

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль)/специализация)

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

на тему **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-ОТОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ  
ЧЕТВЕРТОГО ГОДА ЖИЗНИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ**

Студент

Н.С. Гинтер

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Н.А. Матуняк

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2018г.

Тольятти 2018

## Аннотация

Работа посвящается изучению развития игровой деятельности детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

В исследовании поставлены следующие задачи: изучить особенности психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития; выявить уровень развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития; изучить особенности игровой деятельности у детей 4 года жизни с задержкой психического развития; обобщить результаты исследования.

Данная тема выбрана в связи с тем, что в настоящее время детям младшего дошкольного возраста необходимо психолого-педагогическое сопровождение развития игры, но в методической литературе этот вопрос находится на стадии апробации, поэтому процесс психолого-педагогического сопровождения развития игры у дошкольников недостаточно изучен.

Новизна исследования заключается в том, что определены условия психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

Бакалаврская работа включает в себя: новизну, практическую значимость; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 источников) и 5 приложений. Объём работы – 56 страниц.

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.....	9
1.1 Психолого-педагогические основы развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.....	9
1.2 Особенности психолого-педагогического сопровождения сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.....	20
Глава 2. Экспериментальное исследование психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития .....	26
2.1 Изучение развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.....	26
2.2 Создание условий для развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.....	36
2.3 Анализ изменения в развитии сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.....	43
Заключение.....	52
Список используемой литературы.....	54
Приложения.....	57

## Введение

Актуальность исследования. Игра – это самая лучшая для дошкольников деятельность. Её уникальность заключается в том, что играя, ребенок чувствует свободу, подвластности ему предметов, действий, отношений того, что в практической продуктивной деятельности оказывает сопротивление, даётся с трудом. Ощущение внутренней свободы связано со специфичностью игровой деятельности – действием и поведением в придуманной ситуации. В игре действия происходят не по-настоящему, а понарошку. Игра обеспечивает ребёнку внутренний эмоциональный комфорт. В игре ребенок воплощает свои интересы, ситуации из жизни, которые в своё время произвели на ребёнка хорошее впечатление. Сначала ребёнок осуществляет действия с игрушками, которые заменяют реальные вещи, а затем – изобразительные, вербальные и воображаемые действия. Большую значимость игра имеет не только для интеллектуального развития ребёнка, но и для развития его личности: ребёнок принимает на себя в игре разные роли, воплощая действия людей, ребёнок словно проживает придуманную ситуацию, проникаясь чувствами и целями людей, проявляется эмпатия, начинает разбираться в отношениях между людьми.

В работах Е.К. Ивановой, У.В. Ульенковой продемонстрировано то, что игровая деятельность дошкольников с ЗПР отличается от игры детей в норме. Так, Н.Л. Белопольская и И.Ф. Марковская в своих работах отмечают, что при преобладании игровых интересов над учебными у младших школьников с ЗПР при играх прослеживается идентичность игровых действий, отсутствие креативности и низкий уровень воображения.

В трудах Л.В. Кузнецовой сказано о том, что она впервые сделала попытку изучить специфику использования сюжетно-отобразительной игры для того, чтобы решить ряд образовательных и воспитательных задач в коррекционных детских садах для детей с ЗПР. В своей работе Л.В.Кузнецова сделала акцент на анализе игровой деятельности детей

дошкольного возраста с ЗПР подготовительной группы. Она выделила важные факты, характеризующие сюжетную игру детей: нет полноценного сюжета, координированность игровых действий сформирована на среднем уровне, нечёткое соблюдение правил игры.

Теоретическая и экспериментальная незавершённость разработки психолого-педагогических задач задержки психического развития у дошкольников не позволяет вычислить таких детей своевременно, лучше всего организовать их деятельность и устранить нарушения развития в наиболее приемлемое для этого время.

Актуальность выбранной нами темы обусловлена малой степенью изученности игровой деятельности, специфики её формирования и функционирования, специфики протекания игровой деятельности у детей с задержкой психического развития в естественных условиях детского сада.

В психологии игровая деятельность изучается как один из главных видов деятельности у детей дошкольного возраста, в рамках которой появляются основные новообразования дошкольного возраста. Соответственно, что из развивающегося сюжета игры можно понять некоторые психические особенности, которые проявляются и формируются у дошкольника в тот промежуток времени, когда игровая деятельность становится ведущей.

Важное значение сюжетно-отобразительной игры в жизни дошкольника заключается в том, что во время игры от детей требуется совершение действий в воображаемом плане, что способствует формированию элементарных представлений.

Ещё одним важным моментом будет то, что полнота сюжета игры требует от ребенка в соответствии с принятой для себя ролью видеть предметы. На этой основе у ребенка развивается умение осуществлять переход от размышления над игровыми действиями к конкретным игровым действиям.

Играя, дошкольники учатся ориентироваться в отношениях со сверстниками и взрослыми. Ребенок учится тому, как соподчинять социальные роли. Важной чертой игровой деятельности является то, что она может рассматриваться как совместная деятельность, которая помогает обеспечивать развитие качеств, обеспечивающих определенный уровень нахождения ребёнка в социуме.

Л.С. Выготский писал, что, «играя, ребёнок может продемонстрировать многие способности, открывающие уровень его ближайшего развития».

Однако организовать совместную педагога с ребёнком деятельность можно лишь с помощью полноценной игровой деятельности».

В современном мире развитие игры переживает непростые времена даже у нормативно развивающихся детей дошкольного возраста. А для детей с задержкой психического развития формирование необходимых компонентов игровой деятельности является сложной задачей.

Изучение вопросов, связанных с развитием игры у детей с ЗПР, позволило нам выявить **противоречие** между необходимостью развития ведущего вида деятельности дошкольников – игры и отсутствием разработанных подходов к сопровождению такого развития у детей с ЗПР.

Выявленное противоречие очерчивает проблемное поле нашего исследования. **Проблема** исследования заключается в том, как организовать психолого-педагогическое сопровождение развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

Определение противоречия и формулировка проблемы обозначили **тему** нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития».

**Цель** исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическое сопровождение развития сюжетно-

отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

**Объектом** исследования является процесс развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

**Предметом** исследования является психолого-педагогическое сопровождение развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

**Гипотеза** исследования заключается в том, что процесс психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития будет эффективным, если:

- обеспечено поэтапное формирование игровых умений: от умения совершать игровые действия с сюжетными игрушками, с предметами-заместителями, с воображаемыми предметами;

- организована наглядная демонстрация игровых умений педагогом переходит в стадию словесного сопровождения;

- организовано обучение младших дошкольников взаимодействию в игре с взрослым и сверстниками посредством вовлечения детей в игру.

**Задачи** исследования.

- 1) изучить особенности психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития;

- 2) выявить уровень развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития;

- 3) разработать и апробировать комплекс мероприятий, направленный на реализацию психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития;

- 4) обобщить результаты исследования.

### **Теоретическая основа исследования:**

– теория ролевой творческой игры: Н.Л. Белопольская, Л.С.Выготский, Е.Н. Иванов, Н.А. Короткова, Н.В. Королёва, С.А. Козлова, И.Ф. Марковская, Н.Я. Михайленко, Д.В. Менджерицкая, Н.Н. Палагина, С.Л. Рубинштейн, С.Е. Слепович, П.Г. Саморукова, А.В. Черков, Д.Б. Эльконин, В.И. Ядешко;

– положение Л.С. Выготского о единстве закономерностей нормального и аномального развития детей;

– исследования в области организации педагогического сопровождения (Л.Н. Бережнова, В.П. Бондарев, Ю.И. Васекин, А.Г. Гогоберидзе, И.А. Липский, С.Г. Косарецкий, И.Э. Куликовская, Л.Г. Субботина).

**Новизна** исследования заключается в том, что определены условия психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

**Теоретическая значимость исследования:** расширено представление о методах и приёмах руководства развитием сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

**Практическая значимость** заключается в том, что материалы экспериментального этапа исследования могут использоваться педагогами для организации психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

**База исследования:** МБУ детский сад № 200 «Волшебный башмачок» г.о. Тольятти, 2 группы детей с ЗПР в количестве 11 детей в экспериментальной группе и 9 детей в контрольной группе.

**Структура бакалаврской работы:** работа состоит из введения, 2-х глав, заключения, списка литературы, состоящего из 30 источников и приложений. Работа иллюстрируется 11 таблицами и 10 рисунками.



# **Глава 1. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития**

## **1.1 Психолого-педагогические основы развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития**

«Сюжетно-отобразительная игра – это игра, в которой используются элементы быта. Имеется в виду то, что вид деятельности дошкольника, направленный на отображение окружающего мира, в индивидуальных случаях жизни и трудовой деятельности взрослых, а также их отношений в обществе» [10, с. 143] – так сказала С.А. Козлова. Как и другие игры, сюжетно-отобразительные имеют свои особенности, специфику, которые отражают самостоятельную, творческую и самобытную деятельность младших школьников. Сюжетно-отобразительную игру создают самостоятельно.

«Главным в сюжетно-отобразительной игре считается придуманная ситуация, она заключается в том, что ребёнок «примеряет» на себя роль взрослого и производит придуманные им самим игровые действия» [8, с. 117] – так сказал Л. С. Выготский.

Наиболее часто в сюжетно-отобразительные игры играют дошкольники 3-5 лет.

Ещё одной особенностью самостоятельной сюжетно-отобразительной игры является желание неоднократно повторять различные игровые действия. Например, ребёнок может накрыть стол и пригласить в гости плюшевого зайца: поставить на стол игрушечную посуду: чашки, ложки, вилки, тарелки, пожелать приятного аппетита, угостить обедом покормив с ложечки, напоить чаем, а затем отправить спать. В других похожих

ситуациях дети, «накормив» игрушку супом, могут сделать это повторно и т. д [19, с. 87].

У дошкольников трёх лет будет сохраняться характер отобразительных игр, но манипуляции с игрушками начнут становиться более разносторонними. В них отображаются уже не только игровые действия с предметом, но и педагог, действующий определенным образом. В принципе, действия педагога пока не выделяются из отображаемого ребёнком жизненной ситуации: дошкольник демонстрирует в игре и водителя такси, и как работает мотор. Каждое действие в игре имеет свою логическую последовательность: мишка шёл - «топ-топ»; споткнулся, и плачет – «ай-ой»; обедает – «ням-ням». Кстати, производятся эти игровые действия в определённой последовательности.

Первые зачатки роли появляются ближе к завершению этапа раннего детства. Это выражается в двух позициях. Во-первых, ребёнок начинает давать куклам имена. Кукла автоматически становится предметом-заместителем человека. Во-вторых, появляется речь ребенка от лица куклы. Например, Катя ставит двух кукол друг напротив друга и говорит от лица этих кукол: «Здравствуй, Маша, я пришла к тебе в гости». Во всех этих проявлениях мы наблюдаем начало предстоящей ролевой речи, которая будет идти уже не от «лица» роли, взятой на себя ребёнком, а через игрушку.

В игре игрушки становятся для ребёнка предметами-заместителями реальных предметов, а отобразительные ситуации становятся носителями каких-либо настоящих отношений между людьми. На 3 году жизни дети выполняют игровые действия, при этом не берут на себя никакой роли. Навыков явного взаимодействия ещё нет ни с кем, ребёнок играет один, но при этом всё действия наполнены воображаемым общением и демонстрируют деятельность взрослых. Однако, следует отметить, что ситуация общения во многом определяет переход от сюжетно-отобразительной игры предметной к игре.

Особенности сюжетно-отобразительной игры заключаются в знакомстве с предметом. Действуя с предметом, ребёнок открывает для себя их физические свойства и их продвижение, пространственные отношения, индукция и дедукция. Дети начинают активно отображать полученные впечатления в повседневной жизни. В первые минуты сюжетно-отобразительная игра представляет из себя одно игровое действие, а уже позже она будет состоять из 3-5 взаимосвязанных действий, в котором будет выявлено целая цепь игровых действий [10, с. 56].

Цель сюжетно-отобразительной игры – организация практического опыта осуществления игровых действий, а также обеспечения общения ребёнка и взрослого в игре.

Задачи сюжетно-отобразительной игры:

- освоение и назначение свойства предметов;
- организация практического опыта игровых действий;
- обеспечение общения ребёнка и взрослого в игре.
- подведение детей к тому, что нужно осознавать своё место в игре;
- формировать первые навыки ролевого поведения, учить связывать сюжетные действия с ролью.

