т.д.)	Наблюдение за ребенком на занятиях и вне их, на экскурсиях. Изучение практических работ детей

VI. <i>Эмоционально-волевая сфера</i> Преобладающее настроение ребенка (веселое, грустное). Отмечаются: возбудимость, тормозимость, неуравновешенность, спокойствие. Реакция на происходящее вокруг. Свойственны ли ребенку чувства страха, удивления, восторга, сострадания. Способность к волевому усилию в занятиях, в поведении. Умеет ли сдерживать себя от недозволенных действий	Наблюдение за ребенком на различных занятиях, вне их, на экскурсиях, в играх и т.д.
VII. <i>Особенности личности</i> Соблюдение правил поведения. Как проявляет себя в учебной, трудовой и игровой деятельности. Нравственные качества: отношение к родным, близким, товарищам. Взаимоотношения со взрослыми, с другими детьми. Проявления чувства привязанности, любви, доброго отношения к окружающим; склонность вредить, обижать других, лживость и др. "Разрушительные" наклонности, склонность к бродяжничеству, агрессии, в том числе аутоагрессии и т.п.	Наблюдение за ребенком в различных видах деятельности

А.П.Зарин «Таблица изучения осведомленности ребенка с нарушением интеллекта» Раздел «Игра»
<i>Поликлиника (больница)</i> <i>Общие представления:</i> 0 — не имеет представлений о поликлинике даже при наличии опыта ее посещения; 1 — имеет лишь отдельные сведения о поликлинике, название «поликлиника» соотносит лишь с конкретным местом, которое посещает, назначения не понимает; 2 — имеет отдельные сведения о поликлинике, название «поликлиника» соотносит лишь с конкретным местом, которое посещает, назначение понимает элементарно («Хожу лечиться»); 3 — понимает назначение поликлиники и смысл происходящего в ней («Врачи лечат больных»), хотя развернуто объяснить даже с опорой на картинки и вопросы взрослого не может; 4 — может рассказать о поликлинике с опорой на вопросы взрослого и картинки; 5 — имеет достаточно полное представление о поликлинике, может рассказать о ней с опорой на вопросы взрослого; 6 — имеет полное представление о поликлинике, понимает и называет

различия между поликлиникой и больницей.

Медсестра:

- 0 — не имеет знаний о медсестре;
- 1 — знает место работы медсестры, но путает ее с врачом на картинке;
- 2 — имеет отдельные знания о медсестре: место работы, отдельные ее действия, но путает ее с врачом на картинке;
- 3 — имеет некоторые знания о медсестре: место работы, отдельные ее действия, может о них рассказать с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;
- 4 — имеет разнообразные знания о медсестре: место работы, владеет знаниями о ее действиях, их последовательности, отношениях с больными и врачом, может о них рассказать с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;
- 5 — имеет разнообразные знания о медсестре: место работы, владеет знаниями о разнообразных ее действиях, их последовательности, инструментах и отношениях с больными и врачом, может о них рассказать с опорой на картинки, использует знания в игре;
- 6 — имеет полные знания о медсестре: место работы, владеет знаниями о разнообразных ее действиях, их последовательности, инструментах и отношениях с больными и врачом, может о них рассказать без опоры на картинки, использует знания в игре.

Больной:

- 0 — не имеет знаний о больном;
- 1 — узнает и может показать больного на картинке;
- 2 — имеет отдельные знания о больном: отдельные его действия, узнает их на картинках;
- 3 — имеет некоторые знания о больном: отдельные его действия, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;
- 4 — имеет разнообразные знания о больном: его действия, их последовательность, отношения с врачом, может о них рассказать с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;
- 5 — имеет разнообразные знания о больном: его действия, их последовательность, отношения с врачом и медсестрой, может о них рассказать с опорой на картинки, использует знания в игре;
- 6 — имеет полные знания о больном: его действия и отношения с врачом и медсестрой, может о них рассказать без опоры на картинки, использует знания в игре.

Почта

Общие представления:

- 0 — не имеет представлений о почте, не имеет опыта посещения почты;
- 1 — имеет опыт посещения почты, но обладает лишь отдельными сведениями о ней, название «почта» соотносит лишь с конкретным местом, которое посещает, назначения не понимает;
- 2 — имеет отдельные сведения о почте, название «почта» соотносит лишь с конкретными местами, которые посещает, назначение понимает (отправить (получить) письмо, посылку);
- 3 — понимает назначение почты и смысл происходящего на ней, хотя объяснить не может даже с опорой на вопросы и картинки;
- 4 — может рассказать о почте с опорой на вопросы взрослого и картинки;
- 5 — имеет достаточно полное представление о почте, может рассказать о ней с опорой на вопросы взрослого;
- 6 — имеет полное представление о почте, может рассказать о ней без опоры на картинки.

Продавец-кассир:

- 0 — не имеет знаний о продавце-кассире на почте;
- 1 — знает место работы продавца-кассира, может показать на картинке;
- 2 — имеет отдельные знания о продавце-кассире: место работы, отдельные его действия, узнает их на картинках;
- 3 — имеет некоторые знания о продавце-кассире: место работы, отдельные его действия, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;
- 4 — имеет разнообразные знания о продавце-кассире: место работы, его действия, их последовательность и отношения с клиентами, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;
- 5 — имеет разнообразные знания о продавце-кассире: место работы, его действия, их последовательность и отношения с клиентами, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;
- 6 — имеет полные знания о продавце-кассире: место работы, его действия и отношения с клиентами, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Приемщик писем (посылка):

- 0 — не имеет знаний о приемщике писем (посылка) на почте;
- 1 — знает место работы приемщика писем (посылка), может показать на картинке;
- 2 — имеет отдельные знания о приемщике писем (посылка): место работы, отдельные его действия, узнает их на картинках;
- 3 — имеет некоторые знания о приемщике писем (посылка): место работы, отдельные его действия, может о них рассказать с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;
- 4 — имеет разнообразные знания о приемщике писем (посылка): место

работы, его действия, их последовательность и отношения с клиентами, может о них рассказать с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;

5 — имеет разнообразные знания о приемщике писем (посылка): место работы, его действия, их последовательность и отношения с клиентами, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 — имеет полные знания о приемщике писем (посылка): место работы, его действия и отношения с клиентами, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Почтальон:

0 — не имеет знаний о почтальоне;

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

2 — имеет отдельные знания о почтальоне: место работы, отдельные его действия и атрибуты (сумка), узнает их на картинках;

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

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

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

6 — имеет полные знания о почтальоне: место работы, его действия и атрибуты, последовательность действий и отношения с получателями писем, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Клиент почты:

0 — не имеет знаний о клиенте почты;

1 — узнает и может показать клиента почты на картинке;

2 — имеет отдельные знания о клиенте почты: отдельные его действия, узнает их на картинках;

3 — имеет некоторые знания о клиенте почты: отдельные его действия, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;

