

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

**Реабилитационные возможности обучения сюжетно-ролевой игре
умственно отсталых дошкольников в процессе их социализации**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
д-р филол. наук, проф.
А.В. Кубасов

дата

подпись

Исполнитель:
Дьячкова Виктория Андреевна
Обучающийся ОТРиА-2041z гр.

подпись

Руководитель:
Кубасов Александр Васильевич,
д-р филол. наук, проф.,
заведующий кафедрой теории и
методики обучения лиц с ОВЗ

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЮЖЕТНО – РОЛЕВОЙ ИГРЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ	7
1.1. Игра как психолого-педагогическая категория.....	7
1.2. Развитие сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста.....	12
1.3. Особенности формирования игровой деятельности детей с отклонениями в интеллектуальном развитии.....	14
1.4. Организация процесса обучения сюжетно-ролевой игре умственно отсталых детей.....	20
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	24
2.1. Методы диагностики и организации игровой деятельности детей с умственной отсталостью	24
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	30
2.3 Рекомендации по коррекционной работе с детьми с умственной отсталостью	37
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ	44
3.1. Игра как средство развития и коррекции познавательной деятельности у детей с умственной отсталостью, обуславливающее их социализацию	44
3.2. Основные технологии обучения игровым действиям, направленным на формирование основ сюжетно-ролевой игры дошкольников с умственной отсталостью	46
3.3. Формирующий этап исследования	58

3.4 Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	71

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время существуют серьезные проблемы с исследованием детей с целым рядом органических нарушений. Многие дети с ограниченными функциональными возможностями имеют интеллектуальные нарушения («умственную отсталость»). Наша работа посвящена детям с диагностированным диагнозом умственной отсталостью.

Умственная отсталость (далее по тексту, сокр. УО) – это врожденное или полученное неврологическое и психологическое нарушение развития, характеризующееся значительными ограничениями или отклонениями в динамике интеллектуального функционирования и взаимодействия, что приводит к плохой социальной адаптации.

Столкнувшись с этой проблемой, некоторые родители не хотят верить, что у их ребенка умственная отсталость. Они считают, что благодаря постоянным усилиям их дети станут нормотипичными. Однако дети, данной категории, могут заметно приблизиться к норме, только максимально реализовав заложенный в них природой потенциал динамики развития. Это полезно для терапевтической работы с детьми. Большая часть коррекционной работы с детьми, относимыми к категории дошкольного возраста осуществляется через игру. Поэтому игровая деятельность важна для детей с проблемами нарушения интеллекта. Однако у детей с данными нарушениями значительно меньше игровых занятий, чем у их здоровых сверстников, поэтому в этом отношении следует уделить особое внимание.

Игра очень важна для детей с данным диагнозом, потому что она помогает им адаптироваться в обществе. Это связано с тем, что игра – это деятельность, которая обеспечивает реалистичный опыт реального социального пространства. Ребенок разыгрывает отношения через символические практические действия и замещения, идентифицирует и символически отделяет себя от ролей, в которых он спонтанно участвует во время игровой деятельности.

Теория и практика игры у детей с умственной отсталостью излагается в работах Л. Б. Баряевой, М. Соколовой, Е. А. Стребелевой, Э. Куляшей и ряда других авторов. Эти ученые подчеркивают важность обретения социального опыта детьми с ограниченными возможностями здоровья [7]. Социальная депривация отрицательно сказывается на качестве жизни детей и их родителей, зачастую влечет за собой социальную изоляцию, отклоняющееся поведение, порождает агрессию и страхи. В итоге человек испытывает серьезные проблемы с коммуникацией на протяжении всей своей жизни.

В последние годы появляется все больше доказательств того, что «социальная незрелость» приводит к дезадаптации, неуспеваемости и невротическим изменениям личности у детей, относимых к категории младшего возраста, наиболее выражено это у тех детей, кто начинает посещать школу в возрасте шести лет. Педагогам и практикующим психологам необходимы специальные знания об особенностях и закономерностях социального развития детей, относимых к возрастной категории дошкольного возраста, чтобы диагностировать степень «социальной незрелости» у детей школьного возраста.

Объект исследования: социализация умственно отсталых детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: процесс социальной реабилитации умственно отсталых дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры.

Цель: изучить особенности социальной реабилитации умственно отсталых дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры.

В соответствии с поставленной целью сформулирована **гипотеза:** разработка и внедрение программы обучения сюжетно-ролевой игре дошкольников с умственной отсталостью в процессе коррекционной работы будут эффективны при условии решения задач и проведения диагностики с учётом возрастных и индивидуальных особенностей для выявления трудностей в обучении.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы предлагается

последовательное решение в рамках выпускной работы следующих задач:

1) изучить состояние проблемы в психолого-педагогической и методической литературе;

2) выявить особенности игровой деятельности детей с нормальным развитием;

3) выявить особенности игровой деятельности детей с умственной отсталостью;

4) подобрать ролевые игры, направленные на формирование игровых умений умственно отсталых детей.

Методы исследования:

1. Анализ специальной литературы, посвящённой проблеме развития игровой деятельности детей с нарушением интеллекта и их нормально развивающихся сверстников;

2. Наблюдение за игровой деятельностью детей в группе детского сада;

3. Проведение коррекционной работы по развитию игровой деятельности с умственно отсталыми детьми.

ГЛАВА 1. РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЮЖЕТНО – РОЛЕВОЙ ИГРЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

1.1 Игра как психолого-педагогическая категория

Термин «игра» не относится к строго научным понятием. Для обыденного сознания игра предстает в форме различных видов манипуляции и шире – вообще деятельности ребенка или взрослого.

В ходе эволюции социума значимость игровой деятельности взрослых людей уменьшалась, а в жизни детей – наоборот возрастала. Говоря о современной действительности, можно сказать, что игра в жизни взрослых вновь актуализируется, что связано с появлением компьютера и интернета.

В своей работе мы будем придерживаться понимания игры, предложенного Даниилом Борисовичем Элькониным. Для него игра есть «...деятельность в условных ситуациях, направленная на воссоздание и ассимиляцию социального опыта, закрепленного в социально фиксированных способах выполнения объективных действий, в предметах науки и культуры» [50]

Кроме классических работ Д. Б. Эльконины по теории и практике игры, назовем таких авторов, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, которые также анализировали различные аспекты игровой деятельности и ее роль в развитии ребенка [12;13; 40; 50].

Особую значимость для теории игры имеют фундаментальные идеи Л. С. Выготского и его ученика, Д. Б. Эльконины, о периодизации детства [12;51]. Кратко сформулируем их положения:

- ученые обращали внимание на возрастные новообразования, понимая под ними новый тип структуры и активности личности; ими отмечены психические, а главное – социальные изменения, которые впервые проявляются у детей в определенном возрасте. Эти изменения определяют

их отношение к окружающей среде, внутреннюю и внешнюю жизнь детей;

- следующий важный момент относится к социальной ситуации, которая, по мнению ученых, представляет собой систему «отношений между ребенком данного возраста и социальной реальностью»;

- в конечном итоге, учеными отмечается взаимосвязь и взаимозависимость социальной ситуации и психики ребенка, в сознании ребенка происходят процессы, которые подготавливают его переход на более высокую ступень развития;

- природа игровой деятельности связана с реализацией желаний, однако не индивидуальных, а обобщенных, иногда смутно осознаваемых ребенком;

- ядром игровой деятельности признается создание воображаемой, условной ситуации, суть которой в присвоении на время ребенком роли взрослого. В основе воображаемой ситуации лежит принцип переноса качеств и свойств одного субъекта на другой и, как следствие, появление действий, имитирующих реальные жизненные действия взрослого;

- важнейшим качеством игра с воображаемой ситуацией является наличие правил, которые устанавливаются тоже с ориентацией на реальную социальную действительность;

- и последнее положение, которое мы отметим, заключается в том, что игра представляет собой операции со смыслами, которые связаны с заместителями реальных вещей (игрушки), но сами операции копируют реальные действия, а также связанные с ними внутренние психические процессы [12, с. 52].

Концепция игры, фундаментально разработанная в трудах Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, впоследствии получила развитие и конкретизацию в исследованиях А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна.

Рассмотрим этапы формирования игры по возрастам.

Для дошкольников двух-трех лет характерна предметная деятельность, из которой затем постепенно вырастают сюжетно-ролевые игры. На этом этапе ребенка переходит от простых игровых действий к более сложным,

охватывающим практически все сферы деятельности.