Приёмы педагогического руководства развитием сюжетно-отобразительной игры:

- развитие сюжета игры, в котором игровые действия педагога направлены на игрушку;
- развитие сюжета игры, в котором действия педагога направлены на детей;
- развитие сюжета игры, в котором действия детей направлены на педагога;
- развитие сюжета игры, в котором действия дошкольников направлены на игрушки.

При правильной организации воспитательной работы дошкольники переходят на новый уровень развития игровой деятельности, переходя от

действий, основанных на свойствах предметов и игрушек, к обыгрыванию реальных элементарных ситуаций из жизни ребёнка. Наступает тот этап, в котором игра становится сюжетно-отобразительной [19, с. 82].

Самостоятельной сюжетно-отобразительной игре ребёнка свойственно стремление совершать одни и те же игровые действия. Например, девочка может помочь кукле собраться на прогулку: надеть платье, туфли, сделать причёску. В других случаях дети, измерив температуру мишке, могут сделать это повторно и т. д.

У трёхлетних детей иногда преобладает характер отобразительных игр, и их игровые действия становятся намного разнообразнее. Кроме того, в них демонстрируются определённые действия с предметами, и играющий, действующий должным образом. Действия взрослого пока что не выделяются из изображаемой ребёнком жизненной ситуации: ребёнок изображает в игре и гостеприимного человека, и маму, и работу водителя, также свист чайника. Все игровые действия в игре логически выстроены: мишка шел – «топ-топ»; споткнулся, упал и плачет – «ай-ай-ай-ай!»; принимает пищу – «м-м-м-м, как вкусно!» [22, с. 46].

Становление игры в раннем детском возрасте происходит также в связи с возникновением роли, которую берёт на себя ребёнок, выполняя любое игровое действие. Уже в играх, в которых ребёнок собирает мишку на прогулку или угощают конфетами, совершаются многие игровые действия, совершаемые педагогом. Но дети при этом ещё не присваивают себе имена взрослых, чьи действия они воплощают в игре.

Хороший показатель сформированности сюжетно-отобразительной игры предполагает, что замысел у ребенка возникает преимущественно по собственной инициативе, помощь педагога ребёнку требуется не всегда. В игре ребёнок пытается воспроизвести уже знакомые для себя моменты из жизни и объединяет их. Жизненные события, которые производят на ребёнка наибольшее впечатление могут повторяться неоднократно. Без помощи взрослого ребёнку будет под силу поставить 5-6 игровых задач, только в

крайних случаях ему потребуется небольшая помощь взрослого. Проблемы игры имеют возможность быть как взаимосвязанными между собой, так и наоборот. У детей отлично сформированы предметные методы решения проблем игры. Игровые действия с игрушками разнообразны согласно уровню обобщенности. Ребенок самостоятельно использует в играх знакомые и новые предметы-заместители, воображаемые предметы. Иногда малыш принимает на себя роль взрослого, в некоторых случаях обозначает ее словом. Игра преимущественно носит индивидуальный характер, но ребенок проявляет большой интерес к играм сверстников [23, с. 109].

При среднем уровне развития сюжетно-отобразительной игры замысел ее появляется как по инициативе ребенка, так и после предложения взрослого. В игре отображаются знакомые события, играющий с удовольствием повторяет какую-то одну ситуацию. Игровые задачи (от 3 до 5) ребенок ставит как самостоятельно, так и с помощью взрослого; у него сформированы предметные способы решения игровых задач. Игровые действия с игрушками разнообразные, по степени обобщенности могут быть как развернутые, так и обобщенные [24, с. 123]. Ребенок самостоятельно использует в играх только знакомые предметы-заместители в известном значении, по мере необходимости включает в игру воображаемые предметы (возможна и помощь взрослого в выборе). Роли взрослого малыш не принимает. Игра носит индивидуальный характер, но ребенок проявляет интерес к играм сверстников.

Дети, у которых выявлен как высокий, так и низкий уровень развития сюжетно-отобразительной игры, нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении.

Н.Н. Палагина описывает 3 год жизни как период начальных проявлений сюжетно-отобразительной игры. «Это тот период в жизни ребёнка, когда ему нужно оказать помощь в проявлении навыков сюжетно-отобразительной игры и она будет заключаться в том, чтобы сначала достигнуть множества разных игровых сюжетов, в которых будут отражаться

реалии окружающей действительности, продемонстрировать детям новые источники создания сюжета: по впечатлению, по представлению, по описанию в литературе, по подражанию. А затем необходимо способствовать тому, чтобы дети охотно вовлекались в игру, использовали сюжетные, заместители и воображаемые предметы, соблюдать логическую последовательность игровых действий, побуждать детей к продолжению начатой игры, и конечно же, важно эмоциональное словесное сопровождение и передача состояния персонажей игры, и это последнее, что необходимо развить» [4, с. 87].

Игра является ведущей деятельностью дошкольника. В игре имеют место быть такие сферы деятельности психологического развития ребёнка как познавательная, волевая и эмоциональная. В исследованиях С.Е. Слепович и других педагогов описан процесс сюжетно-отобразительной игры детей с ЗПР: им свойственны наличие одних и тех же игровых действий или манипуляций, полное отсутствие креативного мышления, воображение отличается бедностью, эмоциональность на низком уровне, по сравнению с детьми с нормой. Умение пользоваться игрушками не достаточно развито, в связи с этим часто игровые материалы заменяются только одним заместителем. У детей с ЗПР имеется интерес к игровой деятельности, игра имеет эмоциональный характер, однако без специального обучения они не переходят на уровень сюжетно-отобразительной игры, а застревают на уровне сюжетной игры. Дети правильно выбирают путь достижения цели, но содержание игры не развёрнуто. В ней отсутствует собственный замысел, воображение, умение представить ситуацию в умственном плане.

Сюжетно-отобразительная игра имеет отличие в наличии неполного сюжета, не совсем достаточной сосредоточенностью в действиях дошкольников, не совсем чётким объяснением что нужно делать и так же недостаточно чётким соблюдением правил игры.

В работах С.Е. Слепович было указано, что «дети дошкольного возраста с задержкой психического развития в принципе сами не начинают с

сюжетно-ролевых игр [7, с.36]. В данном исследовании дети заходили в комнату, где были заранее заготовлены наборы тематических игрушек: «парикмахерская», «поликлиника», «магазин», но в отличие от детей с нормальным развитием, дошкольники с задержкой психического развития не начинали сюжетно-отобразительной игры, они иногда брали игрушки, изучали их, совершали манипуляции с данными игрушками. Дошкольники с ЗПР изменили сюжетно-отобразительную игру на отобразительные игры. Также в ситуациях, когда взрослый определял тематику игры, лишь половина детей старалась организовать игровые ситуации в соответствии с предлагаемыми сюжетами. Кстати, ребята не обращали внимания на то, чем занимался ребёнок, который находился рядом, не контактировал с ним. Однако, только при полной организации игры взрослым, определившим сюжет и игровой замысел, начинали появляться игровые действия, соответствующие игровой ситуации. Итак, исследования подталкивают сделать вывод о том, что «даже заданная игровая ситуация не ведёт к тому, что в сознании детей происходит придумывание ситуации, которая определяла бы их деятельность» [3, с. 84].

Смысл данной игровой деятельности для детей с задержкой психического развития – действия с игрушками. Так как игры дошкольников с ЗПР не богаты по содержанию, они не могут понять, какие действия надо совершать с игрушками, они не могут подчинять игровые действия в соотношении со взятой ролью, часто уходят от своей роли к наиболее привлекательной для них. С другой стороны, их игра имеет процессуальный характер с элементами сюжета. Действия детей в игре бедны и невыразительны, что могло быть исходом схематичности и недостаточности представлений младших дошкольников об окружающем мире и деятельности взрослых. Отсутствие богатства игровых действий сочетается с отсутствием эмоциональности в поведении в играх и трудностями волевой регуляции. Для построения сюжета игры дошкольникам с задержками психического развития требуется достаточно большое количество атрибутики, функция

использования предметов-заместителей трудно формируется и довольно своеобразно. Сравнение игровых действий дошкольников с задержкой психического развития и нормально развивающихся сверстников показало, что «качество игры, как ведущей деятельности очень подвижное на протяжении всего дошкольного возраста, не обеспечивает естественного переключения дошкольников к следующему этапу» [20, с. 103].

У дошкольников с нормальным уровнем развития игровая деятельность к концу дошкольного возраста будет всё больше приближаться к учебной деятельности:

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

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

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

Определяя её, С.Л. Рубинштейн отметил, что «эта игра и есть наиболее неожиданное проявление ребенка и совместно с тем она строится на общении дошкольника с педагогом. Ей свойственны такие черты игры: эмоциональное наполнение и увлечённость ребят, независимость, активность, креативность» [13, с.55].

Главный источник, насыщающий игру детей, – это окружающая его действительность, жизнь и труд взрослых и сверстников.

То, что объединяет в сюжетно-отобразительной игре – желание малыша к коллективной жизни со старшими. Это желание встречается, с одной стороны, с неготовностью дошкольника к его выполнению, с другой – с растущей независимостью детей. Это противопоставление допускается в сюжетно-отобразительной игре: в ней дошкольник, принимая на себя роль



взрослого, может показывать его жизнь, работу и взаимоотношения с людьми [13, с. 55].

Своеобразие содержания сюжетно-отобразительной игры также является одной из её важнейших особенностей. Многочисленные исследования отечественных педагогов и психологов (Н.В. Королева, Д.В. Менджерицкая, П.Г. Саморукова, А.В. Черков, Д.Б. Эльконин и др.) показали, что основным содержанием творческих сюжетно-отобразительных игр детей является общественная жизнь взрослых в ее разнообразных проявлениях. Таким образом, игра есть деятельность, в которой дети сами моделируют общественную жизнь взрослых.

Сюжетно-отобразительная игра в своей развитой форме, как правило, носит как индивидуальный, так и коллективный характер. Это означает, что дети могут играть и в одиночку, и со своими сверстниками, а также со взрослыми. Но наличие детского общества, – это наиболее благоприятное условие для развития сюжетно-отобразительных игр.

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

В играх проявляется творческое воображение ребенка, который учится оперировать предметами и игрушками как символами явления окружающей жизни, придумывает разнообразные комбинации превращения, выходит из круга привычной повседневности и ощущает себя активным участником жизни взрослых.

В играх ребенок не только отражает окружающую жизнь, но и перестраивает ее, создает желанное будущее. Игра ребенка не простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка.

В игре все стороны личности ребенка формируются в единстве и взаимодействии.

Как отмечает В.И. Ядешко «...в творческих играх происходит важный и сложный процесс освоения знаний, который мобилизует умственные способности ребенка, его воображение, внимание, память. Разыгрывая роли, изображая те или иные события, дети размышляют над ними, устанавливают связь между различными явлениями. Они учатся самостоятельно решать игровые задачи, находить лучший способ осуществления задуманного, пользоваться своими знаниями, выражать их словом» [18, с. 30].

Творческую игру нельзя подчинить узким дидактическим целям, с ее помощью решаются основные воспитательные задачи.

Интересная игра повышает интеллектуальные способности ребенка. Но это не значит, что занятия должны проводиться только в форме игры. Обучение требует применения разнообразных методов. Игра – один из них, и она дает хорошие результаты только в сочетании с другими методами: наблюдениями, беседами, чтением и др. [18, с. 30].

Играя, дети учатся применять свои знания и умения на практике, пользоваться ими в разных условиях. В творческих играх открывается широкий простор для выдумки, экспериментирования. В играх с правилами требуется мобилизация знаний, самостоятельный выбор решения поставленной задачи.

В игре воспитывается интерес и уважение к труду взрослых: дети изображают людей разных профессий и при этом подражают не только их действиям, но и отношению к труду, к людям. Часто игра служит побудителем к работе: изготовлению необходимых атрибутов, конструированию.

Взаимосвязь образа, игрового действия и слова составляет стержень игровой деятельности, служит средством отображения действительности.

Основными структурными элементами сюжетно-отобразительной игры являются: игровой замысел, действия с сюжетными игрушками, действия с

предметами-заместителями; действия с воображаемыми предметами; вовлечение ребёнка в игру; вовлечение в игру нескольких детей. Эти элементы тесно взаимосвязаны.

Игровой замысел – это общее понятие того, во что и каким способом будут играть дошкольники [6, с. 73].