4 — имеет разнообразные знания о клиенте почты: его действия, их последовательность и отношения с работниками почты, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;

5 — имеет разнообразные знания о клиенте почты: его действия, их последовательность и отношения с работниками почты, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 — имеет полные знания о клиенте почты: его действия и отношения с

работниками почты, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Парикмахерская

Общие представления:

- 0 — не имеет представлений о парикмахерской, не имеет опыта посещения парикмахерской;
- 1 — имеет опыт посещения парикмахерской, но обладает лишь отдельными сведениями о ней, которые актуализирует с помощью взрослого;
- 2 — имеет отдельные сведения о парикмахерской, название «парикмахерская» соотносит лишь с конкретным местом, которое посещает, назначение понимает;
- 3 — понимает назначение парикмахерской и смысл происходящего в ней, хотя объяснить может только с опорой на вопросы взрослого и картинки;
- 4 — может рассказать о парикмахерской с опорой на вопросы взрослого и картинки;
- 5 — имеет достаточно полное представление о парикмахерской, может рассказать о ней с опорой на вопросы взрослого;
- 6 — имеет полное представление о парикмахерской, может рассказать о ней без опоры на картинки.

Парикмахер:

- 0 — не имеет знаний о парикмахере;
- 1 — знает место работы парикмахера, может показать на картинке;
- 2 — имеет отдельные знания о парикмахере: место работы, его отдельные действия, инструменты, узнает их на картинках;
- 3 — имеет некоторые знания о парикмахере: место работы, его отдельные действия, инструменты, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;
- 4 — имеет разнообразные знания о парикмахере: место работы, его действия, их последовательность, инструменты и отношения с клиентами, может о них рассказать с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;
- 5 — имеет разнообразные знания о парикмахере: место работы, его действия, их последовательность, инструменты и отношения с клиентами, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;
- 6 — имеет полные знания о парикмахере: место работы, его действия, инструменты и отношения с клиентами, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Профессии

Повар:

- 0 — не имеет знаний о поваре;
- 1 — знает место работы повара, может показать на картинке;
- 2 — имеет отдельные знания о поваре: место работы, отдельные его действия,

инструменты, узнает их на картинках;

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

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

5 — имеет разнообразные знания о поваре: место работы, его действия, их последовательность, инструменты, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 — имеет полные знания о поваре: место работы, его действия, инструменты, может о них рассказать без опоры на картинки, использует знания в игре.

Шофер:

0 — не имеет знаний о шофере;

1 — знает место работы шофера, может показать на картинке;

2 — имеет отдельные знания о шофере: место работы, его отдельные действия, инструменты, узнает их на картинках;

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

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

5 — имеет разнообразные знания о парикмахере: место работы, его действия, их последовательность, инструменты и отношения с клиентами, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

— имеет полные знания о парикмахере: место работы, его действия, инструменты и отношения с клиентами, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре

Кондуктор:

0 — не имеет знаний о кондукторе;

1 — знает место работы кондуктора, может показать на картинке;

2 — имеет отдельные знания о кондукторе: место работы, его отдельные действия, атрибуты, узнает их на картинках;

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

4 — имеет разнообразные знания о кондукторе: место работы, его действия, их последовательность, атрибуты, отношения с пассажирами, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;

5 — имеет разнообразные знания о кондукторе: место работы, его действия, их последовательность, атрибуты, отношения с пассажирами, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 — имеет полные знания о кондукторе: место работы, его действия, атрибуты, отношения с пассажирами, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Учитель (воспитатель):

0 — не имеет знаний об учителе;

1 — знает место работы учителя, может показать на картинке;

2 — имеет отдельные знания об учителе: место работы, его отдельные действия, атрибуты, узнает их на картинках;

3 — имеет некоторые знания об учителе: место работы, его отдельные действия, атрибуты, может рассказать о них с опорой на картинки

и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;

4 — имеет разнообразные знания об учителе: место работы, его действия, их последовательность, атрибуты, отношения с учениками, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого,

использует знания в игре;

5 — имеет разнообразные знания об учителе: место работы, его действия, их последовательность, атрибуты, отношения с учениками, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

6 — имеет полные знания об учителе: место работы, его действия, атрибуты и отношения с учениками, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Дворник:

0 — не имеет знаний о дворнике;

1 — знает место работы дворника, может показать на картинке;

2 — имеет отдельные знания о дворнике: место работы, его отдельные действия, атрибуты, узнает их на картинках;

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

4 — имеет разнообразные знания о дворнике: место работы, его действия, их последовательность, атрибуты и отношения с жителями, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого,

использует знания в игре;

5 — имеет разнообразные знания о дворнике: место работы, его действия, их последовательность, атрибуты и отношения с жителями, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;

— имеет полные знания о дворнике: место работы, его действия, атрибуты и отношения с жителями, может о них рассказать без опоры на картинки, использует знания в игре

Строитель:

- 0 — не имеет знаний о строителе;
- 1 — знает место работы строителя, может показать на картинке;
- 2 — имеет отдельные знания о строителе: место работы, его отдельные действия, атрибуты, узнает их на картинках;
— *имеет некоторые знания о строителе: место работы, его отдельные действия, атрибуты, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого*
- 3 — имеет разнообразные знания о строителе: место работы, его действия, их последовательность, атрибуты, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;
- 4 — имеет разнообразные знания о строителе: место работы, его действия, их последовательность, атрибуты, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;
- 5 — имеет полные знания о строителе: место работы, его действия, атрибуты, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Полицейский:

- 0 — не имеет знаний о полицейском;
- 1 — знает место работы полицейского, может показать на картинке;
- 2 — имеет отдельные знания о полицейском: место работы, его отдельные действия, атрибуты, узнает их на картинках;
- 3 — имеет некоторые знания о полицейском: место работы, его отдельные действия, атрибуты, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре под руководством взрослого;
- 4 — имеет разнообразные знания о полицейском: место работы, его действия, их последовательность, атрибуты и отношения с водителями и пешеходами, может рассказать о них с опорой на картинки и вопросы взрослого, использует знания в игре;
- 5 — имеет разнообразные знания о полицейском: место работы, его действия, их последовательность, атрибуты и отношения с водителями, и пешеходами, может рассказать о них с опорой на картинки, использует знания в игре;
- 6 — имеет полные знания о полицейском: место работы, его действия, атрибуты и отношения с водителями и пешеходами, может рассказать о них без опоры на картинки, использует знания в игре.

Список детей

Экспериментальная группа

1. Шуваева Света 6 л. 5 мес.
2. Меньчикова Наташа 6 л. 5 мес.
3. Сивков Женя 6 л. 7 мес.
4. Мовсесян Саша 6 л. 5 мес.
5. Жигульская Оля 6 л. 7 мес.
6. Суханова Таня 6 л. 6 мес.
7. Константинов Сережа 6 л. 7 мес.
8. Татарников Андрей 6 л. 7 мес.