На следующем этапе (3-5 лет) у детей появляется образно-ролевая игра. Толчком для ее возникновения служит непосредственное общение ребенка со взрослым, знакомство с новыми словами, с новыми грамматическими конструкциями. В итоге появляются короткие игры, которые зачастую строятся как монологи ребенка, идентифицирующего себя с той или иной игрушкой. Например, девочка говорит за куклу, мальчик, играя машинкой, воображает себя шофером и т.д.

На третьем этапе (3-6 лет) от образно-ролевой игры ребенок переходит к игре с правилами. Она может возникать спонтанно, но чаще всего ей необходимо обучать специально. Особенно это касается умственно отсталых детей.

Заключительный, четвертый этап складывается, когда ребенок достигает 6-9 лет. Он завершает формирование игровой деятельности для дошкольника или младшего школьника. Отличительной особенностью игры на этом этапе является ее оречевление. При этом речь расширяет сферу действий, она замещает подчас то, что невозможно реализовать в действии, но что можно вообразить. И эта воображаемая действительность как раз и реализуется в речевом оформлении.

Особое место отводится сюжетно-ролевой игре. Она появляется в жизни ребенка по мере его взросления и обретения им определенного объема социального опыта. Следует выделить необходимые условия для реализации ролевой игры ребенком:

- сюжетно-ролевая игра требует от ребенка осознания достаточно сложной последовательности действий, которые отражают и замещают собой реальные действия, связи, отношения взрослых людей;
- сюжетно-ролевая игра требует оперирования обобщенными, а значит и условными действиями, которые в определенной мере отвлечены от конкретных объектов;
- сюжетно-ролевая игра создает для ребенка ситуацию относительной

независимости его от взрослых; в игре он действует автономно от них.

Тематическая направленность сюжетно-ролевой игры достаточно разнообразна, но все-таки по преимуществу связана с ближайшей для ребенка социальной реальностью. Она и находит отражение в его игре, например, в магазин, в больницу, в парикмахерскую и т.д.

Сюжетный аспект игры вариативен, то есть в рамках одной и той же темы разные сюжеты могут меняться в зависимости от ситуации и условий. Например, игра «в магазин» может быть связана с овощным магазином, или продуктовым, или промтоварным. Сюжет игры обусловлен собственным опытом ребенка, близостью и доступностью темы, сюжета, игрового материала.

Н.Я. Михайленко в своей работе «Формирование сюжетно-ролевой игры в раннем детстве» дает типологию сюжетов разной степени сложности в зависимости от соотношения разных элементов игры:

- в первую очередь выделяются наиболее простые сюжеты с одним персонажем и одним объектом, рассматриваемыми в единичных ситуациях;
- затем появляются сюжеты с несколькими персонажами и соответствующими их природе действиям, самым важным компонентом этих сюжетов является установление смысловой связи между персонажами и их действиями;
- еще более сложными являются игры, отражающие социальный характер действительности, эти сюжеты меняются вместе с изменением жизни социума [36, с. 98].

Характеристика игровых действий подробно рассмотрена Е. В. Зворыгиной. Она пишет не столько об игре как таковой, сколько именно о формировании и развитии игровых действий. Вначале ребенок овладевает предметными игровыми действиями. Главным предмет для него – простая игрушка. Далее ребенок переходит к игровым действиям с предметами-заменителями или с воображаемыми предметами. Следом за этим происходит

обобщение, свертывание и трансформация игровых действий. В конечном итоге ребенок обретает способность опережать знакомые действия без непосредственного выполнения их [23, с. 131].

По наблюдениям психологов и педагогов, существует причинно-следственная связь между игрой ребенка и уровнем его умственного развития. Как отмечает Д. Б. Эльконин «Функциональное развитие игровых действий перетекает в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий» [51, с. 113]. Значимость игры связана с тем, что в ней происходит переход от действий с реальными объектами к действиям на ментальной основе. Это проявляется в способности детей репродуцировать различные аспекты реальности с помощью символов, слов. В итоге формируется функция замещения, обуславливающая развитие словесно-логического мышления ребенка.

А. В. Запорожец акцентировал тот факт, что в процессе развития ребенка структура и организация его движений меняются. Возникает двухфазный контур действий: есть фаза подготовки действия и фаза его исполнения.

Ролевое поведение эмоционально привлекательно, поэтому оно оказывает стимулирующее воздействие на выполнение игровых действий. Ребенок в игре выполняет две функции одновременно: он не только играет определенную роль, но одновременно контролирует свое поведение. Так формируется произвольное поведение и произвольное внимание. Именно поэтому игру признают школой произвольного поведения.

Подведем краткий итог сказанному. Игра выступает эффективным средством познания ребенком объективной и социальной реальности. Кроме того, игра, представляющая собой совместную деятельность, в которой присутствуют не только игры, но и реальные отношения, способствует социальному развитию детей (В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

В психологии и педагогике подтверждаются идеи об использовании игры в процессе воспитания детей, что связано с ее определяющим

значением для формирования наиболее существенных психических образований. Их появление подготавливает переход ребенка к новому этапу развития.

1.2 Развитие сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста

Тема нашего исследования предполагает анализ классификации игр. В отечественной педагогике когда-то авторитетной была классификация, предложенная П. Ф. Лесгафтом. В ее основе лежит идея о единстве физического и психического развития ребенка. Ученый подчеркивал воспитательную ценность игры, высоко ценил систему подвижных методов, отмечал разницу между играми с правилами и имитационными играми.

В современной педагогике одной из наиболее распространенных и общепризнанных классификаций игр является классификация С. А. Шмакова. Он классифицирует игры по трем параметрам. 1. Игры в зависимости от их внешних характеристик (по форме, по содержанию). 2. Типы игр, различающиеся по внутренним характеристикам (физические и психологические, интеллектуальные и творческие, сложные и социальные игры). 3. Игры, которые можно дифференцировать по их социальной направленности.

Сюжетно-ролевая игра обусловлена выполнением ряда условий. У ребенка должны присутствовать разнообразные впечатления от окружающей действительности. Далее, он должен обладать определенным запасом предметных игровых действий. И третье условие – это наличие необходимых игрушек и активное общение ребенка со взрослыми.

В опоре на труды А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина, а также их последователей дадим характеристику развития игры у разновозрастных детей.

У детей 2-3 лет игра носит спонтанный характер, она может возникнуть под воздействием случайной игрушки или по подражанию

другим детям. Основное содержание такой игры – это действия с предметами. Этот этап можно признать пропедевтическим по отношению к сюжетно-ролевой игре. Но он необходим, и без него не может быть впоследствии сюжетно-ролевой игры.

В этот период дети разговаривают с игрушками как с товарищами. Иногда они создают прослейшие диалогу, последовательно говоря за себя и за игрушку. Обычная форма таких игр – индивидуальная. Дети распознают воображаемые ситуации и активно переводят слова в действия («дети едят»). Они принимают игровые последовательности («как будто»). Дети используют обобщенные модели поведения. Правила игрового взаимодействия не имеют значения для детей. Их привлекает поведение, идентичное объекту.

Дети в возрасте 3-4 лет способны сами определять игровые задачи, но не всегда могут их изложить, четко объяснить и часто нуждаются в помощи взрослого, чтобы выразить их словами.

Перед началом игрового мероприятия дети в возрастной категории от 4 до 5 лет должны договориться между собой. После этого они реализуют свои игровые идеи на практике, решая все более сложные игровые задачи.

В возрастной категории от 5 до 7 лет игровые идеи становятся более устойчивыми, зрелыми и активными. При совместном обсуждении плана игры они учитывают мнения друг друга и приходят к общему решению. Развитие долгосрочной игровой перспективы свидетельствует о достаточно высоком уровне творчества в игре.

Дети составляют примерный план перед игрой, чтобы включить в игру новые идеи и образы. Другими словами, порядок и непрерывность связаны с импровизацией.

Игра воссоздает разнообразные взаимоотношения.

Она помогает развить способность создавать и творчески развивать совместные истории через игру. Дети хотят больше узнать об играх, в которые они играют. Повествовательные, специализированные и социальные

истории играют важную роль в игре.

Различные визуальные элементы все чаще используются в игре, чтобы придать смысл ролевым играм. Язык играет все более важную роль в оживлении персонажей. Слово часто используется в качестве замены игровой деятельности.

Дети дошкольного возраста широко используют подручные материалы (заменители, различные природные материалы, свои собственные предметы) для выбора и замены предметов в игре.