Он трактуется в речи, отображается в самих игровых задачах, оформляется в игровом содержании и является «сердцем» игры. По творческому замыслу игры можно распределить на группы: отражающие бытовые явления (игры в «семью», в «детский сад», в «поликлинику» и т.д.); отражающие творческую трудовую деятельность (строим пирамиду, строим дом); отражающие общественные события, традиции (праздники, встречу гостей, путешествия и т. д.). Такое деление игр условно, так как она имеет свойство включения отображения разных жизненных ситуаций.

Сюжет, содержание игры – это то, что содержит в себе её главную суть, определяет развитие, разнообразие и взаимосвязь игровых задач, взаимодействие друг с другом малышей. Суть игры делает её интересной, пробуждает желание играть в неё снова и снова.

Но ребёнок не только разыгрывает свою роль, но и ещё он находится постоянно в образе и верит в то, что он существует на самом деле. Изображая, к примеру, заботливого доктора, он отражает не всю его деятельность, а лишь те особенности, которые необходимы в течение игры: доктор усаживает больного на кушетку, лопаточку суёт в рот, прося при этом больного сказать «А-А», измеряет температуру, укладывает спать. В ходе игры самими воспитанниками (а в некоторых играх - взрослыми) устанавливаются правила, определяющие и регулирующие поведение и взаимоотношения тех, кто играет.

Креативное начало в игровой деятельности всегда очень индивидуально и служит непосредственным выражением способностей детей. Вследствие этого игра служит средством развития креативности,

формирования способностей детей: сенсомоторных, интеллектуальных, речевых [2, с. 17].

Таким образом, игра - самостоятельная деятельность, в которой дети вступают в контакт со своими сверстниками. Их объединяют общие интересы, объединённые усилия по поиску путей к её достижению, общие переживания. Эмоции, которые испытывают дети во время игры оставляют глубокий след в сознании детей и способствуют формированию положительного отношения, стремлений совершать добрые дела, навыков общественной жизни. Задача взрослого состоит в том, чтобы сделать каждого дошкольника активным членом игрового коллектива, создать между детьми благоприятную обстановку для общения, основанную на дружбе, справедливости, ответственности перед своими сверстниками.

## **1.2 Особенности психолого-педагогического сопровождения сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития**

Психолого-педагогическое сопровождение – целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка.

Для правильного и естественного формирования развития сюжетно-отобразительной игры воспитатель должен знать основные принципы организации сюжетных игр. Важно знать, что целью педагогических воздействий по отношению к игре должна быть не «коллективная проработка знаний» (или «тем» – «Стройка», «Покорми куклу Катю», «Магазин» и т. п.), а формирование игровых умений которые направлены на созидательность детей в сюжетно-отобразительной игре, в которой они сами реализуют игровой замысел, взаимодействуя со сверстниками в небольших группах.

Н.Я Михайленко и Н.А. Короткова определяют некоторые педагогические принципы, которые помогают при организации сюжетно-образовательных игр:

1. «Педагог должен играть вместе с детьми, демонстрируя им пример правильной и интересной игры

2. Педагог должен не просто играть с детьми во время всего периода дошкольного детства, но и усложнять ход игры, привнося в правила игры что-то новое. Начиная с раннего возраста и затем на любом этапе всего дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений в то же время ориентировать.

3. На любом возрастном этапе педагогический процесс организации игры должен носить двойной характер, в том числе факторы формирования игровых навыков в коллективной игре педагога с детьми и создание условий для самостоятельной детской игры» [28, с. 63].

В процессе того как дошкольники становятся старше, явно изменяется форма коллективной игры со старшими, ровесниками и увеличивается доля самостоятельной игры в рамках назначенных сроков.

«Существенное развитие игровой деятельности младшего дошкольника будет зависеть от того, насколько правильно проходит ее формирование в период раннего возраста. К 2 - 3,5 годам у детей необходимо сформировать начальную ступень сюжетной игры – умение осуществлять разнообразные условные игровые действия» [28, с. 63].

Осуществляя формирование сюжетной игры, воспитателю необходимо исходить не только из паспортного возраста детей, но и учитывать общий уровень развития ребенка, имеющийся у него опыт жизни в детском саду, а также игровой опыт, полученный в семье.

Формирование сюжетной игры должно осуществляться на фоне постоянной (на протяжении всего года) организации воспитателем условий для элементарного предметного взаимодействия детей друг с другом.

Параллельно с формированием предметного взаимодействия в парах детей воспитатель должен решать задачи формирования условного игрового действия, замещающего реальное действие с «настоящими» вещами.

Условное действие всегда включает в себя два плана – это то, что делает ребенок фактически, и то, что данное действие означает, какой смысл оно имеет. Одно и то же смысловое содержание может быть реализовано в разных по типу условных действиях. Пока ребенок играет один, ему вполне достаточно подразумевать смысл осуществляемого действия. Но если появляется партнер-взрослый или сверстник, – он тоже должен понимать смысл этого действия. По степени «понятности» для партнера три типа игрового действия существенно различаются. Если действие с сюжетной игрушкой говорит само за себя, то смысл действий с предметом-заместителем и воображаемым предметом может быть не вполне ясен. Для того чтобы быть понятным партнером, ребенку нужно назвать, пояснить само игровое действие или условное значение предмета «Я кормлю», «Это у меня ложка».

По мнению Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой «основной задачей педагога будет являться то, что у детей к четырём годам необходимо сформировать умения совершать игровые действия с сюжетной игрушкой, предметом-заместителем и воображаемым предметом, связывать два-три игровых действия в смысловую цепочку, обозначать их словами, продолжать по смыслу действие, начатое партнером-взрослым, а затем сверстником» [24, с. 48].

В своей работе педагоги довольно часто применяют эффективный способ управления игрой детей-дошкольников – это так называемые игры-инсценировки. Давно считается, что такие игры помогают углублению представлений и знаний детей и тем самым обогащают содержание самостоятельной игровой деятельности малышей. Помимо всего этого, педагогами культивируется сосредоточенная игровая деятельность у детей дошкольного возраста, они учатся привносить в свою игру полученные

знания из игры-инсценировки обучающего содержания и при этом не мешая играть своим сверстникам. Такой способ формирования у детей сюжетно-образительной игры не будет считаться в полной мере эффективным. Игра – инсценировка, в принципе, существует для того, чтобы дети получали опыт игры из жизни; содержание, раскрываемое в ней педагогом, отстраняет от детей младшего дошкольного возраста само условное действие. Культивирование же «игры рядом» замедляет появление у младших дошкольников способности общаться во время игры друг с другом, не даёт возможности для ориентации на своего ровесника как возможного единомышленника по игре.

Самым эффективным методом для формирования умения младших дошкольников играть будет являться выполнение коллективной игровой деятельности педагога с детьми, где он станет для ребёнка в то же время и приятелем и носителем формируемого способа игровой деятельности.

Для успешного формирования игровых умений у детей раннего возраста «воспитателю необходимо разворачивать совместную игру с детьми, изменяя характер участия в ней ребенка в такой последовательности:

1) привлекать ребенка к осуществлению необходимого по смыслу игры условного действия с сюжетными игрушками; стимулировать его к продолжению, дополнению по смыслу игрового действия партнера-взрослого;

2) привлекать ребенка к осуществлению условного действия с заместителями и воображаемыми предметами;

3) ориентировать ребенка на продолжение, дополнение игрового действия партнера-сверстника, стимулировать словесное обозначение игровых действий» [26, с. 41].

Совместную сюжетную игру с детьми воспитателю следует организовывать в отрезки времени, отведенные режимом для свободных занятий детей. Наиболее удобным является время перед полдником и после него, когда дети находятся в помещении групповой комнаты. Организовав

самостоятельную деятельность всех детей группы на понятном для них уровне (предоставив детям предметы для манипулирования, сюжетные игрушки, материалы для конструирования), педагог имеет возможность уделить время для игры со всеми детьми или с парами детей, реализуя задачи формирования у них игровых знаний умений и навыков.

Выводы по первой главе: креативное начало в игровой деятельности всегда очень индивидуально и служит непосредственным выражением способностей детей. Вследствие этого игра служит средством развития креативности, формирования способностей детей: сенсомоторных, интеллектуальных, речевых. Особенностью самостоятельной сюжетно-образительной игры является желание неоднократно повторять различные игровые действия. Игровой замысел – это общее понятие того, во что и каким способом будут играть дошкольники [6, с. 73].

Он трактуется в речи, отображается в самих игровых задачах, оформляется в игровом содержании и является «сердцем» игры. По творческому замыслу игры можно распределить на группы: отражающие бытовые явления (игры в «семью», в «детский сад», в «поликлинику» и т.д.); отражающие творческую трудовую деятельность (строим пирамиду, строим дом); отражающие общественные события, традиции (праздники, встречу гостей, путешествия и т. д.). Такое деление игр условно, так как она имеет свойство включения отображения разных жизненных ситуаций.

Сюжет, содержание игры – это то, что содержит в себе её главную суть, определяет развитие, разнообразие и взаимосвязь игровых задач, взаимодействие друг с другом малышей. Суть игры делает её интересной, пробуждает желание играть в неё снова и снова. Исходя из всего, что было сказано выше мы можем сделать вывод о том, что основными принципами организации и проведения сюжетно-образительных игр являются:

- совместная игра с детьми;
- эмоциональное (не монотонное) общение с дошкольниками;



- организация совместной игры педагога в определённые часы, отведенные расписанием дня для свободной деятельности дошкольников;
- расширение игрового опыта детей в самостоятельной деятельности;
- добавление новых материалов в игровые уголки, внесение коррективов и усложнение уже имеющегося материала для игр;
- использование в играх предметов-заместителей;
- осторожное использование методов руководства колющими предметами (показ игровых действий);
- включение родителей в процесс по организации игровой деятельности с дошкольниками в условиях образовательной организации и семьи, их просвещение в том, как правильно нужно организовывать игровую деятельность в семье.

## **Глава 2. Экспериментальное исследование психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития**

### **2.1 Изучение развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития**

Цель констатирующего этапа эксперимента: изучить уровень развития сюжетно-отобразительной игры детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

Экспериментальной базой исследования является МБУ детский сад № 200 «Волшебный башмачок» г. о. Тольятти Самарской области в двух группах:

- 1) экспериментальная - группа детей с ЗПР № 4, 11 человек;
- 2) контрольная - группа детей с ЗПР № 2, 9 человек. В исследовании принимали участие 20 детей. Список детей в приложении А.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучение научной литературы по развитию сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития для отбора соответствующего диагностического инструментария.
2. Исследование особенностей развития игры у группы испытуемых детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

На основе исследований развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни Н.Л. Белопольской, Е.Н. Иванова, И.Ф. Марковской и У.В. Ульенковой мы выделили следующие показатели:

- сформированность у детей действий с сюжетными игрушками;
- сформированность умения у детей совершать игровые действия с предметами заместителями;
- сформированность у детей умения совершать игровые действия с воображаемыми предметами;

– сформированность у детей умения взаимодействовать со сверстниками и взрослыми» [12, с. 100].

На основе данных показателей мы разработали следующие диагностические задания:

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования развития сюжетно-отобразительной игры

<b>Критерии и показатели</b>	<b>Диагностические задания</b>	<b>Технология реализации диагностического задания</b>
Сформированность у детей действий с сюжетными игрушками.	Диагностическое задание 1 «Наблюдение за развитием действий с сюжетными игрушками» (Н.Л. Белопольская)	Экспериментатор предлагает детям поиграть с сюжетными игрушками и занимает по отношению к детям позицию стороннего наблюдателя и фиксирует в протоколе результаты.
Сформированность умения у детей совершать игровые действия с предметами заместителями.	Диагностическое задание 2 «Наблюдение за развитием действий с предметами-заместителями» (И.Ф. Марковская)	Экспериментатор обращается к детям и предлагает поиграть в игру «Купаем куклу Таню». Он указывает, что для игры можно использовать определённые предметы-заместители, которые находятся в игровом уголке. В протоколе фиксируются результаты
Сформированность у детей умения совершать игровые действия с воображаемыми предметами.	Диагностическое задание 3 «Наблюдение за развитием действий с воображаемыми предметами» (Е.Н. Иванов)	Экспериментатор, задаёт сюжет игры «Магазин», говоря детям, что они должны использовать в игре воображаемые предметы.