Контрольная группа

9. Шадрин Алёша 6 л. 6 мес.
10. Корниенко Оля 6 л. 7 мес.
11. Блохина Даша 6 л. 6 мес.
12. Савинцев Влад 6 л. 5 мес.
13. Иорк Женя 6 л. 6 мес.
14. Талеров Андрей 6 л. 7 мес.
15. Садыков Сережа 6 л. 6 мес.
16. Григорьева Аня 6 л. 7 мес.

Констатирующий эксперимент

Ф.И. детей экспериментальной группы	Результаты исследования по характеристикам в баллах	Соотнесение по уровням
Шуваева Света	4	II уровень
	4	
	3	
Меньчикова Наташа	4	I уровень
	3	
	3	
Сивков Женя	4	II уровень
	3	
	3	
Мовсесян Саша	3	II уровень
	2	
	2	
Жигульская Оля	4	I уровень
	2	
	2	
Суханова Таня	4	II уровень
	3	
	2	
Константинов Сергея	4	II уровень
	4	
	2	
Татарников Андрей	3	I уровень
	2	
	2	

Баллы: 2 - неудовлетворительно, 3-удовлетворительно,
4 -хорошо, 5- отлично

Констатирующий эксперимент

Ф.И. детей контрольной группы	Результаты исследования по характеристикам в баллах	Соотнесение по уровням
Шадрин Алёша	4	II уровень
	3	
	2	
Корниенко Оля	3	I уровень
	3	
	2	
Блохина Даша	4	II уровень
	3	
	2	
Савинцев Влад	3	II уровень
	3	
	2	
Иорк Женя	4	II уровень
	3	
	3	
Талеров Андрей	3	I уровень
	4	
	2	
Садыков Сережа	4	II уровень
	2	
	3	
Григорьева Аня	3	II уровень
	2	
	2	

Баллы: 2 - неудовлетворительно, 3-удовлетворительно, 4
-хорошо, 5- отлично

Комплекс ролевых игр

Игра «Игрушки»

Цель: Учить пользоваться игрушками по назначению. Научить детей бережно относиться к ним, использовать их в совместной игре.

Правила игры. Говорить от имени игрушки, помогать друг другу выполнять задание.

Материал. Разнообразные игрушки.

Ход игры.

Используются игрушки, которыми дети ежедневно играют. Некоторые из них сломаны. Каждый ребенок выбирает какую-нибудь одну игрушку и рассказывает, как с нею надо играть и обращаться. О грустной судьбе сломанных игрушек воспитатель рассказывает сам. Затем вместе с детьми он решает, что надо сделать, чтобы привести их в порядок, и как следует обращаться с ними в будущем. После этого дети разбирают игрушки для самостоятельных ролевых игр.

Вариант игры 1. Воспитатель и дети, выступая от имени новых игрушек, демонстрируют их возможности, интересуются, как в группе обращаются со старыми игрушками, затевают с ними игру, советуются, стоит ли навсегда остаться в этой группе. Старые игрушки рассказывают о том, кто из детей бережно, а кто небрежно обращается с ними, журят последних, берут с них обещание исправиться. Затем детям дают задание разложить новые игрушки вместе со старыми в соответствии с их назначением: машину к машинам, животных к животным и.п. Вариант. Дети, выбрав игрушку, рассказывают, в какие игры можно играть с ней. Воспитатель может продемонстрировать, как надо играть этой игрушкой вдвоем, втроем.

Вариант игры 2. Упаковать игрушки в красивые коробки. Загадать детям загадки о каждой новой игрушке или описать ее. Когда дети отгадают, что находится в коробке, продемонстрировать вместе с ними игровые возможности новой игрушки.

Игра «Семья»

Цель игры: Воспитывать желание играть вместе, учить распределять роли и действовать в соответствии с взятой на себя ролью. Учить координировать свои игровые действия с другими детьми.

Подготовка к игре: Воспитатель проводит беседу с детьми, определяет названия членов семьи. Помогает определиться с выбором роли и действиями, которые должен выполнять тот или иной член семьи. Чтение произведения «Маша обедает» С. Капустин и др.

Роли: папа, мама, дети, бабушки, дедушки, гости и т.д.

Атрибуты: куклы, расставленная мебель в комнате: диван, телевизор, кровати, стол, стулья и т.п. можно использовать домик палатку.

Ход игры.

Воспитатель обращает внимание, что за столом сидят гости (куклы): Кто у нас сегодня в гостях? Кто будет мамой, папой и т.д.? Кто пойдет в магазин? Кто будет убирать дом, и готовить ужин к приходу гостей? Помогает распределить роли воспитатель.

Мама Таня, говорит воспитатель, «Твои куклы сели за стол. Что же ты им приготовила? Что они любят есть? Где его взять?». Таня. Купить в магазине, а кто пойдет в магазин, ведь ты должна приглядывать за ними. Пойдет папа. А если он на работе? Пойдет брат, сын и т.д.

Воспитатель. Что будут делать куклы-дочки? Таня. Они будут спать. Воспитатель. Давай покормим их сначала. (Ребенок сажает куклу за стол, приносит чашку, наливает в нее воображаемый чай.) Воспитатель. Что у тебя в чайнике? Таня. Чай. (Несколько раз подносит чашку ко рту куклы.) Воспитатель. А другие куклы что будут делать? Таня. Они тоже будут есть. (Берет куклу-заместитель, которую называет дочкой, и кормит ее ложкой из тарелки.) Воспитатель. Чем ты ее кормишь? Аня. Супом. Воспитатель. Вот котлеты, но их надо еще поджарить. (Дает мелкие бумажки. Девочка берет «котлеты», кладет на сковородку, накрывает тарелкой.) Воспитатель. Где у тебя плита? (Девочка переворачивает большую кастрюлю, ставит на нее сковородку, внимательно наблюдает за ней.) Воспитатель. Поджарились котлеты? Таня (приподняв тарелку и заглянув в сковородку). Поджарились. Хочу еще котлетку. (Берет у взрослого еще бумажки, кладет их в сковородку.) Воспитатель. Заждались твои куклы котлеток, дай им горяченьких. Таня. Нет, не надо, горячо. (Дует на ложку. Дает «котлеты» куклам, быстрым движением подносит ложку, едва касаясь рта кукол.) Вот и съели вкусные котлетки. Воспитатель. Дай им конфету и яблоко. (Показывает пустое место на ладони. Девочка берет, слегка улыбаясь, воображаемое яблоко, отходит и кладет его в карман.) Что ты взяла? Таня. Яблоко. (Вынимает из кармана и показывает воспитателю кулачок с воображаемым яблоком.)

Таня кукле-сыну: «Что же ты оставил грязную посуду?»— мальчик посмотрел, где ее можно помыть. Воспитатель показывает на угол стола «Там находится кран с водой. Сережа отнес тарелки к столу и «помыл» их. Воспитатель предложил ему воображаемое полотенце, мальчик взял его и протер каждую тарелку. Таня *(обращается к кукле)*. Пойдем в кроватку!