Дети понимают, что роли распределяются по правилам (А.К. Бондаренко, Е.В. Зворыгина, Н.Я. Михайленко) [10; 23; 35].

Возрастные особенности развития детской игры показывают, как сильно она меняется и как много нового появляется на каждом этапе. На этапе дошкольного детства игра несет на себе и выполняет диагностическую функцию, в этом смысле помогает определить степень интеллектуального и психоэмоционального возрастного развития ребенка.

Поэтому игра в старшем возрасте существенно отличается от игровой практики и деятельности детей в возрасте 3-4 лет: она более стабильна, более самостоятельна, более активна и более целеустремленна. На этом этапе словесное сопровождение не только организует и регулирует игру, но и играет важную роль в изменении поведения.

Дальнейшее развитие детей, относимых к возрастной категории дошкольного возраста зависит от богатства и адекватности их игровых, творческих навыков и умений.

1.3 Особенности формирования игровой деятельности детей с отклонениями в интеллектуальном развитии

Недоразвитие игрового взаимодействия и деятельности у детей с отклонениями в развитии интеллекта характеризуется их «запрограммированностью» в раннем детстве. Это связано с низким уровнем

познавательной активности и временными задержками в освоении двигательных навыков, передвижения предметов, языка, эмоций и общения со взрослыми в определенных ситуациях.

Дети с низким интеллектом гораздо медленнее, чем нормально развитые сверстники, учатся формировать эмоциональные отношения с матерью. В этом смысле эмоциональное общение, осуществляемое со взрослыми не развивается до конца первого или начала второго года жизни, что является необходимым условием для приобретения координации, необходимой для предметной деятельности.

У дошкольников, поступающих в образовательные учреждения, материальная деятельность остается на манипулятивном уровне, если они не участвуют в дополнительном обучении в первые годы жизни. У сверстников, которые ранее участвовали в структурированных программах, в начале детского сада развиваются тактильные, исследовательские и реалистичные предметные движения с различными предметами и игрушками.

Дошкольники с нарушениями УО, которые начинают предметные игры, еще не способны анализировать контекст, в котором происходят эти действия.

Когда дети сталкиваются с незнакомыми игрушками, они ведут себя следующим образом: они трогают ее и исследуют. Одного этого поведения недостаточно для определения правильного поведения.

Почти для всех детей характерно как игривое обращение с предметами, так и неправильное, т.е. ребенок логично обращается с одними предметами и игрушками и неразборчиво – с другими. Это происходит потому, что ребенок еще неопытен.

Дети также часто становятся «зависимыми» от определенных видов деятельности. Словесное сопровождение основной деятельности очень слабое и не способствует овладению ребенком этой деятельностью.

Специфика основной деятельности отражается непосредственно на развитии игровой деятельности, когда ребенок поступает в детский сад.

Многие дети с нарушениями интеллекта не проявляют особого интереса к игрушкам. У таких детей нет любимой игрушки, и они обычно играют с игрушками, которые видят или которые хорошо выглядят, а не со своими способностями к реализации идей. В результате интерес бывает кратковременным и неопределенным, и ребенок быстро бросает игрушку.

Такое неадекватное поведение наблюдается до поступления ребенка в детский сад, до того, как он познакомится с функцией игрушки, или в возрасте 4, 5, 6 или 7 лет, когда интеллектуальное развитие значительно задерживается. Помимо адаптации, одно и то же поведение может повторяться (например, надевание и снятие одежды с игрушки).

Это убедительно указывает на отсутствие игрового намерения. Выполняемые действия имеют низкое качество, формальны, невизуальны, безречевые, без эмоционального отклика и выполняются механически.

У дошкольников с нарушениями интеллекта в возрасте до пяти-шести лет отсутствует целевой элемент игры. Они действуют без смысла, без намерения и без конкретных, значимых целей.

Дети, относимые к возрастной категории дошкольного возраста с проблемными нарушениями интеллекта не проявляют желания играть в течение достаточно длительного времени. Им не нравится играть с игрушками или взаимодействовать с окружающими их взрослыми и детьми. Как только они начинают играть под влиянием взрослых, они утрачивают остатки бывшего интереса и не проявляют последующего интереса к игре или взаимодействию с игрушками и демонстрируют безразличие, бездеятельность и подчинение требованиям взрослых. Желание играть – это учебная потребность, которая особенно ярко проявляется в возрасте 7-8 лет, когда дети преодолевают порог ведущей деятельности, от игровой к учебной, приобретают обширные знания не только по предметам начальной школы, но и об окружающем мире и среде, деятельности и взаимодействии людей, а также игровой опыт.

Дети, относимые к категории старшего дошкольного возраста

имеющие проблемы, связанные с нарушениями интеллектуальной сферы иногда проявляют выраженный интерес к игре. Но они могут отвлекаться на неожиданные раздражители, и их игра может быть нарушена или прервана. Кроме того, игра служит для удовлетворения двигательных потребностей и длится более продолжительное время.

Поэтому тип двигательной активности, которую ребенок проявляет спонтанно, не обязательно соответствует роли в игре или игровой ситуации.

Из-за недостатка жизненного опыта, вызванного когнитивными нарушениями, ребенок к концу дошкольного возраста имеет лишь ограниченное представление о жизни, деятельности и отношениях. В результате игровые ситуации часто очень бедны и не отражают характер деятельности и процесса взаимоотношений индивидов, что делает их не только непонятными, но и невидимыми для детей с нарушениями интеллектуальной сферы развития.

В ходе более длительного процесса обучения дети могут приобрести достаточно знаний, чтобы понимать природу некоторых видов деятельности взрослых на базовом уровне. Это особенно касается тех видов деятельности взрослых, в которых дети принимают непосредственное участие и могут участвовать в большей или меньшей степени (например, посещение медицинского центра для посещения врача). Даже старшие дошкольники, имеющие нарушения интеллекта достаточно редко проявляют должную инициативу и интерес к игровому взаимодействию. Когда инициатива игрового взаимодействия или деятельности исходит от дефектолога, игра планируется и управляется педагогом ДООУ, который поясняет и корректирует процесс игры.

Помимо организованного процесса обучения и взаимодействия, игровая деятельность детей с проблемными нарушениями интеллектуальной сферы в период конца дошкольного возраста находится только на уровне процессуальных взаимодействий, которые нельзя прерывать. В процессе учения ребенок приобретает различные варианты игровых действий и их

конкатенации, которые составляют логическую основу для развития действия. Однако эта закономерность мало меняется от игры к игре. Как правило дети осуществляют реализацию, выполняют не сложные, одни и те же необходимые действия в четкой, заученной последовательности, не импровизируя. Такие игры являются стереотипными. Дети с нарушениями интеллектуальной сферы с трудом выполняют различные действия последовательно и позволяют себе надолго прерывать последовательность действий.

Поэтому то, как играют дошкольники с нарушениями интеллекта, может отражать скорее деятельностную сферу людей, чем отношения между ними.

Когда дети с нарушениями интеллекта учатся играть, они часто используют предметы, игрушки, которые являются копиями реальных предметов из их окружения. У них не развиваются спонтанные замещающие функции. Детей необходимо научить использовать разные предметы для разных целей и применять эти предметы в игре (например, посуду, столы, стулья). Неспособность использовать альтернативные объекты и альтернативные образы связана не только с особенностями познавательной деятельности, особенно с недостатком мышления и воображения, но и с недостаточным использованием этих объектов в игре.

Дети с низким интеллектом обычно осуществляют свою игровую деятельность без вербального руководства. В основном это связано с более низкой языковой компетенцией всех умственно отсталых детей.

Речевое развитие дошкольников с умственной отсталостью даже на самом простом уровне характеризуется ограниченным словарным запасом, большими различиями между активным и пассивным словарем, риторической неточностью, большим количеством атрибутивных слов, неразвитостью семантических областей и трудностями в использовании лексики, связанной с умственной отсталостью.

Эти дети испытывают большие трудности при изучении языкового

материала, для которого не подходит ролевая игра. В этой игре используются заученные предложения без изменений и дополнений. Игровые персонажи общаются стереотипным образом, используя заученную лексику. В этом контексте творчество можно рассматривать как показатель интеллектуальных способностей ребенка.