Сформированность у детей умения взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.	Диагностическое задание 4 «Наблюдение за взаимодействием со сверстниками и взрослыми» (У.В. Ульenkова)	Экспериментатор начинает производить игровые действия, (игра «Накорми Мишку») затем он подключает к игре ребёнка, для того, чтобы он продолжил игровое действие, а затем подключает ещё несколько детей.
--	--	--

Первым диагностическим заданием было «Наблюдение за развитием действий с сюжетными игрушками» (автор Н.Л. Белопольская).

Цель: выявить уровень сформированности умения действовать с сюжетными игрушками.

Материал: сюжетные игрушки.

Содержание: экспериментатор предлагает детям поиграть с сюжетными игрушками и занимает по отношению к детям позицию стороннего наблюдателя и фиксирует в протоколе результаты.

Были выделены следующие критерии оценки результатов:

высокий уровень – 8-7 баллов – ребёнок самостоятельно совершает игровые действия; игровые действия ребёнка со словесным сопровождением; действия с игрушками разнообразны; игровые действия ребёнка имеют логическую последовательность;

средний уровень – 6-4 балла – если некоторые действия совершаются с помощью взрослого;

низкий уровень – 3-0 баллов – если некоторые действия совершаются взрослым.

При проведении методик нами были определены следующие результаты. При наблюдении за развитием действий с сюжетными игрушками было установлено, что высокий уровень развития сюжетно-отобразительной игры не показал ни один из испытуемых, что 3 детей (27%) из экспериментальной группы показали средний уровень сформированности действий с сюжетными игрушками, а 5 детей из контрольной группы (55%).

Павел Н., Татьяна П., Карина У. с влечением совершали игровые действия, они были заинтересованы сюжетными игрушками. Константин Г., Наталья О., Ольга С. нуждались в помощи взрослого, в малой степени их игра была со словесным сопровождением, у Дмитрия Ш., Ульяны Щ. действия с игрушками однообразны.

8 детей (73%) экспериментальной группы и 4 дошкольника (45%) из контрольной группы показали низкий уровень развития сюжетно-отобразительной игры. Марина А., Виталий Б., Елизавета Е., не могли совершать игровые действия самостоятельно, у Анны З., Кирилла И., Владимира К. и Веры Л. словесное сопровождение игры в малой степени, действия с игрушками однообразные, у Алёны А., Виталия Д., Андрея К. и Аллы У. не прослеживалась логическая последовательность. Протокол исследования представлен в приложении Б.

Результаты исследования уровня сформированности действий с сюжетными игрушками представлены в таблице качественных результатов:

Таблица 2 – Качественные результаты исследования уровня сформированности действий с сюжетными игрушками

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	8	43	4	45
Средний	3	27	5	55
Высокий	0	0	0	0

Количественные результаты представлены на рисунке 1:

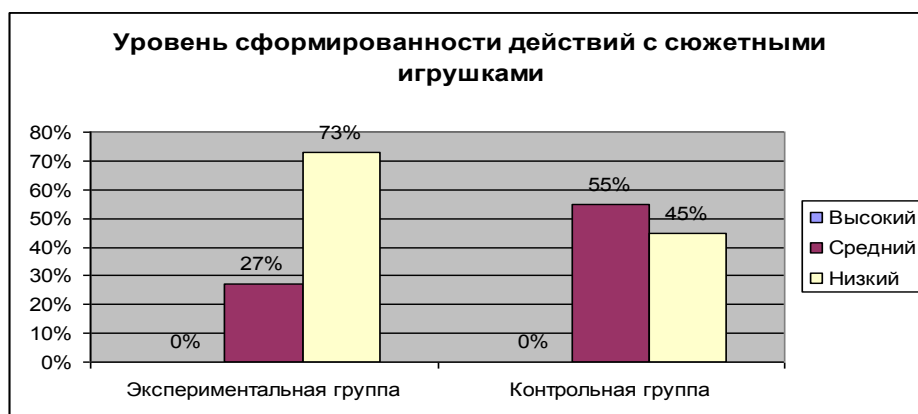


Рисунок 1 – Уровень сформированности действий с сюжетными игрушками

Следующим было наблюдение за развитием действий с предметами-заместителями (автор И.Ф. Марковская).

Цель: выявить уровень сформированности умения действовать с предметами-заместителями.

Материал: кукла, игрушечная ванна, предметы-заместители мыла, мочалки, полотенца (кубик, салфетки).

Содержание: «экспериментатор обращается к детям и предлагает поиграть в игру «Купаем куклу Таню». Он указывает, что для игры можно использовать определённые предметы-заместители, которые находятся в игровом уголке. В протоколе фиксируются результаты» [6, с. 79].

Нами были выделены следующие критерии оценивания:

высокий уровень – 8-7 баллов – разнообразие действий с предметами-заместителями; проявление ребёнком инициативы; умение ребёнка взаимодействовать со сверстником; наличие в игровых действиях логической последовательности;

средний уровень – 6-4 балла – если некоторые действия совершаются с помощью взрослого;

низкий уровень – 3-0 баллов – если некоторые действия совершаются взрослым.

Не выявлено детей, имеющих высокий уровень.

Установлено, что 54% детей с ЗПР из экспериментальной группы и 33% дошкольников контрольной группы имеют средний уровень развития сюжетно-отобразительной игры. Виталий Б., Елизавета Е., Анна З. и Павел Н. продемонстрировали однообразие действий с предметами-заместителями, инициативу, Татьяна П. и Карина У. мало общались с сверстниками во время игры и в игровых действиях у Константина Г., Натальи О. и Ульяны Щ. логическая последовательность была соблюдена с помощью взрослого.

Низкий уровень определили 46% детей с ЗПР из экспериментальной группы и 67% дошкольников контрольной группы. Марина А., Кирилл И., Владимир К. и Вера П. не проявляли инициативу, Андрея С., Алёну А.,

Виталия Д. на игровую деятельность детей направлял взрослый, Андрея К. во время игры не взаимодействовали ни с взрослым, ни с сверстниками, у Ольги С., Аллы У. и Дмитрия Щ. прослеживалось однообразие и многократное повторение действий с предметами-заместителями. Протокол исследования представлен в приложении В.

Результаты исследования уровня сформированности действий с предметами заместителями представлены в таблице качественных результатов:

Таблица 3 – Качественные результаты исследования уровня сформированности действий с предметами заместителями

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	6	46	6	67
Средний	5	54	3	33
Высокий	0	0	0	0

Качественные результаты исследования представлены на рисунке 2:

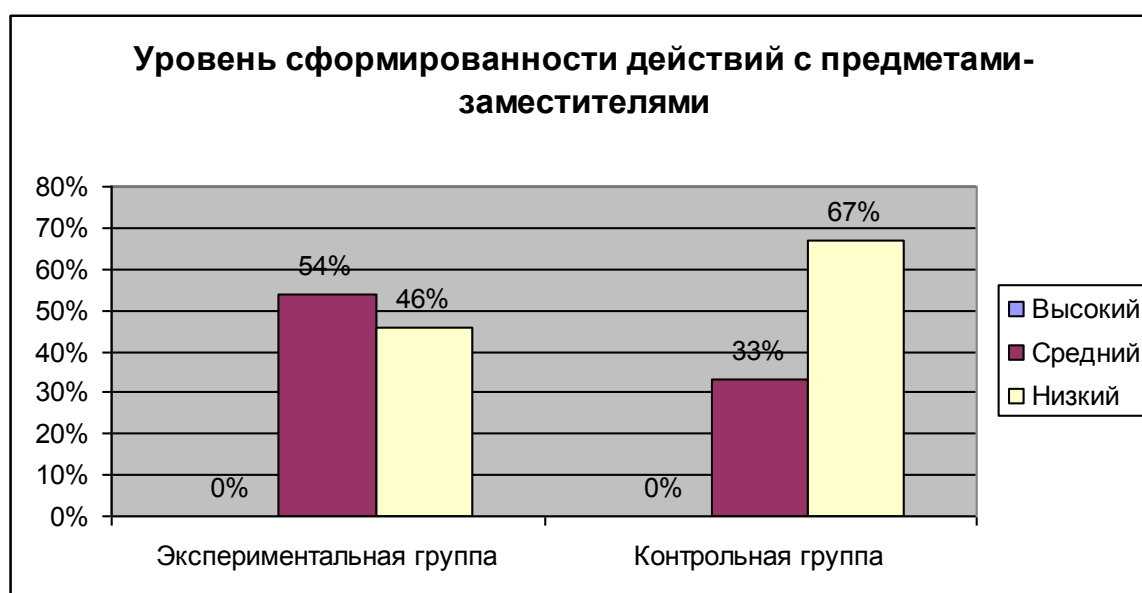


Рисунок 2 – Уровень сформированности действий с предметами-заместителями

Далее было проведено наблюдение за развитием действий с воображаемыми предметами (автор Е.Н. Иванов).

Цель: выявить уровень сформированности умения действовать с воображаемыми предметами.

Материал: игрушечный стол, книги, мягкие игрушки, куклы.

Содержание: экспериментатор, задаёт сюжет игры «Магазин», говоря детям, что они должны использовать в игре воображаемые предметы.

Нами были выдвинуты следующие критерии оценивания:

высокий уровень – 8-7 баллов - умение ребёнка взаимодействовать в игре с взрослым, сверстником; проявление ребёнком инициативы; умение играть с воображаемыми предметами; логическая последовательность игровых действий ребёнка;

средний уровень – 6-4 балла – если некоторые действия совершаются с помощью взрослого;

низкий уровень – 3-0 баллов – если некоторые действия совершаются взрослым» [4, с. 33].

Высокий уровень продемонстрировал 1 испытуемый 10 % в экспериментальной группе (Виталий Б.). В контрольной группе 55% детей показали средний уровень (большинство детей оказываются в статусных категориях, предпочитаемые, принятые и непринятые), а в экспериментальной 54% детей. Елизавета Е., Кирилл И., Владимир К., Вера Л. Павел Н. показали умение взаимодействовать в игре с взрослым, но мало взаимодействовали с другими детьми в группе; Карина У., Константин Г., Наталья О. и Ольга С. проявляли инициативу на недостаточном уровне; Дмитрий Щ. на недостаточном уровне использовал в играх воображаемые предметы; Ульяна Щ. логическую последовательность игровых действий соблюдала с помощью взрослого.

У 36% (4 чел) дошкольников экспериментальной группы и 45% (4 чел) детей контрольной группы выявлен низкий уровень. Марина А., Анна З., Татьяна П. и Андрей С. взаимодействовали только с взрослым, Алёна А., Виталий Д., Андрей К. и Алла У. не могут играть с воображаемыми предметами. Протокол исследования представлен в приложении Г.



Результаты исследования уровня сформированности действий с воображаемыми предметами представлены в таблице качественных результатов:

Таблица 4 – Качественные результаты исследования уровня сформированности действий с воображаемыми предметами

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	4	36	4	45
Средний	6	54	5	55
Высокий	1	10	0	0

Количественные результаты исследования представлены на рисунке 3:

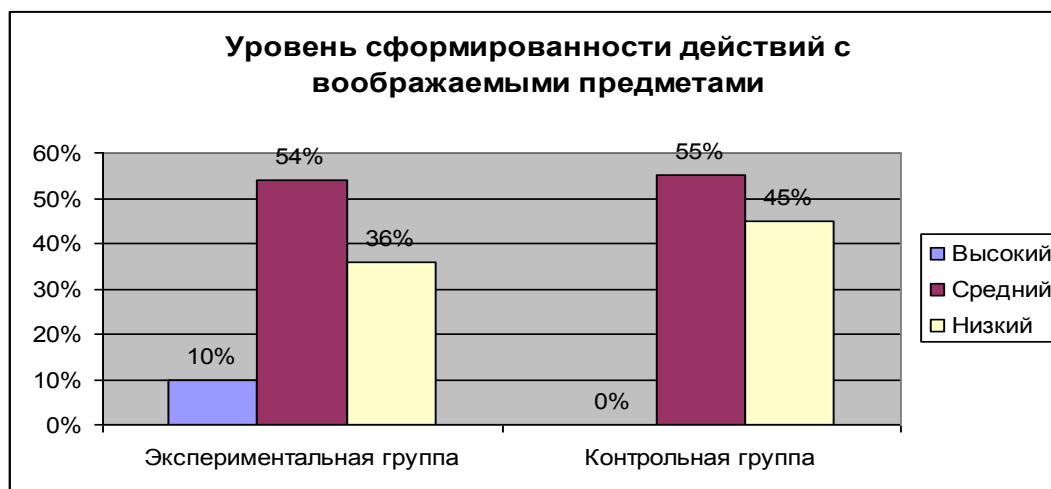


Рисунок 3 – Уровень сформированности действий с воображаемыми предметами

И последним было проведение наблюдения за развитием умения взаимодействовать с взрослыми и сверстниками.