Сережа (*переставляет посуду, обращается к Оксане*). Тихо! Дочкам спать надо, а ты громко разговариваешь! Таня (*громко, командным тоном*). Женя, я тебе сказала: «Все принести!» А ты меня совсем не слушаешь. Ты готовь там, а я пойду белье стирать. Света Я приготовила. Таня. Теперь гладь! Женя, гладь! Женя (*гладит*).

Воспитатель помогает детям развить сюжет игры и действовать в соответствии с выбранной ролью.

Игра «Больница»

Цели игры: Уточнить и расширить представления детей о правилах поведения в общественных местах (на примере поликлиники). Вызвать интерес к профессии врача, стремление больше узнать о медицинских работниках. Дать дошкольникам представление об устройстве человеческого организма. Довести до сознания детей необходимость бережного отношения к своему здоровью.

Подготовка к игре.

Беседы с детьми о том, кто из них был в поликлинике и что там делал.

Экскурсия в медицинский кабинет с целью наблюдения за работой врача и медицинской сестры в детском саду-

Чтение художественной литературы. В. Сутеев «Про бегемота, который боялся прививок». К. Чуковский «Айболит», «Бармалей», «Мойдодыр».

С. Михалков «Прививка», «Чудесные таблетки». Ю. Шигаев «Я сегодня медсестра». Приобретение и изготовление атрибутов для игры.

Атрибуты. Для регистратуры: медицинские карты, белый халат. Для врачей, процедурной, аптеки: игрушечные градусники, фонендоскоп, шприцы; вата, рецепты, баночки или

коробочки из-под лекарств, оклеенные цветной бумагой, белые халаты и т. п. Наборы игровой мебели «Больница» и «Доктор».

Роли. Медицинская сестра регистратуры. Медицинская сестра кабинета. Лаборантка. Процедурная медсестра. Врач ЛОР. Врач-окулист. Врач-терапевт. Фармацевт. Гардеробщица. Пациенты.

Игровые действия (их последовательность).

Для пациента: снять верхнюю одежду и сдать в гардероб; в регистратуре получить медицинскую карту. По приглашению врача войти в медицинский кабинет, выслушать рекомендации доктора. В аптеке купить нужные лекарства. *Для врача:* внимательно выслушать жалобы больного, просмотреть его медицинскую карту, прослушать сердце и легкие, проверить зрение, осмотреть горло, уши, кожу; выписать рецепт, пожелать больному здоровья.

Ход игры.

Представьте, что мы с вами, сидя в поезде, самолете или на корабле, уезжаем все дальше от дома, и вдруг у нас заболел зуб, горло, ухо, поднялась температура. Конечно, мы обратимся в поликлинику. Если у кого-то есть жалобы или врач выявит заболевание, он выпишет рецепт на лекарство (таблетки, капли, полоскание). Тогда пойдем в аптеку за лекарством.

Затем идем к педиатру. Прежде всего педиатр поставит вам градусник, чтобы измерить температуру. А этот инструмент для чего? (Слушать легкие, сердце.) Вы знаете, как он называется? (Фонендоскоп.)

Вот врач говорит: «Вы здоровы, но вам обязательно нужно сделать прививку. А вы знаете, для чего нужно делать прививки? Во всем что нас окружает, много микробов — и

полезных, и вредных. И чтобы не подхватить опасное заболевание, необходимо делать прививки.

Вот послушайте стихотворение Сергея Владимировича Михалкова «Прививка». Делает прививки процедурная сестра и старается, чтобы никому не было больно. А чтобы вы не болели и всегда были здоровы, врач угостит вас витаминами.

Воображаемая ситуация: заболел один из членов семьи. Надо идти с ним в поликлинику к врачу. (Из опыта, ребенка. О посещении врача-специалиста.) *Врач.* Здравствуйте, садитесь, пожалуйста. *Света.* Здравствуйте. Дочка моя заболела. *Врач.* Что у нее болит? *Света.* Голова, и она кашляет. *Врач.* Давайте послушаем вашу дочку. Дыши глубже! Хорошо. Теперь повернись спиной. Дыши. *Врач.* Ваша дочка простудилась, я выпишу ей лекарства. Она скоро поправится. До свидания. *Света.* Спасибо, до свидания.

Игра «Магазин»

Цель игры. Развитие интереса и уважения к профессии продавца. Знакомство с правилами поведения в магазине. Воспитывать желание играть вместе, учить распределять роли и действовать в соответствии с взятой на себя ролью.

Подготовка к игре. С детьми организуется экскурсия в ближайший магазин, где они узнают, как обслуживают покупателей продавцы, кассиры, сколько надо платить, чтобы купить нужное количество конфет и печенья, увидят, как кассир получает за названный товар соответствующую сумму и дает сдачу, как взвешивает товар продавец.

В последующих беседах детям рассказывают, что магазины бывают разные: продовольственные, овощные, хлебные и др., что в магазине может быть несколько отделов и в каждом работает по 2—3 продавца, что продавцы и кассиры должны быть внимательны к покупателям и т. п.

Раскрывая детям специфику работы сотрудников магазина, характер их взаимоотношений, воспитатель особое внимание обращает на то, что качество и результат их деятельности зависят от умения правильно считать, отсчитывать, взвешивать товар и т.д.

Атрибуты. Воспитатель вместе с детьми заранее готовит разнообразный ассортимент товаров: из пластилина и природного материала делают кондитерские изделия, овощи, фрукты; «пекут» хлеб, булочки, пирожные, печенье и т. п. Оформляются красивые витрины, полочки для товаров, касса. Для игры требуются также белые фартуки, халаты, шапочки, чеки, «деньги», корзины, целлофановые пакеты, подносы.

Игровые роли и правила. В игре выделяются роли заведующая магазином, продавцов, кассиров, покупателей, шоферов, рабочих.

Выполнение ролей кассира, продавца и покупателя предполагает обязательное использование счета. Так, *кассир* должен спросить у покупателя, что он хочет купить и сколько, нарисовать на чеке соответствующее количество палочек, выдать чек и сказать покупателю, чтобы он повторил заказ продавцу.

Покупатели (ими могут быть все желающие) перечисляют кассиру, что они хотят купить и сколько, расплачиваются кружками (деньгами) по числу названных предметов, а получив продукты от продавца, проверяют их количество. *Продавец* прежде, чем выдать товар покупателю, должен спросить, что он хочет купить и сколько, сверяя по чеку правильность его ответов. *Заведующий магазином* организует работу сотрудников магазина, делает заявки на получение товаров, обращает внимание на правильность и аккуратность работы продавцов и кассиров, беседует с покупателями (нравится ли им новый магазин, какие покупки

они хотят сделать и сколько и т.д.). *Шоферы* доставляют определенное количество разнообразных товаров, а *рабочие* помогают сгружать полученный товар.

Ход игры.