Дети развивают реалистичные ролевые отношения во взаимодействии с другими участниками. Реалистичные отношения преобладают в играх детей с проблемными нарушениями интеллекта. Участие детей в играх больше зависит от типа выполняемых действий, чем от строгого соблюдения ролевых взаимоотношений между участниками. Дети ждали указаний от взрослых, вместо того чтобы задавать ролевые вопросы и отвечать на поставленные вопросы в соответствии со своей ролью. Они говорили самостоятельно или, в крайнем случае, копировали предложения, которые слышали в группе. Хотя дети редко взаимодействовали друг с другом в самостоятельных играх, но некоторые дети в старшем дошкольном возрасте установили связи с отдельными сверстниками.

Дошкольники с нарушениями интеллекта не проявляли инициативу в игре и не могли разыгрывать воображаемые ситуации или использовать воображаемые предметы. Игра появляется и поддерживается, когда игровая ситуация очень конкретна, а необходимые игрушки предоставляются и соответствующим образом размещаются в игре.

В игре, инициированной ребенком, объект игры нестабилен.

Хотя игры однообразны и нечасты, большинство детей с нарушениями интеллекта любят играть в действия с игрушками. Игра хорошо обученных детей более автоматизирована и манипулятивна.

Все это говорит о том, что дошкольники с нарушениями интеллекта, которые участвуют в целенаправленной организации игровой деятельности, более успешны, чем их необученные сверстники. В конкретных условиях обучения игра представляется важным видом деятельности для дошкольников с проблемными нарушениями интеллекта.

1.4. Организация процесса обучения сюжетно-ролевой игре умственно отсталых детей

Рядом исследователей доказано, что игра по своей природе является социальной, то есть разыгрывает социальные отношения между разными субъектами. Отсюда следует, что сюжетные игры могут быть различны по отношению к различным этносам, по своему характеру (интеллектуальные, художественные) по мере двигательной активности.

Дети развиваются через взаимодействие со взрослыми. Данный процесс основан на эмоциональных отношениях между взрослыми и детьми и постепенно перерастает в сотрудничество, которое является необходимым условием развития детей. Сотрудничество – это взаимный процесс, в котором не только взрослые пытаются передать свой опыт, но и дети должны учиться у них.

При обучении игре детей с проблемами нарушения интеллекта важно, чтобы они усвоили логику развития игровой истории, т.е. что одна деятельность создает условия для других видов деятельности. Это может быть целенаправленное наблюдение, а затем установление последовательности ежедневных действий в повседневной жизни, например, режимных моментов.

Отдельно следует выделить те игровые действия, которые требуют предварительной подготовки. Как пример, взрослый предлагает играющему ребенку: «Искупай свою «дочку». Как ты это сделаешь? Ребенок под руководством педагога составляет список игровых действий, которые необходимо выполнить перед купанием, и начинает их реализовывать. Таким образом, детей с нарушениями интеллекта учатся правильно связывать отдельные игровые действия и выстраивать их в логическую цепочку.

Взрослый должен стремиться к тому, чтобы ребенок строил свои игры не только в опоре на образец взрослого, но и самостоятельно приходил к выводу о необходимости их использования в повседневной жизни.

Умственно отсталые дети, у которых слабо развит интерес к внешнему миру, а зрительная и эмоциональная сферы развиты не полностью, не могут непосредственно отразить увиденное в своей игре без помощи педагога-дефектолога. Для этого нужна подготовительная работа. К сожалению, даже и она часто не приводит к нужным результатам. Дети не предпринимают попыток самостоятельно ввести в игру явления, увиденные, например, во время экскурсии или прогулки. Вместо этого имеет место стереотипное повторение ранее уже освоенного, привычного, знакомого. Для преодоления этого недостатка следует тщательно работать над планом игры, обговаривать последовательность действий, оречевлять их.

Начиная играть, умственно отсталые дошкольники поначалу соглашаются с предложенной им ролью в игре, но уже вскоре устают от нее, потому что она требует от них достаточно большого напряжения воли, памяти, воображения. Поэтому интерес их быстро угасает, и она переходит к обычной игре с игрушками.

Поскольку мышление детей часто застревает на уровне предметно-действенного, то для развития их игровой деятельности можно создать уголок живой природы. Дети не только наблюдают за обитателями живого уголка, но также кормят их, ухаживают за ними, знакомятся с повадками и образом жизни. Позже обитатели живого уголка могут стать как предметом описания, так и героями игровых ситуаций.

Подготовка сюжетов игр-драматизаций может начинаться с чтения художественной литературы. Учитель-дефектологу нужно отобрать такие тексты, которые будут доступны для понимания детей, а главное – будут стимулировать их игровую деятельность. В случае, если педагог берет для игровой основы более сложное произведение, то он должен адаптировать его, приспособить к уровню восприятия своих воспитанников.

Целенаправленный игровой опыт и развитие конкретных игровых навыков, то есть комплексная коррекция могут отчасти компенсировать недостатки познавательного и эмоционально-волевого развития детей. В

ролевой игре педагог регулируют взаимодействие дошкольников, поощряя малоактивных детей и сдерживая раздражительных. Хорошо, если это происходит незаметно, так что дети чувствуют достаточную свободу в проявлении своей фантазии.

Все наши дополнительные мероприятия направлены на то, чтобы игра была для детей приятным занятием, чтобы они могли проявлять свои способности и развивать эмоционально положительные отношения со сверстниками. Все это закладывает основу для ролевых игр. Основные компоненты ролевых игр – это обучение поведению, связывание его в последовательность, создание сюжета и организация участников вокруг темы, картинки или предмета. Цель ролевой игры – научить детей правилам и межличностным отношениям через игровую деятельность.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Игра во многом детерминирует поведение детей, одновременно она влияет на их мировосприятие, помогает понять себя и свои отношения с миром. Игра – практически единственная сфера, в которой дети могут действовать самостоятельно и приобретать социальный опыт. Более того, в игре дети учатся наблюдать, контролировать и оценивать себя, узнавать себя, понимать, что происходит на самом деле, и следовать правилам. Благодаря саморегуляции поведения ребенок становится сознательным субъектом своей жизни, то есть его поведение становится самосознательным и самонаправленным.

Ролевая игровая деятельность в сочетании с различными имеющимися воспитательными средствами создает основу для развития гармоничной и развитой личности, которая позволяет ребенку выходить из сложных ситуаций и принимать самостоятельные решения и появления качеств, которые будут необходимы ему на протяжении всей жизни. Проводимые коррекционные занятия эффективны при соблюдении целого ряда

следующих условий

- упражнения построены системно.
- упражнения расположены в порядке возрастания сложности.
- упражнения соответствуют выбранной цели.
- упражнения разнообразны и разноплановы.
- развитие языкового сознания.

Дети на практике учатся комбинировать знакомые повседневные предметы и переносить действия с одного предмета на другой. Это способствует развитию воображения, мышления, творчества и языковых навыков.

Игровое взаимодействие детей не только рационализирует их непосредственное поведение, но и помогает им понять свой внутренний мир. Она помогает им понять себя и свои отношения с окружающей средой. Игра – практически единственная область, в которой дети могут быть спонтанными и творческими. В то же время через игру дети учатся на практике контролировать и должным образом оценивать себя, понимать, что они делают и правильно ли они себя ведут.

Ролевая игра, наряду с другими образовательными инструментами, закладывает фундамент хорошо развитой и активной личности, умеющей и способной находить выходы из кризисных ситуаций, принимать осознанные решения и проявлять должную инициативу.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Методы диагностики и организация игровой деятельности детей с умственной отсталостью

В отечественной педагогической науке и практике разработан целый ряд различных методов и приемов, позволяющих выявить особенности игровой деятельности детей с умственной отсталостью.

Методы четко делятся на объективные и субъективные. Объективными методами признаются те, что связаны с восприятием внешнего образа ребенка и характеризуют его взаимодействие со сверстниками. Этот образ позволяет нам установить характер их взаимоотношений. Параллельно педагог фиксирует детали и подробности взаимоотношений. Это может быть привязанность детей друг к другу или наоборот, антипатия. В целом такого рода наблюдение позволяет педагогу воссоздать объективную картину взаимоотношений между дошкольниками.

Субъективные методы в свою очередь направлены на установление внутренних и глубинных характеристик связанных с личностными особенностями и самосознанием ребенка. Субъективные методы, как правило, носят проективный характер. Суть проективного метода заключается в том, что когда обучающемуся предлагается какой-то «неопределенный» материал, например: различные изображения, утверждения, незаконченные предложения и т.д. то он сам, не подозревая об этом, наделяет изображенных или придуманных персонажей своими мыслями, чувствами и желаниями. То есть ребенок переносит на них свое «я».