Цель: выявить уровень сформированности умения взаимодействовать со сверстниками и взрослыми (автор У.В. Ульenkova).

Материал: плюшевый медведь, игрушечные тарелки, чашки, ложки и вилки, игрушечный стол и табуретка.

Содержание: экспериментатор начинает производить игровые действия (игра «Накорми Мишку») затем он подключает к игре ребёнка, для того,

чтобы он продолжил игровое действие, а затем подключает ещё несколько детей.

Критерии оценивания результатов представлены ниже:

высокий уровень – 8-7 баллов – самостоятельность ребёнка в совершении игровых действий; умение взаимодействовать в игре с взрослым, сверстником; умение ребёнка соединять в цепочку 5-6 игровых ситуаций; игровые действия со словесным сопровождением;

средний уровень – 6-4 балла – если некоторые действия совершаются с помощью взрослого;

низкий уровень – 3-0 баллов – если некоторые действия совершаются взрослым» [11, с. 59].

Высокий уровень показал 1 участник эксперимента контрольной группы – 11%. Средний уровень показали 63% детей с задержкой психического развития экспериментальной группы, а 22% детей из контрольной группы. С низким уровнем взаимодействия с взрослыми и сверстниками 37% детей из экспериментальной группы, и 67% детей с задержкой психического развития из контрольной группы. Протокол исследования представлен в приложении Д.

Результаты исследования уровня сформированности представлены в таблице качественных результатов:

Таблица 5 – Качественные результаты исследования уровня сформированности умения взаимодействовать со сверстниками и взрослыми

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	4	37	6	67
Средний	6	63	2	22
Высокий	0	0	1	11



Рисунок 4 – Уровень сформированности умений взаимодействовать с взрослыми и сверстниками

Для того чтобы определить равные стартовые условия для детей экспериментальной и контрольной группы мы провели сравнительный анализ уровня развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития. Результаты анализа представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Сводная таблица результатов диагностики на выявление уровня развития сюжетно-отобразительной игры

Уровни	«Наблюдение за развитием действий с сюжетными игрушками»		«Наблюдение за развитием действий с предметами-заместителями»		«Наблюдение за развитием действий с воображаемыми предметами»		«Наблюдение за взаимодействием со сверстниками и взрослыми»	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	73%	45%	46%	67%	36%	45%	37%	67%
Средний	27%	55%	54%	33%	54%	55%	63%	22%
Высокий	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	11%

Сводные результаты диагностики представлены на рисунке 5:

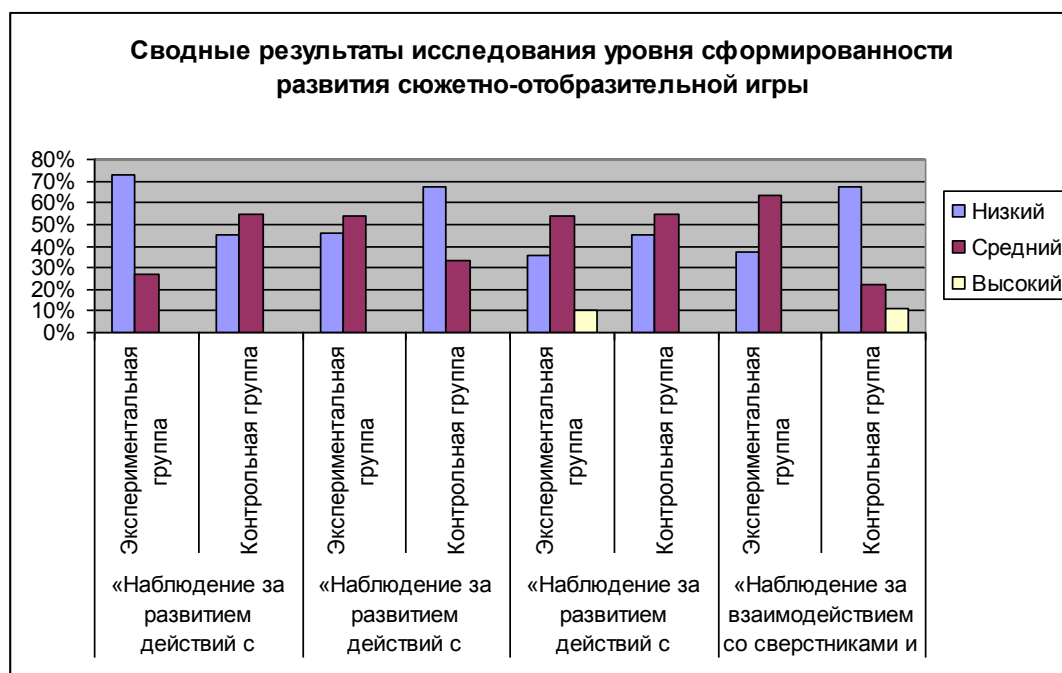


Рисунок 5 – Сводные результаты исследования уровня развития сюжетно-отобразительной игры

Таким образом, следует сделать вывод о том, что уровень развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития средний как у экспериментальной, так и у контрольной группы.

На следующем этапе работа по организации психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры будет осуществляться только в экспериментальной группе.

## 2.2 Создание условий для развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития

В данном параграфе мы рассмотрим ход коррекционной работы, которая будет осуществляться в ходе формирующего эксперимента.

В ходе формирующего эксперимента нами была проведена проверка гипотезы нашего исследования, согласно которой процесс психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития будет эффективным,

если:

- обеспечено поэтапное формирование игровых умений: от умения совершать игровые действия с сюжетными игрушками, с предметами-заместителями, с воображаемыми предметами;
- постепенно наглядная демонстрация игровых умений педагогом переходит в стадию словесного сопровождения;
- организовано обучение младших дошкольников взаимодействию в игре со взрослым и сверстниками посредством вовлечения детей в игру.

Цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать комплекс мероприятий направленный на организацию психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с ЗПР.

Исследование проводилось в несколько этапов:

Первоначально нами было установлено, что процесс психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития будет эффективным при формировании умения у детей осуществлять игровые действия с сюжетными игрушками. Для этого нужно развернуть сюжетную игру на виду у детей, одушевляя кукол или других игрушечных персонажей.

Далее, у детей нужно сформировать умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Для этого начатая экспериментатором игра может продолжаться уже с вовлечением в нее какого-то определенного ребенка, в данный момент наиболее расположенного к общению со взрослым.

Важно также использовать возникающее между детьми простое предметное взаимодействие, как бы обрамляя его сюжетным контекстом.

Далее мы переходим к формированию игрового действия с предметом-заместителем. В этот период экспериментатор наряду с сюжетными игрушками - подобиями реальных вещей (игрушечной посудой, домиками, столами, предметами быта и пр.) использует в совместной игре с детьми

предметы-заместители (например, палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. п.).

При введении в игру предметов-заместителей экспериментатор должен не только осуществлять игровые действия с ними (подносить ложку-палочку ко рту куклы, намыливать мишку мылом-кубиком), но и словесно обозначать условный предмет («Это у нас мыло», «Это как будто ложка» и т. п.), смысл производимого с ним действия («Намылю мишке лапки, хорошо мылится мыло» и т. п.), делать это неоднократно в ходе игры, чтобы для ребенка полнее выступала условность игрового предмета и действия. Именно в этот период словесные комментарии взрослого особенно необходимы, так как без них условное действие может остаться непонятным ребенку. В то же время следует стимулировать и самих детей обозначать игровые действия словом («Чем ты свою куклу кормишь? Ах, это у тебя хлеб?» и т. п.).

Далее нам нужно сформировать игровые действия с воображаемыми предметами.

Для создания благоприятной ситуации и поддержания положительных отношений детей к сюжетно-отобразительным играм мы применяли эмоциональное общение с детьми образовательной деятельности, вовлечение детей в игру, развёртывание игры на виду у детей. С целью того чтобы дошкольники могли отображать профессии взрослых в играх, уметь излагать свои мысли, отвечать на вопросы развёрнутым текстом проводились тематические беседы с обсуждением сюжета сказки, действий героев. С целью расширения представлений детей о съедобных и не съедобных грибах нами была проведена игра «Прогулка за грибами». Чтобы создать в группе предметно-развивающую среду нами была организована совместная работа с родителями: подбирались разноцветные картинки, игрушки – мягкие, развивающие, предметные и сюжетные картинки и т.д. Для того, чтобы научить детей играть с предметами заместителями, были проведены такие игры как «Соберём шишки для белки», «Прогулка за грибами», «Купаем куклу Веру».

### Игра-занятие «Купаем куклу Веру»

Цели игры: Формировать представление о культурно-гигиенических навыках, о предметах необходимых для водных процедур, упражнять в названии элементов одежды, формировать умение детей совершать игровые действия с предметами-заместителями.

Оборудование: кукла, ванночка, лоскутки ткани, кубик.

Ход игры: Воспитатель ставит на стол ванночку с водой и говорит: «Сейчас мы разденем куколку. Вас мамы тоже раздевают перед купанием. Смотрите, куколка протягивает руки к воде, ей хочется купаться. Что еще нам надо, чтобы помыть куклу? (предмет-заместитель мыло-кубик, мочалка-лоскуточек ткани) Чем куколку будем вытирать? (предмет-заместитель лоскуточек ткани) Начинаем мыть куклу. Посадим куклу Веру в ванночку. Что будем мыть кукле? (Ручки, ножки) А животик будем мыть? (Да) Выполняет вместе с ребёнком действия. Вот какая у нас теперь Вера чистая. Вытрем Веру полотенцем» [32, с. 57].

Важно в этот период обеспечить малышам возможность развернуть игровые действия с куклой (мишкой, зайцем) самостоятельно.

### Игра-занятие «Делаем кукле Зине и кукле Тане красивую причёску»

Цели игры: обогащать содержание игр с куклой. Формировать навыки взаимодействия с взрослым

Оборудование: две куклы, игрушечные ножницы, расчёска, табуретка, зеркало.

Ход игры: Обращаясь к ребёнку, воспитатель предлагает: «Давай играть. Вот кукла Таня и кукла Зина пришли в парикмахерскую. А ты будешь парикмахером. Таня хочет коротко подстричься». Экспериментатор помогает ребенку «сделать стрижку». В игру можно включить еще одного ребенка. «Коля не успеет подстричь куклу Зину. Маша, помоги, подстриги Зину» [31, с. 61].

### Игра-занятие «Стройка»

Цели игры: Формировать навыки взаимодействия с взрослым и

сверстниками, продолжать развивать интерес к играм с куклами и строительным материалом.

Оборудование: кубики, игрушечный грузовик, кукла.

Ход игры: Педагог усаживает возле одного из детей куклу, а возле второго кладет несколько кубиков и предлагает: «Вот кирпичики. Мы можем перевезти их в вашем грузовике. Ваня, ты нагружай. Теперь отправляй грузовик Вале. У её куклы нет дома. Валя, а ты разгружай грузовик. Она снова поедет за кирпичиками к Ване. Когда все кирпичики перевезете, будем вместе строить кукле дом» [26, с. 137].

Сюжеты с двумя взаимосвязанными ситуациями позволяют экспериментатору вовлекать ребенка в игру таким образом, чтобы его игровые действия не просто повторяли, но дополняли, продолжали по смыслу действия взрослого. Делать это можно примерно так. Экспериментатор берет мишку, разговаривает с ним: «Мишка, почему ты такой грустный? Есть хочешь? Дать каши?» Обращается к наблюдающему за игрой малышу: «Петя, свари мишке кашку. Он есть хочет». Обычно ребенок с удовольствием «варит» кашу на игрушечной плите, причем делает он это очень быстро, не желая надолго отвлекаться от действий взрослого (кастрюля ставится на плиту и снимается с репликами типа: «Уже!», «Вот каша!» и т. п.). Экспериментатор в это время ставит на стол тарелку, берет ложку. Обращается к мишке: «Сейчас Петя нам кашку принесет. Будешь есть, а потом спать». «Кормит» мишку. Затем обращается к другому малышу: «Сережа, мишка наш поел. Теперь ему спать пора. Уложишь его спать?» и т. п. (Если дети затрудняются в чем-то, воспитатель помогает им, подсказывает, где взять игрушки, с чего начать действия и т. п.) [16, с. 27].