Игра в «Магазин» начинается с его устройства. В магазине оборудуется торговый зал с тремя отделами: кондитерский, овощной и хлебный. Каждый продавец красиво раскладывает товар на полках и в витрине, устанавливает ценники. Кассиры также готовят свое рабочее место (каассу, чеки). Заведующий магазином объявляет об открытии нового большого магазина и вместе с его работниками встречает первых покупателей. Среди них Сережа, Коля. Таня. Они с интересом рассматривают витрины, товар, оживленно разговаривают между собой.

Для того чтобы все дети были заняты игрой и каждый мог с интересом разыграть свою роль, целесообразно объединить новую игру с играми, в которые дети уже играют, например с такими, как «Детский сад», «Семья» и др.

Коля. Скоро гости придут? Сережа. Скоро. Осталось только продукты купить. (*Подходит и кассиру.*) Получите деньги. (*Подает кружки — это «деньги».*) Марина (кассир). За что платите? Сережа. За булки.

Марина. За сколько булок деньги брать? (*Сережа в некотором замешательстве.*) Ну что вы молчите? Скажите точно, сколько булок думаете покупать: 7, 8 или 10? (*Сережа молчит.*) Какой же вы кок, если не знаете, сколько продуктов вам нужно? Отойдите в сторону и подумайте. (*Недовольно.*) Очередь задерживаете. (*Сережа отходит в сторону.*)

Марина (*отпустив очередного покупателя, советует Сереже*). Ты сосчитай, сколько гостей, столько булок и купи.

Сережа: 7 булочек. Каждому по 1.

Кассир получает деньги, выдает чек, на котором нарисовано 7 палочек. Покупатель подходит к продавцу хлебного отдела, отдает ему чек.

Игорь (продавец). Что вы хотите купить? Сережа. 7 булочек.

Игорь. Одну минуточку. *(Подходит к полке, отсчитывает 7 булочек и подает их покупателю.)* Вот вам 7 булочек, проверьте.

В это время к прилавок подходит Оля. Оля. Мне нужно 8 пирожных. У моей дочки день рождения. Мы ждем гостей.

Игорь. Немножко придется подождать. Пирожные еще не привезли. -

Оля *(нетерпеливо)*. Я очень спешу. Дел много. *(Рассматривает на полках кондитерские изделия.)* А это что на полках? Шоколад? Может, мне лучше шоколад взять к чаю, а не пирожные?

Игорь. Сейчас принесу пирожные, потерпите. *(Уходит и через некоторое время возвращается с коробкой шишек — это пирожные. Продавец берет у покупательницы чек и, пересчитав количество нарисованных на нем палочек, отсчитывает 8 пирожных.)* Вот, получите 8 пирожных, можете проверить.

Оля 8 пирожных. *(Затем берет корзинку, благодарит и уходит.)*

Заведующий магазином предлагает Сереже купить 7 конфет, затем 7 яблок. Помощь в счете оказывают как воспитатель, так и дети, хорошо владеющие счетом. Пересчитав яблоки в разном направлении, обе девочки убеждаются в том, что яблок получилось равное количество.

А играя роль *кассира*, выдает чеки, на которых палочки (кружки, точки) всякий раз рисует по-разному: по кругу, по диагонали, по вертикали и т. д.

Поскольку в магазине было открыто несколько отделов (хлебобулочный, овощной, кондитерский), то покупатели смогли одновременно выбивать по несколько чеков. Так, *покупательница* Таня платит кассиру за 8 помидоров, 6 огурцов и 4 шоколадки (в данном случае она запоминает, сколько и каких предметов она должна купить в каждом отделе). Постепенно, по мере выполнения подобных заданий, играющим становятся привычными некоторые связи числа с предметом.

Открывается новый магазин «Сказка». Завоз большого количества игрушек становится настоящим событием для детей. Возникает проблема, что со всеми этими игрушками делать и как их разложить.

Дети сталкиваются с необходимостью классифицировать игрушки по их качеству или по признаку, имеющему более общее значение (машины, животные, куклы), и т. д. И каждый раз в зависимости от того, на каком основании проводится классификация, меняется количество игрушек.

Дальнейшее развитие сюжета и содержания игры. Если игра детям нравится, вызывает радостные эмоции, то они продолжают ее самостоятельно, по своему желанию. В магазине то открываются новые отделы (например, молочный, соки — воды), то магазин закрывается «на учет», и тогда обновляется ассортимент товаров, вновь пересчитываются все предметы. Организуется «база», где находятся самые разнообразные товары, и выделяются рабочие для перевозки продуктов с базы.

Заданный ребенку вопрос ставит его перед необходимостью правильно строить предложения, чтобы тебя поняли (иначе продавец не отпустит нужный товар или не хватит купленных продуктов для гостей, пришедших на день рождения, для всех членов команды и т. п.).

Игра «Зоопарк»

Цель игры: Расширить представления детей о труде взрослых, работающих в зоопарке, об основных трудовых процессах обслуживанию животных, об образе жизни животных в естественных условиях и о содержании их в неволе.

Подготовка к игре.

Чтение литературных произведений: С. Маршак «Детки в клетке»; К. Чуковский «Айболит»; Л. Шевченко «В зоопарке» и др.

Рассматривание иллюстраций С. Николаевой к Н. Мешковой из серии «Мир вокруг нас. Звери»; из серии «Мир природы. Животные», а также из книг «Мир в твоих руках», «Млекопитающие».

Дидактические игры: «Животные и их детеныши», «Загадки о животных», «Кто, где живет?». Экскурсии в детсадовский уголок природы, где собраны экзотические виды растений и животных; на стенах размещены изображения животных и растений всех климатических зон.

Беседы об особенностях животного мира в других климатических зонах.

Атрибуты. Игрушки — животные (не менее 12—15 штук). Строительный материал, конструктор. Детские машинки. Инвентарь: ведерки, метелки, тазики, тряпочки и т. п. Фартуки, косынки, нарукавники. Корм для животных (из пластилина, пенопласта, трубочек для коктейля, цветной бумаги и др.)

Роли. *Директор зоопарка* — много знает о животных и отвечает за все, что происходит в зоопарке. *Проводник* — отлавливает и поставляет животных для зоопарка. *Экскурсовод* — проводит экскурсии, рассказывая, эмоционально, увлекательно об обитателях зоопарка. *Рабочие зоопарка*

(служители) — кормят животных, убирают клетки и вольеры, моют своих питомцев, заботятся о них. *Работники кухни* — готовят специальные корма для животных. *Врач (ветеринар)* — лечит обитателей зоопарка, делает им прививки. *Смотритель зоопарка*. *Кассир* — продает билеты на посещение зоопарка и на экскурсии.

В группе сюжет строится вокруг «поездки» в зоопарк после знакомства с книгой Б. Житкова «Что я видел» («Как мы ездили в зоосад» и другие рассказы этого цикла). Дети приезжают в зоопарк, покупают билеты в кассе. Их встречает экскурсовод. Эту роль берет на себя воспитатель: ведет детей к клеткам и знакомит с животными. Дети узнают, что животным нужен разный корм. Его раскладывает по кормушкам служитель, который одет в специальную форму, и т. д.