Из объективных методов, используемых в группах дошкольников с умственной отсталостью, наиболее распространенными являются метод наблюдения и метод проблемных ситуаций.

Метод наблюдения – один из основных методов в арсенале учителя. Он позволяет получить много ценной информации, необходимой для последующей коррекционной работы.

Чтобы изучить состояние игровой деятельности дошкольников мы выбрали такие методики, базирующиеся на методе наблюдения, как:

1. Наблюдение за игровой деятельностью детей по методике В. М. Астапова [1].

В данной диагностической методике игра анализируется сторонним наблюдателем. Важное условие применения этой методики – полное невмешательство наблюдающего в процесс игровой деятельности детей. Это позволяет создать такие условия, в которых процесс игры целиком определяется творческой активностью ребенка.

Детская игровая деятельность по своей изначальной природе является формой самостоятельного творчества. На определенном этапе развития у ребенка возникают повествовательные игры и игры, основанные на правилах. Они играют ведущую роль в игровой деятельности дошкольников, поэтому они являются основным объектом для наблюдения, позволяющим получить достоверный материал для определения уровня развития их игровой деятельности.

Поскольку игры весьма разнообразны и зависят от многих факторов, то, как следствие, однозначные критерии для их оценки затруднены. Однако можно выделить ряд признаков, которые позволяют диагностировать уровень развития игровой деятельности ребенка, определяя его как высокий, средний или низкий.

Уровень проявления игровой активности исследуемых детей измеряется количественным показателем (баллом) в диапазоне от 0 до 10, где 0 означает низкую игровую активность, а 10 – высокую игровую активность. Характеристики каждого уровня приведены в Таблице 1 в Приложении № 1.

2. «Изучение игровых предпочтений» по методике: Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной

Подготовка исследования. Выучить наизусть вопросы для беседы.

Проведение диагностики происходит следующим образом.

Индивидуально педагог беседует с детьми 5-7 лет по вопросам:

- Любишь ли ты играть? Где тебе больше всего нравится играть: дома, в группе, на прогулке? Почему?

- В какие игры ты играешь? В какие игры ты любишь больше всего играть и почему? В какие игры ты бы хотел играть?

- Что ты делаешь в играх? Что ты больше всего любишь делать в играх и почему? Что бы ты хотел делать в играх?

- Кем ты бываешь в играх? Кем ты чаще всего бываешь в играх и почему?

- Кем ты любишь быть в играх и почему? Кем бы ты хотел быть?

- Какие у тебя есть игрушки? Какие из них любимые и почему? Как ты с ними играешь? В какие игры? Какие игрушки ты бы хотел иметь и почему? Как бы ты с ними играл?

- С кем ты чаще всего играешь и почему?

Полученные данные фиксируются в протоколе.

На основании ответов делается вывод о предполагаемых и реально предпочитаемых ролях, сюжетах, действиях с игрушками.

3. Методика «Последовательные картинки»

Цели исследования.

Изучение способности устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения, составлять рассказ по серии последовательных картинок.

Оборудование.

Рисунок из четырех последовательных изображений. Картинки вырезаются по линиям. Стимульный материал представлен в Приложении № 2.

Процедура проведения.

Необходимо положить перед ребенком на стол любые четыре картинки

и попросите его посмотреть на них в течение 20-30 секунд. Расположите картинки в том порядке, в котором показана первая картинка. Если ребенок не начинает, спросите: «Что сначала делает девочка? А что потом она сделает? Когда ребенок закончит раскладывать картинки, нужно попросить его придумать историю к этим картинкам.

Анализ результатов.

Нормотипичные дети обычно изначально проявляют интерес к новому материалу, с удовольствием рассматривают предложенные им картинки, без дополнительной помощи усваивают инструкции и легко решают задачу. Они ориентируются в порядке событий, а потому раскладывают картинки в нужном порядке и оречевляют их с помощью достаточного количества точных слов и выражений. Рассказы их на основе сюжетных картинок могут варьироваться в достаточно широком диапазоне: от кратких описаний до пространственных рассуждений. Некоторые дети также включают в рассказ свой собственный опыт и наблюдения.

В отличие от нормотипичных детей, дети с нарушениями интеллектуального развития проявляют слабый интерес к такого рода заданиям: даже в возрасте 6 лет они могут понять лишь элементарное описание последовательности событий, представленных на картинках. При этом количество воспринимаемых изображений чаще всего ограничивается двумя или тремя. При описании картинок такие дети нуждаются в подсказках, наводящих вопросах и, как правило, оказываются неспособны составить связный перерассказ их.

Обработка результатов.

Картинки разложены правильно – 3 балла.

Если картинки расположены правильно, но не сразу, требуется дальнейшая подсказка и помощь в расположении – 2 балла.

Ребенок раскладывает картинки неправильно, но исправляет их, когда ему подсказывают – 1 балл.

Ребенок раскладывает картинки неправильно и не может исправить их с помощью подсказок – 0,5 баллов.

Ребенок не понимает задание – 0 баллов.

Ребенок правильно строит рассказ с первой попытки – 3 балла.

Ребенок испытывает трудности с выбором слов, но может найти их и построить рассказ со связными вопросами – 2 балла.

Не может рассказать историю или перечислить предметы и действия – 0,5 баллов.

Проектирование игровой деятельности для возрастной категории дошкольников с легкой умственной отсталостью обязательно требует знания личностных, регулятивных, когнитивно-познавательных, типичных и характерных задач дошкольников, а также проектирования и разработки игровой деятельности.

Психолого-педагогическая характеристика детей, возраста дошкольников с легкой умственной отсталостью, участвовавших в эксперименте.

1. Юлия П., 6 лет, с диагнозом легкая умственная отсталость: незрелое социальное и эмоциональное поведение, быстрая перемена настроения, раздражительность и легкая утомляемость, не всегда интересуется играми, низкие грамматические навыки и мысли выражает не в соответствии с языковыми стандартами, не может сосредоточиться на учебе и рассеянна.

2. Дмитрий К. 6 лет, легкая умственная отсталость: добрый, со сверстниками взаимодействует нормально, не конфликтует; в игровой деятельности иногда берёт роль лидера (зависит от настроения); словарный запас беден; гиперактивный, быстро переключается с одной деятельности на другую, не закончив начатое дело; концентрация внимания на низком уровне; на занятиях отвлекается на посторонние предметы.

3. Рита Л., возраст ребенка 6 лет, поставленный диагноз – легкая умственная отсталость, общительная, не конфликтна со сверстниками, не избирательна в игровой деятельности, пассивная, быстро теряет интерес к

игрушкам, в действиях быстрая, торопится; переключается с одного вида деятельности на другой медленно, на занятиях интерес к заданию проявляет, но быстро утомляется.

4. Федор Х, 6 лет, диагноз – легкая умственная отсталость, дружелюбный и общительный, много улыбается, любит обниматься, не соблюдает правила игры, не слушает, отвлекается, медленно переходит от одного вида деятельности к другому, недисциплинирован в классе, неусидчив на занятиях, бегают за одной игрушкой, теряет ее и переключается на другую, внимание рассеяно

5. Семен Ю. 6 лет, поставленный диагноз, легкая умственная отсталость, достаточно агрессивный, часто непоследовательный, любит дразниться, предпочитает играть, незрелый эмоциональный спектр, часто упрямый и напористый, быстро переключается на другую деятельность, рассеянный, небольшой словарный запас, занятия в классе зависят от его настроения.

6. Константин Б., 6 лет диагноз «умственная отсталость»: незрелый в социальном и эмоционально-моторном спектре, быстрая перемена настроения, тревожный, легко устает, не всегда заинтересован в игре, небольшой словарный запас, мысли выражает не в соответствии с языковыми нормами; не усидчив на занятиях, отвлекается.

Таким образом, у всех детей есть общие проблемы возрастного развития и индивидуальные проблемы. Индивидуальные особенности каждого ребенка учитываются в образовательном процессе и далее в работе с учениками. Можно сделать вывод, что одним из важнейших компонентов структуры низкого интеллекта является недоразвитие мыслительных навыков. Дети с низким интеллектом проявляют особенность в развитии наглядно-образных форм мышления, что может быть подтверждено специально подобранными методиками.