Развитию положительного отношения к своим сверстникам и взрослым помогали такие игры как: «Поездка на машине в кукольный театр», «Поездка к бабушке Варваре». На обучающем этапе особое внимание уделялось работе с детьми с низким уровнем развития сюжетно-отобразительной игры. Исходя из того, что дети проявляли инициативу в меньшей степени в играх



мы пытались откорректировать это путем сочинения ими небольших рассказов по сюжетным картинкам.

Сначала мы предложили рассказать об игрушке в заданной последовательности, затем уже придумывание сказки по схеме. Такая работа способствовала правильному выстраиванию логической цепочки. Была проведена предварительная работа по просмотру мультфильма «Вини Пух». Детям было предложено вспомнить момент из мультфильма, в котором Кролик угощал обедом Пятачка и вини Пуха, затем им было предложено сыграть в игру «Кормим куклу Машу», используя прием частичного преобразования готового сюжета. В течение всей нашей работы по реализации запланированных мероприятий велась работа по насыщению дополнительными материалами предметно-пространственной среды во взаимодействии с родителями: совместная оперативная заготовка атрибутики и оборудования для сюжетно-отобразительных игр.

Работа с родителями и педагогами и детьми осуществлялась одновременно и имела целью повышение уровня компетентности в вопросах развития инициативности детей в сюжетно-отобразительной игре. С этой целью родители должны были посетить с детьми парикмахерскую, больницу, зайти в автобус и т.д.; дети должны были делиться с родителями своими впечатлениями. Для вовлечения родителей в игры детей как в основную деятельность, которая в семейной обстановке полноценно удовлетворяет интересы ребенка в общении, которое необходимо при решении любых дел, в целях познания окружающей действительности и для выражения своих эмоций в контакте со взрослыми, в развитии самостоятельности, было проведено родительское собрание на тему «Роль игры с вашим ребёнком в семье».

Для оказания помощи родителям в определении наиболее подходящих детям игрушкам, к их интересам, была проведена консультация «Игрушки, с которыми играет ваш ребёнок». На следующем этапе с целью закрепления полученных детьми знаний, формирования у них действий с сюжетными

игрушками и воображаемыми предметами нами были проведены сюжетно-отобразительные игры: «Кормим куклу Машу», «Угощаем кукол конфетами», «Приходите ко мне в гости».

Игра-занятие «Угощаем кукол конфетами»

Цели игры: Формировать умение дошкольников совершать игровые действия с воображаемыми предметами.

Оборудование: кукла.

Ход игры: Педагог, играя с детьми, даёт ребёнку руку с воображаемой конфетой: «Женя, возьми банановую конфету, угости куклу Аню». Если ребенок не понимает этого предложения, взрослый показывает пример, как это нужно сделать и сам угощает куклу Аню воображаемой конфетой: «Аня, попробуй, это очень вкусная конфета. Аня, возьми ещё одну, у меня их ещё много, угощайся. Женя, ты тоже попробуй».

Игра - занятие «Кормим куклу Машу»

Цели игры: познакомить ребенка с куклой, вызвать интерес к ней, желание играть. Формировать умение младших дошкольников совершать игровые действия с сюжетными игрушками

Оборудование: кукла Маша, набор посуды в игровом уголке.

Ход игры: Игра проводится в игровом уголке. Педагог показывает и рассказывает, какую посуду используют за обедом (глубокие тарелки для супа, мелкие для второго, ложки, вилки, чашки и т.д.), показывает, как накрывают на стол, правила поведения за обедом, как пользоваться столовыми приборами. Предлагает ребёнку накормить куклу обедом и даёт следующую инструкцию: «Вы играете, и я поиграю с куколкой. Я сейчас ее покормлю, она есть хочет. Вот здесь кашка в тарелке, давай кушать, дочка!» Берет ложку и несколько раз (5-6) подносит ее ко рту куклы. При этом разговаривает с куклой: «Ешь, открывай рот! Вот какая хорошая, ест кашу!» [25, с. 93].

В ходе игр закреплялись умения детей накрыть на стол, учить относиться к кукле как к живому существу, умение играть с воображаемыми

предметами, детьми закреплялись знания о правильном приёме гостей. Мы, непосредственно, следили за ходом игр, принимали в них участие, помогали в придумывании сюжета.

Таким образом, в результате проведения формирующего эксперимента была отмечена положительная динамика в развитии сюжетно-отобразительных игр у детей 4 года жизни с задержкой психического развития в экспериментальной группе. Насколько эти изменения значимы мы установим в ходе контрольного этапа исследовательской деятельности.

### **2.3 Анализ изменения в развитии сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития**

При повторном исследовании уровня сформированности сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с ЗПР после проведения формирующего эксперимента нами прослеживалась динамика. Получены следующие результаты:

Первым диагностическим заданием снова стало «Наблюдение за развитием действий с сюжетными игрушками» (автор Н.Л. Белопольская)

Цель: выявить уровень сформированности умения действовать с сюжетными игрушками.

Материал: сюжетные игрушки.

Содержание: экспериментатор предлагает детям поиграть с сюжетными игрушками и занимает по отношению к детям позицию стороннего наблюдателя и фиксирует в протоколе результаты.

При наблюдении за развитием действий с сюжетными игрушками было установлено, что высокий уровень развития сюжетно-отобразительной игры показали 3 испытуемых из экспериментальной группы, а из контрольной группы – 4 детей, что 7 испытуемых из экспериментальной группы показали средний уровень сформированности действий с сюжетными игрушками, а 5 человек из контрольной группы. Дети уже более увлечённо совершали

игровые действия, они были заинтересованы сюжетными игрушками. Но иногда дети нуждались в помощи взрослого, в большей степени их игра была со словесным сопровождением, действия с игрушками стали разнообразными.

1 ребенок из экспериментальной группы показал низкий уровень и из контрольной группы никто не показал низкий уровень развития сюжетно-отобразительной игры. Результаты повторного исследования уровня сформированности действий с сюжетными игрушками представлены в таблице 7:

Таблица 7 – Качественные результаты повторного исследования уровня сформированности действий с сюжетными игрушками

Уровни		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол -во	%	Кол -во	%	Кол -во	%
Констатирующий этап	Экспериментальная группа	8	43	3	27	0	0
	Контрольная группа	4	45	5	55	0	0
Контрольный этап	Экспериментальная группа	1	9	7	64	3	27
	Контрольная группа	0	0	5	55	4	45

Количественные результаты представлены на рисунке 6:

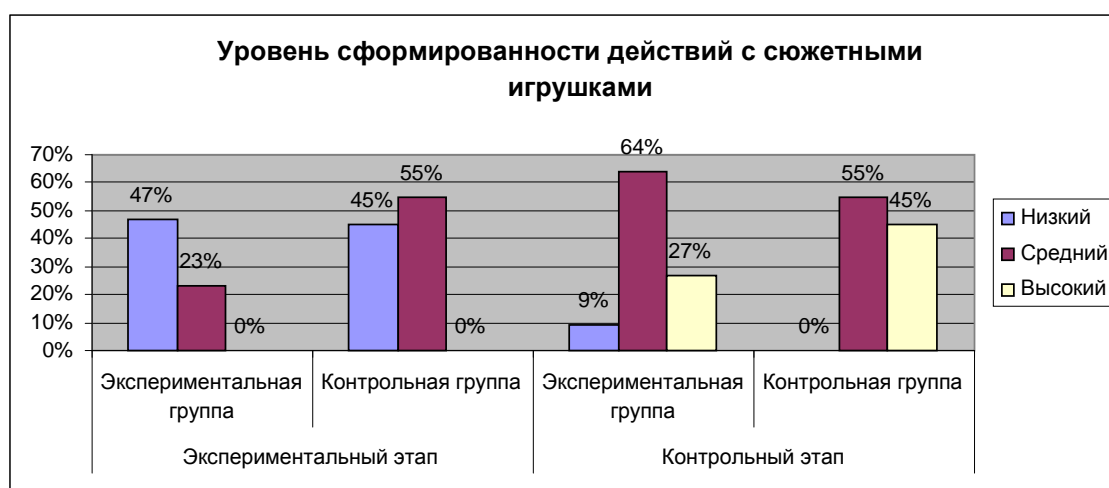


Рисунок 6 – Уровень сформированности действий с сюжетными игрушками

На диаграмме можно заметить, что количество детей с высоким

уровнем сформированности действий с сюжетными игрушками на контрольном этапе эксперимента у экспериментальной группы увеличилось на 27 %, а в контрольной группе на 45%, средний уровень в экспериментальной группе возрос на 41 %, в контрольной остался на том же уровне 55%, низкий уровень в экспериментальной группе понизился на 38%, в контрольной группе низкий уровень не показал никто.

Следующим диагностическим заданием было «Наблюдение за развитием действий с предметами-заместителями» (автор И.Ф. Марковская)

Цель: выявить уровень сформированности умения действовать с предметами-заместителями.

Материал: кукла, игрушечная ванна, предметы-заместители мыла, мочалки, полотенца (кубик, салфетки).

Содержание: экспериментатор обращается к детям и предлагает поиграть в игру «Купаем куклу Таню». Он указывает, что для игры можно использовать определённые предметы-заместители, которые находятся в игровом уголке. В протоколе фиксируются результаты

При наблюдении за развитием действий с предметами-заместителями выявлено 7 детей из экспериментальной группы и 6 человек из контрольной группы имеющих высокий уровень.

Установлено, что 4 детей с ЗПР из экспериментальной группы и 3 дошкольника из контрольной группы имеют средний уровень развития сюжетно-отобразительной игры. Эти дети продемонстрировали разнообразие действий с предметами-заместителями, инициативу, дети стали больше взаимодействовать друг с другом во время игры и в игровых действиях логическая последовательность была соблюдена ими самостоятельно.

Низкий уровень не показал никто из испытуемых.

Результаты исследования уровня сформированности действий с предметами заместителями представлены в таблице 8:

Таблица 8 – Качественные результаты повторного исследования уровня сформированности действий с предметами заместителями

Уровни		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Констатирующий этап	Экспериментальная группа	6	46	5	54	0	0
	Контрольная группа	6	67	3	33	0	0
Контрольный этап	Экспериментальная группа	0	0	4	37	6	63
	Контрольная группа	0	0	2	33	7	67

Количественные результаты повторного исследования представлены на рисунке 7:

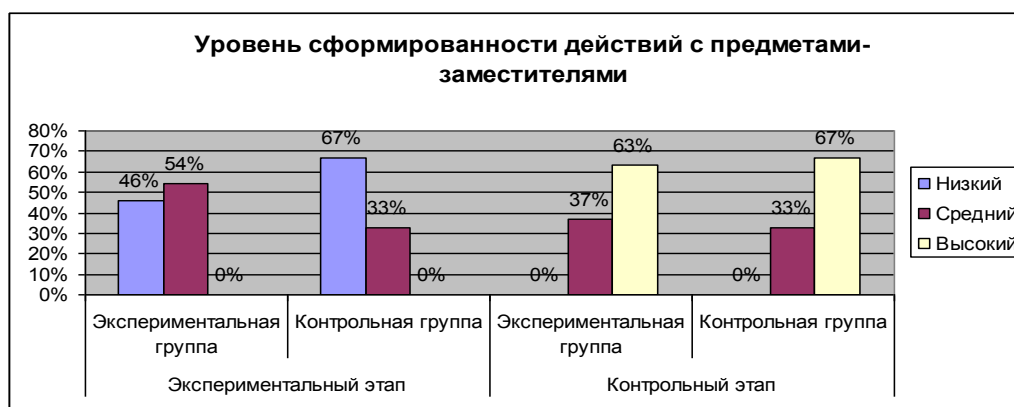


Рисунок 7 – Уровень сформированности действий с предметами-заместителями

На этой диаграмме мы видим то, что высокий уровень сформированности действий с предметами-заместителями при первом контрольном срезе в экспериментальной группе и контрольной не показал ни один из участников, во втором же контрольном срезе этот уровень показало 64% детей в экспериментальной группе и 67% в контрольной группе, средний уровень в экспериментальной группе понизился на 17%, в контрольной группе остался на том же уровне – 33%, низкий уровень не был никем продемонстрирован.

Высокий уровень при наблюдении за действиями с воображаемыми

предметами продемонстрировали 4 испытуемых в экспериментальной группе и 3 в контрольной группе. В контрольной группе 4 детей показали средний уровень (большинство детей оказываются в статусных категориях, предпочитаемые, принятые и непринятые), а в экспериментальной 6 детей. Дети показали умение взаимодействовать в игре с взрослым, но мало взаимодействовали с другими детьми в группе; на высоком уровне использовали в играх воображаемые предметы; логическая последовательность игровых действий соблюдалась детьми самостоятельно.