Ход игры.

Игра начинается с постройки зоопарка. Воспитатель предлагает детям построить из деталей конструктора Домики или вольеры и поселить туда животных (мелкие игрушки).

После того как зоопарк готов, начинается распределение ролей с рассказом о том, каковы обязанности сотрудника. Роль директора в данном случае берет на себя воспитатель.

При распределении остальных ролей воспитатель может уточнить (спросить у детей или рассказать сам), что делает каждый из сотрудников зоопарка.

Ребята уже знают, что посетителям в зоопарке нельзя кормить его обитателей конфетами, печеньем и другими сладостями — у них может заболеть живот. «Животных кормят рабочие, — рассказывает воспитатель. — А корм получают на кухне, где готовят его повара. У каждого обитателя зоопарка есть свое меню. Хищники обязательно должны есть мясо, грызть кости. Но им также дают овощи, чтобы они получали свой запас витаминов. Травоядные тоже питаются разными кормами: если лошадям, верблюдам, жирафам нужна свежая

трава или сено, то в обезьяний рацион непременно входят фрукты и овощи. Водоплавающим, например моржам, на завтрак, обед и ужин всегда дают рыбу.

Но если вдруг все-таки у животного что-то заболело, что же делать? Хотя обитатели зоопарка говорить не умеют, но по их поведению всегда можно определить, здоровы ли они. Например, зверь начинает плохо есть, беспокойно себя ведет, мечется по клетке. Служитель сразу вызывает врача.

Как называется врач, который лечит животных? (*Ветеринар.*) Чтобы стать врачом-ветеринаром, нужно много учиться, быть внимательным и наблюдательным и, конечно же, очень любить животных. Кто в нашей игре станет ветеринаром?»

После того как роли распределены, воспитатель предлагает детям выбрать атрибуты, необходимые для выполнения работы по данной профессии.

Напоминает, что директор следит за всем происходящим в зоопарке, за тем, чтобы все добросовестно выполняли свои обязанности.

Если интерес к игре снижается, воспитатель может представить детям новое животное, рассказать о его повадках и особенностях содержания в зоопарке.

Возможно, *девочки* заинтересуются тем, как в зоопарке выхаживают детенышей животных.

Мальчикам можно предложить построить новые, более просторные вольеры для зверей или принять на себя роль водителей и отправиться на игрушечных машинах за кормами. Они могут стать проводниками и организовать перевозку животных для зоопарка

Игра «Почта»

Цель игры. Углубленное ознакомление с трудом работников связи, формирование уважения к профессии почтальона.

Подготовка к игре. В беседе, воспитатель рассказывает, что без почты людям сложно общаться, так как они живут в разных концах страны. Из газет мы узнаем о новостях и событиях, происходящих в мире. В стране выходит много разных газет и журналов, люди пишут друг другу письма, шлют телеграммы, и всю эту корреспонденцию нужно успеть своевременно доставить читателю. Работа на почте очень ответственная, поэтому, все сотрудники должны работать внимательно.

Рассматривание иллюстраций, чтение стихотворения С. Маршака «Почта» и рассказа С. Баруздина «Необычный почтальон» - всё это помогает обогатить представления детей, раскрыть общественную значимость деятельности сотрудников почты и вызвать у ребят не только уважительное отношение к их труду, но также интерес к этой сфере деятельности, который является одним из условий успешного отображения ее в игре.

Материал. На занятиях по конструированию и в свободные часы дети готовят конверты, маленькие книжки, журналы, подбирают открытки, газеты. Из картонных заготовок делают 2—3 почтовых ящика. Воспитатель подбирает сумки для почтальонов; изготавливает специальные секционные стенки с ячейками для раскладывания корреспонденции по адресам в «здании почты» и в «жилых домах».

Игровые роли и правила. Выделяются роли сортировщиков, почтальонов, начальника почты, посетителей.

Сортировщики сортируют полученную корреспонденцию (газеты, журналы, письма) так, чтобы на

каждой полочке было определенное количество разных предметов (вначале количество корреспонденции для одного адресата не превышает 5).

Почтальоны, предварительно определив количество предметов на полках, разносят почту по адресам.

Начальник почты напоминает «сотрудникам» их обязанности, вручает квитанции, выписанные тому или иному адресату, контролирует правильность сортировки и доставки корреспонденции.

Остальные дети могут быть связаны с почтой как *адресаты* или *посетители почт*.

Таким образом, все дети включаются в игру «Почта», выполняя в ней различные роли.

Ход игры.

Все, кто работает на почте, оборудуют ее, готовясь к открытию. Устанавливается специальная стенка с ячейками, на которой номер квартиры адресата обозначается предметной картинкой, аналогичной той, что изображена на шкафчике ребенка (позднее могут использоваться числовые фигуры или карточки с цифрами); из строительного материала сооружаются на столах окошечки; на улицах, (в разных местах групповой комнаты) прикрепляются почтовые ящики; в домах устанавливаются секционные стенки с маленькими почтовыми ящиками по количеству проживающих жителей.

В 9 часов утра (как заявляют участники игры) открывается почта. Все занимают свои места.

Сортировщики Света и Таня с интересом рассматривают полученную корреспонденцию.

Света (обращаясь к Тане). Посмотри, как много пришло открыток и писем. Скоро праздник, все хотят поздравить друг друга. Такой своевременный контроль со стороны взрослого и детей безусловно способствует устранению ошибок, побуждает

участников игры осознанно относиться к счетной задаче. Они начинают понимать, что от правильности выполнения счетных действий одним ребенком зависят действия других.

Воспитателю следует помнить, что число повторений игры зависит от индивидуальных особенностей детей. Одним достаточно проиграть взятую роль 1 раз, чтобы освоить материал, другим — 2, а то и 3, и 4 раза.

Покажем это на примере Наташи, выполняющей роль сортировщицы в игре «Почта» первый раз.

Наташа получила задание от начальника почты разложить корреспонденцию в квартиры № 5, 6, 7. В соответствии с количеством выписанных квитанций она должна положить на каждую полочку по 3 разных предмета.

Начальник почты. Скажите, сколько разных газет вы положите на полочку, если у меня 3 квитанции?

Наташа (неуверенно). Надо взять 3 газеты. (Начинает просматривать газеты «Бийский рабочий», затем, отсчитав 3 газеты, кладет их на полочку.)

Начальник почты. Сколько и какие газеты вы положили в квартиру № 5?

Наташа. 3 газеты «Бийский рабочий».

Начальник почты. Вы взяли 3 одинаковых газеты. А читать интересно разные газеты. Можно ли по-другому подобрать 3 газеты? (Наташа молчит.)

Начальник почты. Вот видишь, они выписали разные газеты: 1 «Спорт», 1 «Известия» и еще 1 «Неделю». Всего 3 разных газеты. И в квартиру № 5 выписано тоже 3 разных газеты.