Анализ результатов после проведения методик был представлен с количественной и качественной точек зрения. Этому посвящен следующий

параграф работы.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Исследование проводилось на базе: МБДОУ – детский сад компенсирующего вида №77 «Бусинка» г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. Данные детей представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Данные детей, участвующих в исследовании

№	Имя	Возраст	Заключение ПМПК
1	Юлия	6 лет	Легкая умственная отсталость
2	Рита	6 лет	Легкая умственная отсталость
3	Дмитрий	6 лет	Легкая умственная отсталость
4	Федор	6 лет	Легкая умственная отсталость
5	Семен	6 лет	Легкая умственная отсталость
6.	Константин	6 лет	Легкая умственная отсталость

Цель исследования – теоретически обосновать и апробировать использования игры в преодолении нарушений игровых навыков детей дошкольного возраста с умственной отсталостью в ДОУ.

Объект исследования – игровые навыки детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Предмет исследования – игра как средство преодоления нарушений игровых навыков у дошкольников с умственной отсталостью.

В ходе исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Отобрать группу испытуемых из числа детей дошкольного возраста с умственной отсталостью;
2. Подобрать и апробировать методики для диагностики уровня игровых навыков у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью;
3. Проанализировать результаты, полученные при обследовании.

Основными критериями отбора диагностических методик и методов являлись:

- соответствие возрастным и индивидуальным возможностям детей дошкольного возраста с умственной отсталостью;
- диагностическая ценность в определении особенностей игровых навыков у дошкольников с умственной отсталостью.

В игровых моментах происходит формирование социального взаимодействия с другими участниками. При недостаточном обучении игровой деятельности изменяется формирование ряда психических свойств и качеств, способствующих приобретению нового опыта и применению его в повседневной жизни.

Рассмотрим результаты исследования игровой активности детей дошкольного возраста.

Результаты обследования по методике «наблюдение за игровой деятельностью детей» (Астапов В. М.). Наблюдение со стороны игровых действий позволило увидеть истинные детские взаимоотношения. Результаты проведенного обследования указаны в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования игровой деятельности старших дошкольников с УО по методике Астапова В. М.

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Юлия	3	низкий
Рита	5	средний
Дмитрий	3	низкий
Федор	1	низкий
Семен	5	средний
Константин	3	низкий

По результатам исследования Рита и Семен имеют средний уровень и набрали 5 баллов по оценке развития наглядно-образного мышления. Этим детям свойственно сводить незнакомые сюжеты к знакомым, они владеют небольшим кругом тем. Однако они активно используют ролевое общение с партнерами и куклами, способны достаточно адекватно реагировать на

изобретательность других детей, занимать свое место в замысле и реализации игры. Торможение вызывают незнакомые им ситуации или положения в игре, они предпринимают слабые попытки перевести игру в привычное, знакомое им русло. Так проявляется одна из определяющих особенностей умственно отсталых детей – их склонность к стереотипии. Они затрудняются в восприятии новых идей, склонны чаще отвергать, чем принимать их.

Сюжет Юли, Константина и Димы однообразен и скучен и производит впечатление бесконечного цикла знакомых персонажей и взаимодействий. Более того, они не только не могут придумать новые идеи, но и не собирают идеи других. Их оценка в 3 балла указывает на слабую способность организовывать и связывать различные семантические области (связывать события в рассказе из разных семантических областей). В игре в придумывание со взрослыми и сверстниками показано, что Федор был менее активен и в основном повторял фрагменты рассказа, предложенные сверстниками, в результате чего получил всего 1 балл, что свидетельствует о низкой способности строить самостоятельные предложения.

Результаты обследования по методике Астапова В. М. «Наблюдение за игровой деятельностью детей» в бальном соотношении отражены в рисунке 1.

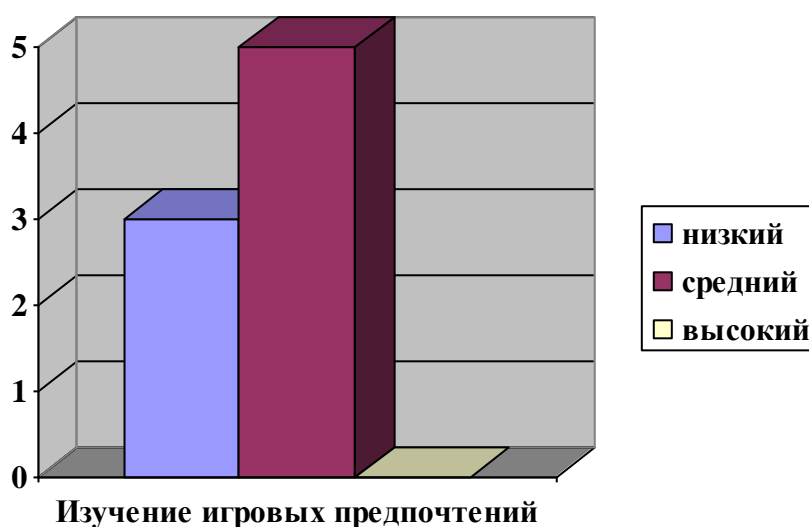


Рис 1. Результаты обследования по методике «Изучение игровых предпочтений»

После презентации учебного материала и произношения инструкций дети охотно присоединились к заданию. Большинство детей ответили, но без подробных ответов. Сами дети не смогли объяснить свой выбор, но после уточняющих вопросов типа: какие игрушки у вас есть? Какие ваши любимые и почему? Как вы с ними играете? Какие игры? Какие игрушки вы хотели бы иметь и почему? Как бы вы с ними сыграли? и т.д. У мальчиков возникло взаимопонимание. Один ребенок проявил чрезмерную двигательную активность. Ребенок нуждался в стимулирующей помощи во время выполнения техники. Он попытался ответить, даже несмотря на то, что ошибался. Результаты опроса приведены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования игровой деятельности

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Юлия	2	низкий
Рита	4	средний
Дмитрий	0	низкий
Федор	2	низкий
Семен	4	средний
Константин	2	низкий

Из таблицы 3 видно, что двое детей имеют средний уровень развития игровой деятельности по методике «Изучение игровых предпочтений». Эти дети (Рита и Семен) набрали по 4 балла, что свидетельствует о среднем уровне их умения развернуто отвечать после наводящих вопросов, в общем. У других детей, которые набрали по 2 балла, выявлен низкий уровень развития игровой деятельности. Юлия, Федор, Константин отвечали короткими фразами: да, нет, не знаю. У них же был выявлен очень низкий уровень игровой деятельности. От Дмитрия ответа на вопросы не было вовсе. Детей с высоким уровнем не было выявлено. Результаты обследования по методике игровой деятельности представлены на рисунке 2.

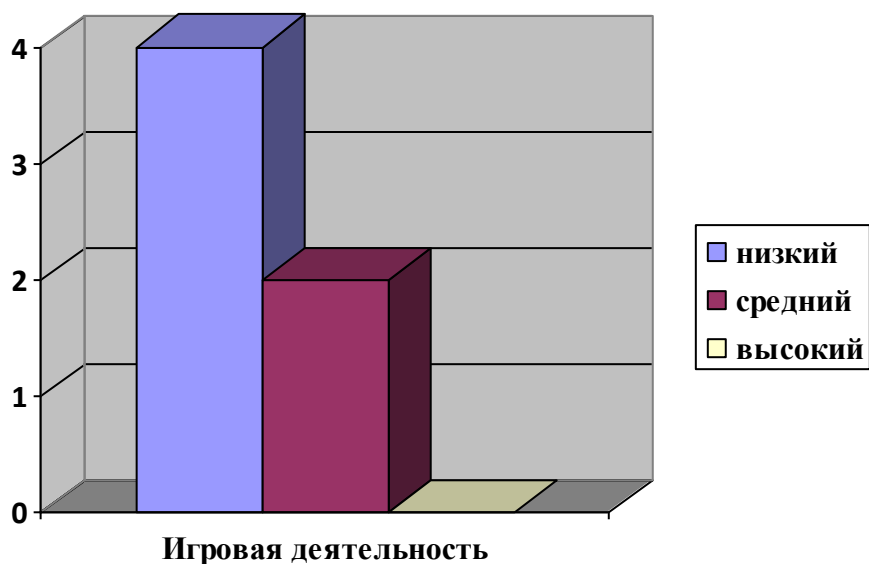


Рис 2. Результаты обследования по методике игровой деятельности

Ребята активно включались в задание. Активно рассматривали картинки. Устанавливали причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, некоторые ребята ошибались, но после наводящих вопросов, составляли верную последовательность. Рита и Семен пытались объяснить свой выбор. В общем, ребята выполняли задание с интересом. Лишь, некоторым ребятам была продублирована инструкция. Результаты проведенного обследования указаны в таблице 4.