У 1 испытуемого экспериментальной группы и 2 детей контрольной группы выявлен низкий уровень.

Далее было проведено «Наблюдение за развитием действий с воображаемыми предметами» (автор Е.Н. Иванов).

Цель: выявить уровень сформированности умения действовать с воображаемыми предметами.

Материал: игрушечный стол, книги, мягкие игрушки, куклы.

Содержание: экспериментатор, задаёт сюжет игры «Магазин», говоря детям, что они должны использовать в игре воображаемые предметы.

Результаты исследования уровня сформированности действий с воображаемыми предметами представлены в таблице 9:

Таблица 9 – Качественные результаты повторного исследования уровня сформированности действий с воображаемыми предметами

Уровни		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Констатирующий этап	Экспериментальная группа	4	36	6	54	1	10
	Контрольная группа	4	45	5	55	0	0
Контрольный этап	Экспериментальная группа	1	9	4	36	6	55
	Контрольная группа	2	22	4	45	3	33

Количественные результаты повторного исследования представлены на рисунке 8:

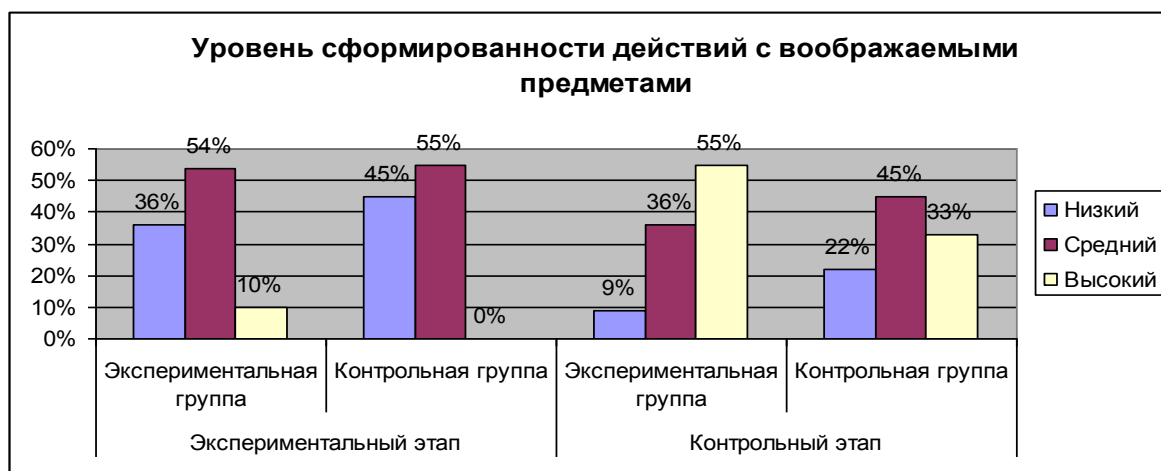


Рисунок 8 – Уровень сформированности действий с воображаемыми предметами

На данной диаграмме мы видим то, что показатели высокого уровня сформированности действий с воображаемыми предметами в экспериментальной группе увеличились на 45%, а в контрольной на 33%, средний уровень в экспериментальной группе понизился на 17%, низкий уровень в экспериментальной группе понизился на 27%, в контрольной на 23%.

И последним было проведение «Наблюдения за развитием умения взаимодействовать с взрослыми и сверстниками» (автор У.В. Ульенкова).

Цель: выявить уровень сформированности умения взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Материал: плюшевый медведь, игрушечные тарелки, чашки, ложки и вилки, игрушечный стол и табуретка.

Содержание: экспериментатор начинает производить игровые действия, (игра «Накорми Мишку») затем он подключает к игре ребёнка, для того, чтобы он продолжил игровое действие, а затем подключает ещё несколько детей.

Высокий уровень показали 9 участников экспериментальной группы, контрольной группы – 6 человек. Средний уровень показали 2 детей с задержкой психического развития экспериментальной группы, а 3 детей из контрольной группы. С низким уровнем взаимодействия с взрослыми и



сверстниками не выявлен ни один испытуемый. Высокий уровень преобладает над средним и низким уровнями.

Таким образом, здесь мы можем наблюдать положительную динамику показателей уровня сформированности умения взаимодействовать с взрослыми и сверстниками.

Результаты исследования уровня сформированности представлены в таблице 10:

Таблица 10 – Качественные результаты исследования уровня сформированности умения взаимодействовать со сверстниками и взрослыми

Уровни		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол -во	%	Кол -во	%	Кол -во	%
Констатирующий этап	Экспериментальная группа	4	37	6	63	0	0
	Контрольная группа	6	67	2	22	1	11
Контрольный этап	Экспериментальная группа	0	0	2	18	9	82
	Контрольная группа	0	0	3	33	6	67

Количественные результаты повторного исследования представлены на рисунке 9:

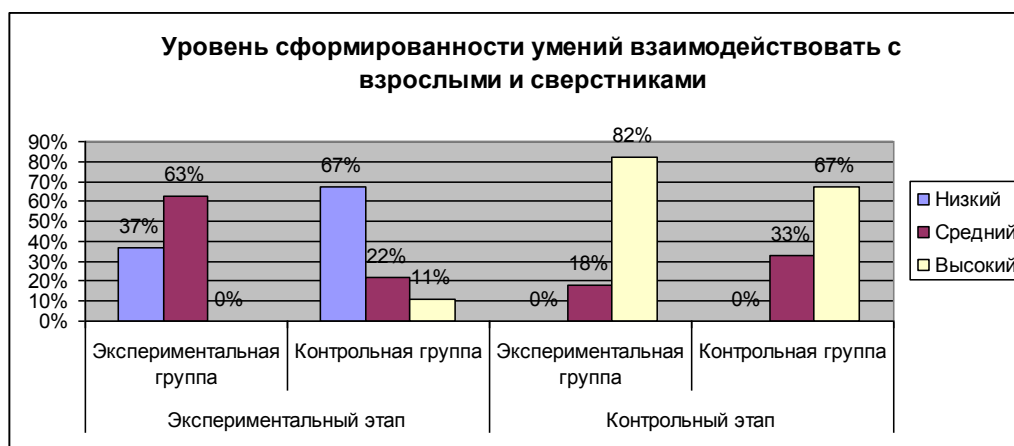


Рисунок 9 – Уровень сформированности умения взаимодействовать с взрослыми и сверстниками

На данной диаграмме видно то, что высокий уровень сформированности умения взаимодействовать с взрослыми и сверстниками в экспериментальной группе показало 82% детей, при первом контрольном срезе этот показатель был равен 0%, в контрольной группе возрос на 56%, средний уровень в экспериментальной группе понизился на 45%, в контрольной повысился на 11%, низкий уровень никто не продемонстрировал.

Мы провели сравнительный анализ уровня развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития. Сводные результаты исследования представлены в таблице 11:

Таблица 11 – Сводная таблица результатов повторного исследования сформированности уровня развития сюжетно-отобразительной игры

	«Наблюдение за развитием действий с сюжетными игрушками»				«Наблюдение за развитием действий с предметами-заместителями»				«Наблюдение за развитием действий с воображаемыми предметами»				«Наблюдение за взаимодействием со сверстниками и взрослыми»			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
Уровни	ЭГ %	КГ %	ЭГ %	КГ %	ЭГ %	КГ %	ЭГ %	КГ %	ЭГ %	КГ %	ЭГ %	КГ %	ЭГ %	КГ %	ЭГ %	КГ %
Низкий	43	45	9	0	46	67	0	0	36	45	9	22	37	67	0	0
Средний	27	55	64	55	54	33	37	33	54	55	36	45	63	22	18	33
Высокий	0	0	27	45	0	0	63	67	10	0	55	33	0	11	82	67

Сводные результаты уровня развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития представлены на рисунке 10:

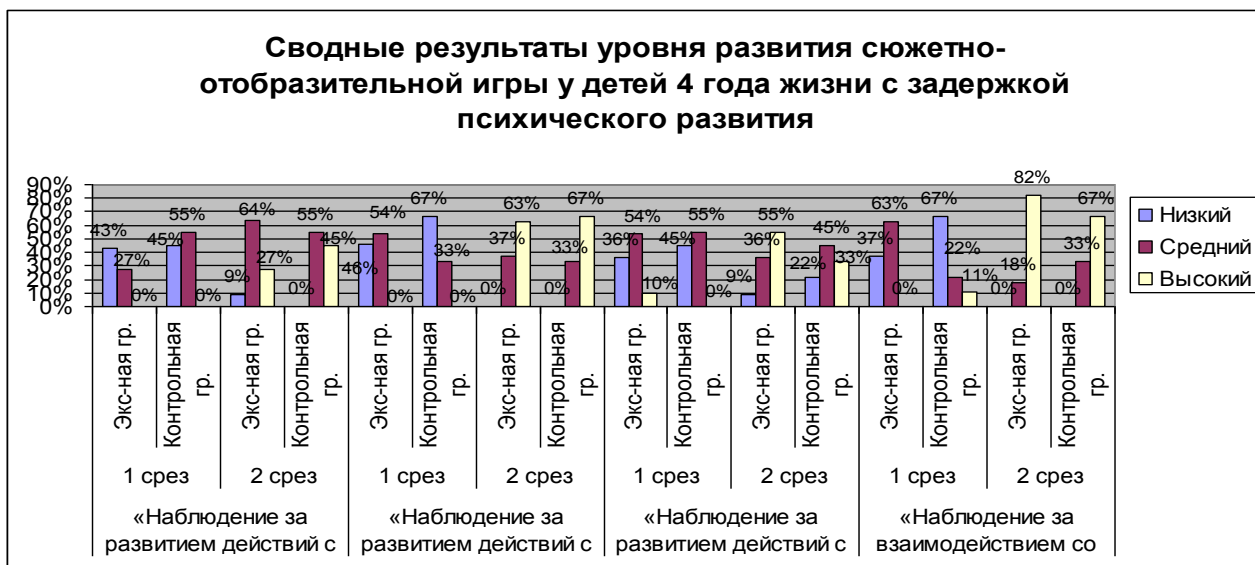


Рисунок 10 – Сводные результаты уровня развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития

Таким образом, проведение формирующего эксперимента сыграло положительную роль в развитии сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития и дало положительную динамику результатов исследования. Дети научились играть друг с другом более слаженно, они стали больше взаимодействовать с взрослыми в ходе игры, начали первыми проявлять инициативу и игровой замысел. Дошкольники стали проявлять намного больше самостоятельности в играх. Высокий уровень развития сюжетно-отобразительной игры преобладает над средним. Участников с низким уровнем во втором контрольном срезе стало намного меньше. Мы выяснили то, что при формировании умения младших дошкольников совершать игровые действия с сюжетными игрушками; формировании умения детей совершать игровые действия с предметами-заместителями; обучении младших дошкольников взаимодействию в игре с взрослым и сверстниками; формировании у детей умения совершать игровые действия с воображаемыми предметами может быть эффективным процесс психолого-педагогического сопровождения детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

## Заключение

Игра – это самая лучшая для дошкольников деятельность. Её уникальность заключается в том, что играя, ребенок субъективно чувствует свободу, подвластности ему предметов, действий, отношений того, что в практической продуктивной деятельности оказывает сопротивление, даётся с трудом.

«Главным в сюжетно-отобразительной игре считается придуманная ситуация, она заключается в том, что ребёнок «примеряет» на себя роль взрослого и производит придуманные им самим игровые действия» - так сказал Л. С. Выготский.

Наиболее часто в сюжетно-отобразительные игры играют дошкольники 3-5 лет.

В игре ребенок воплощает свои интересы, ситуации из жизни, которые в своё время произвели на ребёнка хорошее впечатление. Большую значимость игра имеет не только для интеллектуальных способностей ребёнка, но и для становления, так называемой, личности: ребёнок принимает на себя в игре разные роли, воплощая действия людей, ребёнок словно проживает придуманную ситуацию, проникаясь чувствами и целями людей, проявляется эмпатия, начинает разбираться в отношениях между людьми.