Наташа (заинтересованно). Сейчас я все переделаю.

Начальник почты. Постарайтесь не ошибаться, тогда читатели будут благодарить вас за хорошую работу.

Теперь Наташа правильно подбирает 3 разных газеты и кладет их в ячейку. Таким же образом она подбирает корреспонденцию и для других читателей. «На полочке 3 газеты: «Известия», «Спорт», «Неделя»,— сообщает сортировщица начальнику почты.

Начальник почты обращает внимание девочки на то, что читатели выписывают не только газеты, но и журналы, что они получают также письма, открытки, телеграммы.

Наташа. Вот и новый почтальон пришел. (Обращается к мальчику.) Давно работаете?

Алёша (неуверенно). Первый день.

Наташа. Я вам помогу. Почтальона в каждом доме ждут.

Девочка подводит почтальона к полочкам и начинает рассказывать, сколько и какую корреспонденцию выписали ее адресаты, затем помогает уложить ее в сумку.

Света. А газет как много! Посмотри, вот здесь про котят написано.

Девочки вместе рассматривают фотографии.

Таня. Люди читают газеты, чтобы знать о всяких событиях.

Света (деловито). Газеты нужно разложить в первую очередь. Очень важно, чтобы уже рано утром газета была в ящике. (Рассматривает газеты, затем складывает их стопкой.)

Света (подходит к начальнику почты). Посмотрите, пожалуйста, сколько газет и журналов выписано в квартиры № 7 и № 8? Это мои читатели. И сколько в квартиры № 9 и № 10?

Начальник почты (находит квитанции и подает их сортировщице). Во все квартиры выписано по 3 квитанции. Как вы будете раскладывать корреспонденцию?

Начальник почты. Вы — хорошая сортировщица. Когда выполните свою работу, помогите товарищам.

Света берет квитанции и идет на свое рабочее место. Действуя с предметами, она сразу подбирает по 3 разных предмета и кладет их в ячейку.

Воспитатель читает строчки из стихотворения С. Маршака «Почта»:

Честь и слава почтальонам,

Утомленным, запыленным.

Слава честным почтальонам

С толстой сумкой на ремне!

Алеша (обращаясь к Владу). Много сегодня почты?

Влад. Вторую машину уже разгрузили. Много писем, газет, открыток. Все пишут. Праздник скоро.

Алёша. Надо работать.

Мальчик берет 4 газеты «Семья» и кладет их в одну из ячеек. Затем снова берет 4 газеты и кладет их во вторую ячейку. За действиями мальчика наблюдает другой сортировщик — Женя.

Женя. Алёша, что это ты одинаковые газеты берешь?

Сережа. А как надо? В квартиру № 5 выписано 4 газеты. Вот я их и взял.

Женя (настойчиво). Но ведь нужны разные. В одну квартиру одинаковые газеты не носят. Люди читают разные газеты и журналы.

Женя. Ты возьми 4 газеты, но все разные. Бери по 1 газете. Возьми 1 «Неделю», 1 «Известия», 1 «Спорт» и еще найди 1 газету. Какая еще есть газета?

Сережа (берет одну за другой названные газеты). Еще есть «Бийский рабочий». Вот она.

Женя. Вот и получится 4 разных газеты. Запомни, число 4 — это 1, 1, 1 и еще 1. Понял?

Сережа утвердительно кивает головой и уже самостоятельно составляет группу из 4 разных газет, затем еще одну такую же группу из журналов.

Дальнейшее развитие сюжета и содержания игры.

Игра в «Почту» длительное время находится в центре внимания всей группы. Детям нравятся все роли, но преимущественно они выбирают роли сортировщиков или почтальонов, требующие счета. Чтобы удовлетворить такой интерес, можно открыть второе отделение почты, где будут работать новые сортировщики и почтальоны, что позволит всем детям неоднократно пройти через эти роли.

Контрольный эксперимент

Ф.И. детей экспериментальной группы	Результаты исследования по характеристикам в баллах	Соотнесение по уровням
Шуваева Света	5	III уровень
	4	
	3	
Меньчикова Наташа	5	II уровень
	3	
	3	
Сивков Женя	4	II уровень
	3	
	3	
Мовсесян Саша	4	II уровень
	3	
	2	
Жигульская Оля	4	I уровень
	2	
	2	
Суханова Таня	4	III уровень
	3	
	2	
Константинов Сережа	4	II уровень
	4	
	2	
Татарников Андрей	4	II уровень
	3	
	2	

Баллы: 2 - неудовлетворительно, 3-удовлетворительно, 4
-хорошо, 5- отлично

Контрольный эксперимент

Ф.И. детей контрольной группы	Результаты исследования по характеристикам в баллах	Соотнесение по уровням
Шадрин Алёша	4	II уровень
	3	
	2	
Корниенко Оля	3	I уровень
	3	
	2	
Блохина Даша	4	II уровень
	3	
	2	
Савинцев Влад	3	II уровень
	3	
	2	
Иорк Женя	4	II уровень
	3	
	3	
Талеров Андрей	4	II уровень
	4	
	2	
Садыков Сережа	4	II уровень
	2	
	3	
Григорьева Аня	3	II уровень
	2	
	2	

Баллы: 2 - неудовлетворительно, 3-удовлетворительно, 4
-хорошо, 5- отлично

**Рекомендации педагогам ДОУ
по организации и руководству ролевой игрой
умственно отсталых детей старшего дошкольного
возраста**

➤ БОЛЬШУЮ ЗНАЧИМОСТЬ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РОЛЕВЫХ ИГР ПРИОБРЕТАЕТ УМЕНИЕ ПЕДАГОГА УСТАНОВИТЬ КОНТАКТ С РЕБЯТАМИ. СОЗДАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОЙ, ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОЙ АТМОСФЕРЫ ВО ВРЕМЯ ИГР – ОЧЕНЬ ВАЖНЫЙ ФАКТОР

➤ РОЛЕВАЯ ИГРА ДОЛЖНА ВЫЗЫВАТЬ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕС И ЖЕЛАНИЕ ХОРОШО ИСПОЛНИТЬ РОЛЬ; ЕЕ СЛЕДУЕТ ПРОВОДИТЬ НА ОСНОВЕ СИТУАЦИИ, АДЕКВАТНОЙ РЕАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ.

➤ РОЛЕВУЮ ИГРУ НУЖНО ХОРОШО ПОДГОТОВИТЬ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ, КАК СОДЕРЖАНИЯ, ТАК И ФОРМЫ, ЧЕТКО ОРГАНИЗОВЫВАТЬ. ВАЖНО, ЧТОБЫ ДЕТИ БЫЛИ УБЕЖДЕНЫ В НЕОБХОДИМОСТИ ХОРОШО ИСПОЛНИТЬ ТУ ИЛИ ИНУЮ РОЛЬ. ТОЛЬКО ПРИ ЭТОМ УСЛОВИИ ИХ РЕЧЬ БУДЕТ ЕСТЕСТВЕННОЙ И УБЕДИТЕЛЬНОЙ.