Таблица 4

***Результаты обследования игровой деятельности по методике
«Последовательные картинки»***

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Юлия	2	низкий
Рита	4	средний
Дмитрий	2	низкий
Федор	2	низкий
Семен	4	средний
Константин	2	низкий

Рита Л. справилась с заданием, но у неё имеются отдельные недостатки в построении фразы, подходящей по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации. Назвала картинки: «Мальчик, коробка, конструктор». Составила предложение: «Мальчик идти с коробкой собирать конструктор».

Набрала 4 балла, что свидетельствует о среднем уровне умения составлять предложение по картинкам.

Семен Ю. справился с заданием, но имеются отдельные недостатки в построении фразы, подходящей по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации. Назвал картинки: «Конструктор, коробка, мальчик». Составил предложение: «Мальчик собирать конструктор пошел с коробкой». Набрал 4 балла, что свидетельствует о среднем уровне умения составлять предложение по картинкам.

Юлия П. при выполнении задания не смогла назвать картинки без помощи педагога. Наблюдалась длительные паузы. Задавались наводящие вопросы. Далее следовал ответ: «Мальчик, коробка, кубики». Не смогла составить предложение, по трём картинкам: «Мальчик с кубиками», пропустила картинку коробкой. Набрала 2 балла, что свидетельствует о низком уровне умения составлять предложение по картинкам.

Дима К. при выполнении задания не смог самостоятельно назвать картинки, задавались наводящие вопросы. Ответ: «Коробка, мальчиков, конструктор». Далее не получилось составить предложение. Просто перечислил две картинки, «Мальчик, коробка», пропустил картинку конструктор. Набрал 2 балла. Данные свидетельствуют о низком уровне умения составлять предложения по картинкам.

Федор Х. назвал картинки самостоятельно, после наводящих вопросов, после чего последовал ответ: «Коробка, конструктор, маьчик». Составить предложение самостоятельно у него не получилось. Была оказана помощь, а именно наводящие вопросы по стимульному материалу. Ответ был: «В коробке конструктор». Набрал 2 балла, что свидетельствует о низком уровне умения составлять предложение по картинкам.

Костя Б. не полностью справился с заданием, имеются отдельные недостатки в построении фразы, подходящей по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации. Назвал картинки: «Конструктор, коробка, мальчик». Составил предложение по двум картинкам, третью пропустил:

«Мальчик с конструктором». Набрал 2 балла, что свидетельствует о низком уровне умения составлять предложение по картинкам.

Вывод: составлять предложения по последовательным картинкам дети умеют не все: Рита Л. и Семен Ю. смогли построить предложение с учётом содержания всех трёх последовательных картинок, но допустили грамматические ошибки, что свидетельствует о среднем уровне умения составлять предложение по последовательным картинкам.

Задание выполняли самостоятельно, старались удерживать внимание на предложенном задании. Низкий уровень умения составлять предложение по картинке был у Феди Х., Юли П., Димы К., и Кости Б. Они пытались составить предложение, но получалось простое перечисление предметов, а также они пропускали одну из картинок. Высокого и очень низкого уровня развития игровой деятельности не было выявлено. Результаты представлены на рисунке 3.

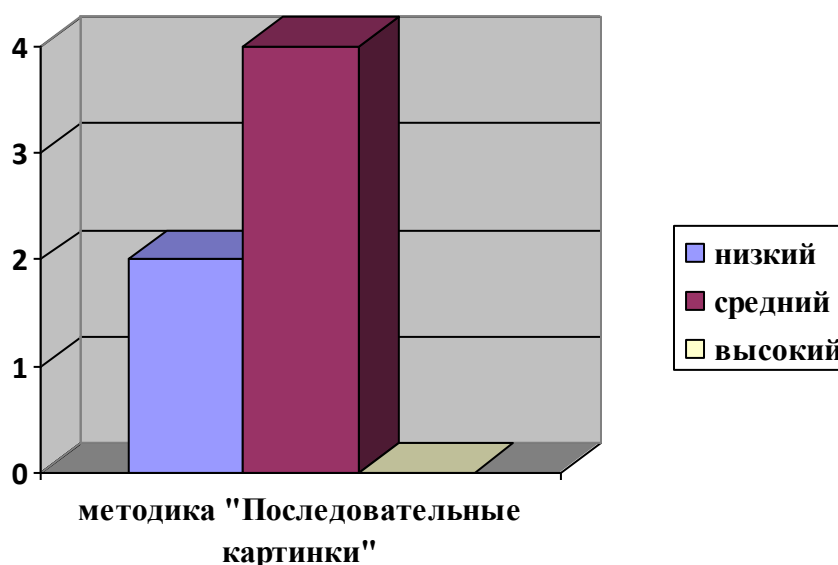


Рис. 3. Результаты обследования по методике «Последовательные картинки»

Таким образом, по результатам обследования игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью можем сказать, что 4 воспитанника имеют низкий уровень развития игровой деятельности. У 2-х детей старшего дошкольного возраста уровень развития игровой

деятельности находится на среднем уровне. Результаты представлены на рисунке 4.

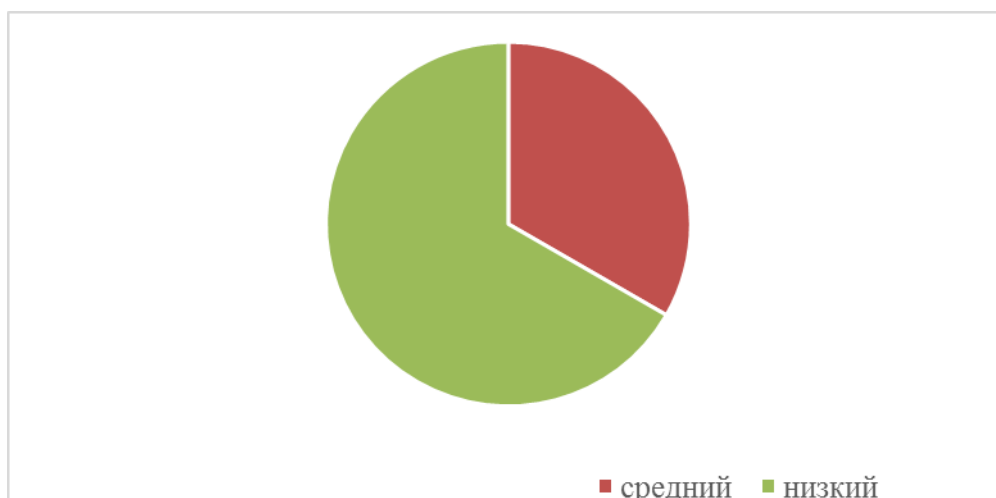


Рис. 4. Уровень развития игровой деятельности у дошкольников с умственной отсталостью

Подводя итог, отметим что, части группы детей нужна была помощь педагога. Такие виды помощи как: стимулирующая, организационная. Для дальнейшего благоприятного развития уровня игровой деятельности у дошкольников с умственной отсталостью в ДОУ необходима коррекционная работа.

2.3 Рекомендации по коррекционной работе с детьми с умственной отсталостью

Специалисты в области дошкольного образования считают, что для систематического развития повествовательной игры необходимо систематическое развитие разнообразных игровых форм и содержания. Поэтому развитие игры для детей, возрастной категории дошкольного возраста с проблемными нарушениями интеллекта должно основываться на ограниченном количестве игр. В качестве примера можно привести «семью», «больницу», «магазин», «автобус», «парикмахерская», «детский сад» и «школу».

Все методики в обязательном порядке должны быть представлены в наглядной и тематической форме. Каждой технике должен предшествовать подготовительный этап, чтобы дети могли подойти к ее выполнению. Обучение должно включать больше занятий, чем предлагается для нормотипичных сверстников. При использовании ролевой игры-повествования в качестве занятия с умственно отсталыми дошкольниками необходимо использовать следующие приемы:

1. развивать положительные чувства по отношению к играм, игрушкам и взрослым.

2. развивать умение разрабатывать алгоритмы поведения с достаточно четкими последствиями.

3. перенести подход к планированию, разработанный в сюжетных играх с ребенком в роль организатора (анализ сюжета игры, предложенный в форме рассказа, режиссерские игры)

4. самостоятельная игра.