В своей работе мы опирались на труды таких педагогов-психологов как Н.Л. Белопольская, Л.С.Выготский, Е.Н. Иванов, С.А. Козлова, Н.В. Королёва, Н.А. Короткова, И.Ф. Марковская, Н.Я. Михайленко, Д.В. Менджерицкая, Н.Н. Палагина, С.Л. Рубинштейн, П.Г. Саморукова, С.Е. Слепович, А.В. Черков, Д.Б. Эльконин, В.И. Ядешко, и др.

На основе проведённого нами исследования мы сделали следующие выводы:

Поставленные задачи и цель были достигнуты.

На констатирующем этапе при наблюдении за развитием сюжетно-

отобразительной игры у детей 4 года жизни с ЗПР было установлено, что высокий уровень развития сюжетно-отобразительной игры показали не многие участники эксперимента, а на этапе контрольного среза этот уровень значительно повысился как в экспериментальной группе, так и в контрольной. В целом средний и высокий уровень стали преобладать над низким.

Проведение формирующего этапа эксперимента сыграло положительную роль в развитии сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития и дало большую положительную динамику результатов исследования в экспериментальной группе. Дети научились соблюдать в игре последовательность игровых действий, круг общения дошкольников был значительно расширен, начали первыми проявлять инициативу и игровой замысел. Высокий уровень развития сюжетно-отобразительной игры преобладает над средним.

Участников с низким уровнем на этапе контрольного среза стало намного меньше, чем в первом.

Мы сделали вывод о том, что действительно при формировании умения младших дошкольников совершать игровые действия с сюжетными игрушками; формировании умения детей совершать игровые действия с предметами-заместителями; обучении младших дошкольников взаимодействию в игре с взрослым и сверстниками; формировании у детей умения совершать игровые действия с воображаемыми предметами может быть эффективным процесс психолого-педагогического сопровождения детей 4 года жизни с задержкой психического развития.

Таким образом, гипотеза нашла своё подтверждение, проблема психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-отобразительной игры у детей 4 года жизни с задержкой психического развития находится на этапе апробации и требует дальнейшего изучения.

## Список используемой литературы

1. Аникеева, Н.П. Дети с ЗПР, проблемы и развитие в ДОУ [Текст] / Н.П. Аникеева. – М. : Логос, 2013. – 396 с.
2. Артемьева, Т.И. Развитие личности и ее способностей [Текст] / Т.И. Артемьева. – М. : АСТ, 2012. – 196 с.
3. Бабанский, Ю.К. Педагогика [Текст] : Курс лекций / Ю.К. Бабанский. – М. : Инфра-М, 2011. – 236 с.
4. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие / Л.Н. Блинова. – М. : НЦ ЭНАС, 2014. – 136 с.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М. : Логос, 2013. – 223 с.
6. Болотина, Л.Р. Педагогика [Текст] : Учебное пособие для педагогических институтов / Л.Р. Болотина. – М. : Академия, 2012. – 248 с.
7. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н.Ю. Борякова // Дефектология – 2013. – № 1 – С. 18-24.
8. Вегнер, Л.А. Домашняя школа мышления [Текст] / Л.А. Вегнер, А.Л. Вегнер. – М. : Юнити, 2014. – 287 с.
9. Волков, Б.С. Детская психология. Психологическое развитие ребенка до поступления в школу [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М. : АСТ, 2015. – 84 с.
10. Ведерников, М.В. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / М.В. Ведерников. – М. : Педагогическое общество России, 2013. – 96 с.
11. Волков, В.С. Основные закономерности психологического развития ребенка [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М. : Академия, 2013. – 64с.

12. Воспитание детей дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / Под ред. Н.Н. Поддъякова, Ф.А. Сохина. – М. : Логос, 2015. – 123 с.
13. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : АСТ, 2014. – 672 с.
14. Выготский, Л.С. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : ЮНИТИ, 2015. – 237 с.
15. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Логос, 2013. – 314 с.
16. Выготский Л.С. Проблемы психологического развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М. : Академия, 2014. – 312 с.
17. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Логос, 2015. – С. 236-277.
18. Ганичева, Н.Г. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / Под ред. К.С. Лебединской – М. : Логос, 2012. – 125 с.
19. Гальперин, П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка [Текст] / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии . – 2013. – № 1. – С. 26-31.
20. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии [Текст] / Р.М. Грановская. – СПб. : Изд-во ЛГУ, 2012. – 279 с.
21. Репина, Т.А. Социально-психологическая характеристика групп детского сада [Текст] / Т.А. Репина – М. : Просвещение, 2015. – 185 с.
22. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е.С. Слепович. – М. : Педагогика, 2013. – 96 с.
23. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М. :

Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.

24. Смирнова, Е.О. Психология ребенка [Текст]: Учебник для педвузов и педучилищ / Е.О. Смирнова. – М. : 2007. – 96 с.

25. Смирнова, Е.О. Особенности отношения к сверстнику у популярных и непопулярных дошкольников [Текст] / Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина // Вопросы психологии. М. : Оникс, – 2008. – №3. – 16 с.

26. Солнцева, О.В. Развитие субъектной позиции ребенка в 68 режиссерских играх [Текст] / О.В. Солнцева // Методические советы к программе «Детство». – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – С. 63-81.

27. Солнцева, О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей [Текст] / О.В. Солнцева. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2010. – 176 с.

28. Спиваковская, А.С. Нарушение игровой деятельности [Текст] / А.С. Спиваковская. – М. : Изд-во МГУ, 2008. – 133 с.

29. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А.П. Усова. – М. : Просвещение, 2010. – 217 с.

30. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М. : Просвещение, 2006. – 113 с.



## Приложение А

### Список группы детей участвующих в эксперименте

#### Экспериментальная группа

№	Имя, фамилия	Возраст	Диагноз
1	Марина А.	3 года 3 мес	ЗПР
2	Виталий Б.	3 года 2 мес	ЗПР
3	Елизавета Е.	4 года	ЗПР
4	Анна З.	3 года 1 мес	ЗПР
5	Кирилл И.	4 года	ЗПР
6	Владимир К.	3 года 3 мес	ЗПР
7	Вера Л.	3 года 3 мес	ЗПР
8	Павел Н.	4 года	ЗПР
9	Татьяна П.	4 года	ЗПР
10	Андрей С.	3 года 5 мес	ЗПР
11	Карина У.	4 года	ЗПР

#### Контрольная группа

№	Имя, фамилия	Возраст	Диагноз
1	Алёна А.	3 года 2 мес	ЗПР
2	Константин Г.	3 года 1 мес	ЗПР
3	Виталий Д.	4 года	ЗПР
4	Андрей К.	3 года 5 мес	ЗПР
5	Наталья О.	3 года 4 мес	ЗПР
6	Ольга С.	3 года 1 мес	ЗПР
7	Алла У.	4 года	ЗПР
8	Дмитрий Ш.	3 года 3 мес	ЗПР
9	Ульяна Щ.	4 года	ЗПР

## Приложение Б

### Протокол исследования сформированности у детей действий с сюжетными игрушками

#### Экспериментальная группа

Имя ребёнка	баллы				Всего	уровни		
						В	С	Н
Марина А.	0	1,5	0	0	1,5			+
Виталий Б.	0	0	1,5	1,5	3			+
Елизавета Е.	1,5	0	1,5	0	3			+
Анна З.	0	0	0	0	0			+
Кирилл И.	1,5	0	0	1,5	3			+
Владимир К.	1,5	1,5	0	0	3			+
Вера Л.	0	0	0	1,5	1,5			+
Павел Н.	0	1,5	2	0	3,5		+	
Татьяна П.	2	0	2	0	4		+	
Андрей С.	1,5	0	1,5	0	3			+
Карина У.	2	0	2	0	4		+	

#### Контрольная группа

Имя ребёнка	баллы				Всего	уровни		
						В	С	Н
Алёна А.	0	1,5	0	0	1,5			+
Константин Г.	0	0	2	1,5	3,5		+	
Виталий Д.	1,5	0	1,5	0	3			+
Андрей К.	0	0	0	0	0			+
Наталья О.	2	0	0	2	4		+	
Ольга С.	1,5	1,5	0	1,5	3,5		+	
Алла У.	0	0	0	1,5	1,5			+
Дмитрий Ш.	0	1,5	2	0	3,5		+	
Ульяна Щ.	2	0	2	0	4		+	

## Приложение В

### Протокол исследования сформированности у детей действий с предметами-заместителями

#### Экспериментальная группа

Имя ребёнка	баллы				Всего	уровни		
						В	С	Н
Марина А.	0	2	0	0	2			+
Виталий Б.	0	2	1,5	1,5	5		+	
Елизавета Е.	1,5	0	1,5	2	5		+	
Анна З.	0	0	1,5	2	3,5		+	
Кирилл И.	1,5	0	0	1,5	3			+
Владимир К.	1,5	1,5	0	0	3			+
Вера Л.	0	0	0	1,5	1,5			+
Павел Н.	0	1,5	2	0	3,5		+	
Татьяна П.	2	0	2	0	4		+	
Андрей С.	1,5	0	1,5	0	3			+
Карина У.	2	2	2	0	6		+	

#### Контрольная группа

Имя ребёнка	баллы				Всего	уровни		
						В	С	Н
Алёна А.	0	1,5	0	0	1,5			+
Константин Г.	0	0	2	1,5	3,5		+	
Виталий Д.	1,5	0	1,5	0	3			+
Андрей К.	0	0	0	0	0			+
Наталья О.	2	0	0	2	4		+	
Ольга С.	0	1,5	0	1,5	3			+
Алла У.	0	0	0	1,5	1,5			+
Дмитрий Ш.	0	1,5	0	0	1,5			+
Ульяна Щ.	2	0	2	0	4		+	

## Приложение Г

### Протокол исследования сформированности у детей действий с воображаемыми предметами

#### Экспериментальная группа

Имя ребёнка	баллы				Всего	уровни		
						В	С	Н
Марина А.	0	2	0	0	2			+
Виталий Б.	2	2	1,5	1,5	7	+		
Елизавета Е.	1,5	0	1,5	1,5	4,5		+	
Анна З.	0	0	1,5	1,5	3			+
Кирилл И.	1,5	0	0	2	3,5		+	
Владимир К.	1,5	1,5	0	2	5		+	
Вера Л.	0	2	0	1,5	3,5		+	
Павел Н.	0	1,5	2	1,5	5		+	
Татьяна П.	2	0	0	0	2			+
Андрей С.	1,5	0	1,5	0	3			+
Карина У.	2	1,5	1,5	0	5		+	

#### Контрольная группа

Имя ребёнка	баллы				Всего	уровни		
						В	С	Н
Алёна А.	0	1,5	0	0	1,5			+
Константин Г.	0	0	2	1,5	3,5		+	
Виталий Д.	1,5	0	1,5	0	3			+
Андрей К.	0	0	0	0	0			+
Наталья О.	2	0	0	2	4		+	
Ольга С.	1,5	1,5	0	1,5	3,5		+	
Алла У.	0	0	0	1,5	1,5			+
Дмитрий Ш.	0	1,5	2	0	3,5		+	
Ульяна Щ.	2	0	2	0	4		+	

## Приложение Д

### Протокол исследования сформированности у детей умений взаимодействовать с взрослыми и сверстниками

#### Экспериментальная группа

Имя ребёнка	баллы				Всего	уровни		
						В	С	Н
Марина А.	0	1,5	0	0	1,5			+
Виталий Б.	0	0	1,5	1,5	3			+
Елизавета Е.	1,5	0	1,5	1,5	4,5		+	
Анна З.	0	0	1,5	1,5	3			+
Кирилл И.	1,5	0	2	1,5	5		+	
Владимир К.	1,5	1,5	0	0	3			+
Вера Л.	0	2	0	1,5	3,5		+	
Павел Н.	0	1,5	1,5	0	3		+	
Татьяна П.	2	1,5	2	0	5,5		+	
Андрей С.	1,5	0	2	0	3,5		+	
Карина У.	1,5	2	0	1,5	5		+	

#### Контрольная группа

Имя ребёнка	баллы				Всего	уровни		
						В	С	Н
Алёна А.	0	1,5	0	0	1,5			+
Константин Г.	0	0	2	1,5	3,5		+	
Виталий Д.	1,5	0	1,5	0	3			+
Андрей К.	0	0	0	0	0			+
Наталья О.	2	1,5	1,5	2	7	+		
Ольга С.	1,5	1,5	0	1,5	3,5		+	
Алла У.	0	0	0	1,5	1,5			+
Дмитрий Ш.	0	1,5	2	0	3,5		+	
Ульяна Щ.	2	0	2	0	4		+	