➤ РОЛЕВАЯ ИГРА ДОЛЖНА БЫТЬ ПРИНЯТА ВСЕЙ ГРУППОЙ.

➤ ОНА НЕПРЕМЕННО ПРОВОДИТСЯ В ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЕ, ВЫЗЫВАЕТ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЧУВСТВО УДОВЛЕТВОРЕНИЯ, РАДОСТИ. ЧЕМ СВОБОДНЕЕ ЧУВСТВУЕТ СЕБЯ РЕБЕНОК В РОЛЕВОЙ ИГРЕ, ТЕМ ИНИЦИАТИВНЕЕ ОН БУДЕТ В ОБЩЕНИИ. СО ВРЕМЕНЕМ У НЕГО ПОЯВИТСЯ ЧУВСТВО УВЕРЕННОСТИ В СВОИХ СИЛАХ, В ТОМ, ЧТО ОН МОЖЕТ ИСПОЛНЯТЬ РАЗНЫЕ РОЛИ.

➤ ПЕДАГОГ НЕПРЕМЕННО САМ ВЕРИТ В РОЛЕВУЮ ИГРУ, В ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ. ТОЛЬКО ПРИ

ЭТОМ УСЛОВИИ ОН МОЖЕТ ДОБИТЬСЯ ХОРОШИХ РЕЗУЛЬТАТОВ.

➤ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ ПЕДАГОГ БЕРЕТ НА СЕБЯ КАКУЮ-ЛИБО РОЛЬ, ОДНАКО НЕ ГЛАВНУЮ, ЧТОБЫ ИГРА НЕ ПРЕВРАТИЛАСЬ В ТРАДИЦИОННУЮ ФОРМУ РАБОТЫ ПОД РУКОВОДСТВОМ. ЖЕЛАТЕЛЬНО, ЧТОБЫ СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ЭТОЙ РОЛИ ПОМОГ БЫ ЕМУ НЕНАВЯЗЧИВО НАПРАВЛЯТЬ ОБЩЕНИЕ В ГРУППЕ.

➤ ПЕДАГОГ БЕРЕТ СЕБЕ РОЛЬ ЛИШЬ ВНАЧАЛЕ, КОГДА ДОШКОЛЬНИКИ ЕЩЕ НЕ ОСВОИЛИ ДАННЫЙ ВИД ИГРЫ. В ДАЛЬНЕЙШЕМ НЕОБХОДИМОСТЬ В ЭТОМ ОТПАДАЕТ. В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ СИЛЬНЫЕ ДЕТИ ПОМОГАЮТ СЛАБЫМ. ПЕДАГОГ ЖЕ УПРАВЛЯЕТ ПРОЦЕССОМ ИГРЫ.

➤ В ХОДЕ ИГРЫ ВОСПИТАТЕЛЬ НЕ ИСПРАВЛЯЕТ ОШИБКИ, А ЛИШЬ НЕЗАМЕТНО ДЛЯ ДЕТЕЙ ЗАПИСЫВАЕТ ИХ, ЧТОБЫ НА СЛЕДУЮЩЕЙ ИГРЕ ОБСУДИТЬ НАИБОЛЕЕ ТИПИЧНЫЕ И ИСПРАВИТЬ.

➤ ПРОБЛЕМНЫЕ ИГРОВЫЕ СИТУАЦИИ СОЗДАЮТСЯ ТАК, ЧТОБЫ РЕБЕНОК БЫЛ ВЫНУЖДЕН ВЫПОЛНИТЬ ПОСТАВЛЕННУЮ В ИГРЕ ЗАДАЧУ.

➤ 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.

➤ ПЕДАГОГ ЛЕГКО ДОСТИГАЕТ ТРЕБУЕМОЙ ЦЕЛИ, ЕСЛИ ВСТУПАЕТ С ДЕТЬМИ В РОЛЕВЫЕ ОТНОШЕНИЯ. СОВЕТЫ, ПРЕДЛОЖЕНИЯ, ВОПРОСЫ, НАПОМИНАНИЯ ВЗРОСЛОГО ДОЛЖНЫ АДРЕСОВАТЬСЯ РЕБЁНКУ – ИСПОЛНИТЕЛЮ ОПРЕДЕЛЁННОЙ РОЛИ.

➤ ВАЖНО ОПИРАТЬСЯ НА ЛИЧНЫЙ ОПЫТ РЕБЁНКА. СФОРМИРОВАННЫЕ НА ЕГО ОСНОВЕ ИГРОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ ПРИОБРЕТАЮТ ОСОБУЮ ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ ОКРАСКУ. В ПРОТИВНОМ СЛУЧАЕ ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ СТАНОВИТСЯ МЕХАНИЧЕСКИМ.

➤ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ИГРЫ ВАЖНО ТО, ЧТО ДЕТИ БЕЗ ЛИШНИХ СПОРОВ МОГЛИ РАСПРЕДЕЛЯТЬ РОЛИ МЕЖДУ СОБОЙ, А ЗАТЕМ ИГРАЛИ, СОБЛЮДАЯ ВСЕ ПРАВИЛА ИГРЫ.

➤ ОДНИМ ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ, ВОСПИТАНИЯ ВНИМАНИЯ К СВЕРСТНИКУ ЯВЛЯЕТСЯ НАБЛЮДЕНИЕ ЗА ЕГО ДЕЙСТВИЯМИ.

➤ ПЕРИОДИЧЕСКИ ДЕТЯМ ДАЮТ ВОЗМОЖНОСТЬ ПОИГРАТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНО В ПРИВЫЧНОЙ ИЛИ ИЗМЕНЕННОЙ ИГРОВОЙ ОБСТАНОВКЕ.

➤ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА И ИЗМЕНЕНИЯХ, ПРОИСХОДЯЩИХ В ЕГО РАЗВИТИИ, МОЖНО СУДИТЬ ПО УМЕНИЮ МАЛЫША ИГРАТЬ ИНДИВИДУАЛЬНО И СОВМЕСТНО С ДРУГИМИ.

➤ ПРИВЛЕКАТЬ К ИГРАМ МАЛОАКТИВНЫХ РЕБЯТ.

➤ БЕЗ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИГРА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ НЕ МОЖЕТ ЗАНЯТЬ ВЕДУЩЕЕ МЕСТО И, СЛЕДОВАТЕЛЬНО, ОКАЗАТЬ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ.

➤ ИТАК, СФОРМИРОВАННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЗДАЁТ НЕОБХОДИМЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И БЛАГОПРИЯТНУЮ ПОЧВУ ДЛЯ ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА.

➤ ИГРА ДОЛЖНА БЫТЬ ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ ЗОНУ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ, ОКАЗЫВАЮЩЕЙ РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА СКЛАДЫВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЛИКА УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЁНКА.