Педагогам необходимо уделять особое внимание опосредованию в речевой деятельности для детей с проблемными нарушениями интеллекта. Они должны определить способы и средства деятельности, описать действие словами и попытаться вербализовать цель деятельности.

Роль функции речевого планирования особенно важна во время развития сюжета и игровых моментов. Для этого необходимо выполнять следующие задачи:

1. повторение речи по заданному плану. В этом случае целесообразно использовать слуховые образы речи ребенка, записанные на магнитофон.

2. составление картинного плана высказывания. Это развивает способность ребенка самостоятельно устанавливать промежуточные цели и подчеркивает цель задания.

3. использование серии картинок для создания рассказа. Сначала выразить подготовленный сценарий словами, а затем построить на его основе рассказ.

4. построение рассказа на основе ключевых слов.

При разработке программ по развитию мышления особое внимание следует уделять процессу развития воображения. Отметим, что работа детей над воображением является ключевой для всех компонентов восстановительной работы, включая установление моделей взаимодействия между личностью и социальным окружением, создание структур совместного поведения и развитие когнитивных процессов.

Социализация умственно отсталых детей выступает доминантной, основной целью терапевтической психологической работы. Социальная сфера предстает в основном в виде неоднозначных ситуаций, которые относятся к категории открытых задач и которые могут быть решены только путем многократной активации механизмов воображения.

Однако для того, чтобы в полной мере использовать воображение как специфическое средство социализации у детей, необходимы условия, а именно специальные программы для его развития. Необходимые коррекционные программы принимают форму системы: воображение как цель, как средство.

В рамках этой системы постепенно раскрываются основные идеи:

- 1) Прогностическая функция воображения.
- 2) Интегрированное развитие знаний, действий и желаний.
- 3) Эмоции и сенсорные впечатления.

В конце проведенного исследования возможно сделать следующие выводы:

1. Психика умственно отсталого ребенка довольно бедна, элементарна, проста и узкоспециализированная. Границы между субъективным восприятием и объективным размыты, когнитивная сфера инфантилизована, эгоцентрична и прагматична. Все это изменяет игровой процесс умственно отсталого ребенка, сводя его к реализации субъективных переживаний, не имеющих отношения к объективной реальности и опыту других людей. Умственно отсталые дети развивают независимость и

уверенность в себе вместо творчества, связанного с постоянной неопределенностью.

2. В отличие от «нормотипичных» детей, дети с нарушениями интеллекта всегда предпочитают старое новому, ищет старое в новом и сводят неизвестное к достаточно известному, постигнутому. Это особенно заметно в области социального познания.

3. Дети, имеющие нарушения интеллекта не способны понимать шутки, юмор и иронию. Они не могут понять замысел, контекст и скрытый смысл социальных событий. Они не могут понять символические и знаковые контексты и сложные смысловые слои.

4. В сравнении с нормотипичными детьми, дети с нарушениями интеллекта не осознают свой собственный опыт. Более того, чем больше в их распоряжении различной информации, тем больше они заблуждаются. Опыт искажается, и некоторые элементы теряются. Если две ситуации (старая и новая) похожи хотя бы в одном отношении, эти дети переносят старый опыт на новую ситуацию полностью. Им часто бывает трудно поместить явление или имеющуюся проблему в более обширный контекст.

5. Для умственно отсталых детей характерны монотонность, отсутствие творчества, слабое воображение и недостаточная эмоциональность. Игра ребенка скудна и лишена экспрессии, что является результатом непонимания реальности и поведения взрослых. Этот недостаток воображения задерживает развитие фантазии, которая важна для развития ролевой игры.

6. Недостаточная игровая деятельность связана с недостающим развитием альтернативных форм поведения. В тех немногих случаях, когда предмет используется в качестве альтернативного поведения (палочка – градусник, коробка – телефон), предмету придается фиксированное значение, а в других возможных случаях предмет не используется.

7. Сюжетная игра у нормально развивающихся детей нарастая достигает своего пика в возрасте 6 лет. Для этого типа игры характерно отсутствие развернутого сюжета, непоследовательность в поведении

участников, отсутствие четких разграничений, множество вариантов правил и отсутствие четкого понимания правил игры. Для них смысл игровой практики заключается в выполнении определенных действий с игрушками. Данные специфические особенности нормально развивающихся детей проявляют себя и наблюдаются уже в период дошкольного возраста.

8. Игра невозможна без языкового развития. Речь умственно отсталых детей характеризуется задержкой речи, артикуляционными трудностями, небольшим активным словарным запасом и неконтролируемыми грамматическими структурами. Это затрудняет общение с помощью языка во всех видах деятельности и мешает игре и обучению. Эти дети формируют предложения примитивным способом и допускают достаточно много ошибок. Например, нарушается порядок слов, определения не связаны с определяемыми словами, а воспроизведение картинок заменяется простым перечислением визуализированных, представленных объектов.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Для исследования состояния игровой деятельности старших дошкольников с умственной отсталостью были подобраны такие методики, как:

1. «Наблюдение игровой деятельности» (Астапов В. М.),
2. «Изучение игровых предпочтений»
3. «Последовательные картинки».

Исследование проводилось на базе МБДОУ – детский сад компенсирующего вида №77 «Бусинка» г. Сургут. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Исследование игровой деятельности детей, возрастной категории дошкольного возраста с проблемами в нарушении интеллекта показало, что у четырех детей был низкий уровень развития навыков игровой деятельности.

У двух детей старшего дошкольного возраста показан средний уровень развития игровой, практической деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости коррекции

для повышения уровня необходимого развития навыков игровой деятельности у детей с УО. Учитывались возраст и особенности игровой деятельности умственно отсталых дошкольников. Игры могут быть использованы как в коррекционных классах, так и в общеобразовательных.

Игра является особенно важным видом деятельности в жизни ребенка и находится в центре внимания исследователей детского развития (В. Штерн, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

В советской и отечественной психологии игра считается наиболее важной и эффективной формой социализации в детстве, помогающей ребенку освоить мир межличностных отношений (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин) и дающей образцы для последующей взрослой жизни в понятной и приемлемой для ребенка форме. Игра не разделяет и не объединяет взрослый и детский миры, а создает условия для психологического развития и роста и готовит ребенка к дальнейшей жизни.

Отечественная психология понимает игру как деятельность с точки зрения ее происхождения, содержания и социальной структуры. Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин рассматривают игру как ««воссоздание человеческой деятельности, при котором из нее выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми»».

Суть зарубежной психологии заключается в том, что игра – это деятельность ребенка без заметных ограничений и запретов, где все может произойти и нет ничего невозможного. Отметим, что она позволяет детям свободно выражать свои желания и освобождает их от жестких ограничений социальной среды.

Обзор и анализ психолого-педагогической литературы показывает, что игру можно понимать как процесс познавательной деятельности человека, в котором отражаются все представления о действительности. Этот процесс определяет отношения между явлениями и предметами, прогнозирует последствия определенных действий через игровую деятельность, позволяет

осуществлять творческую и предлагаемую деятельность.

Основные трудности, с которыми сталкиваются умственно отсталые дети – это неспособность устанавливать связи между рассказами и образами и неумение использовать предыдущий опыт в новых ситуациях. Большинство детей нуждаются в повторном обучении или в другом виде определенной помощи.

Также рассматривался вопрос «Условия игрово среды для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в дошкольных учреждениях».

Игровая среда в инклюзивных образовательных учреждениях должна быть строго зонирована и очень разнообразна.

В детских садах зоны и уголки предназначены для самостоятельной, активной и разнообразной деятельности детей – игровой, а так же двигательной, изобразительной, драматической и конструктивной – и оснащены необходимыми материалами для широкого спектра игровой и образовательной деятельности.

Основными элементами образовательной среды детского сада являются природно-экологические зоны, игровые и игровые площадки и их оборудование, комнаты декоративно-прикладного творчества, игрушки, пособия, аудиовизуальные и информационные средства обучения.

Таким образом, на основании исследования и проведенной работы можно принять основную гипотезу исследования, а именно, что развитие игровой деятельности детей, относимых к категории дошкольников с умственной отсталостью может быть обеспечено, прежде всего, если:

- в качестве цели необходимого развития игровых навыков учитываются общие рамки компетенций в области игровой деятельности.

- практическая реализация методов и форм работы, направленных на стимулирование познавательных интересов и игровых навыков дошкольников.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

3.1. Игра как средство развития и коррекции познавательной деятельности у детей с умственной отсталостью, обуславливающее их социализацию

Как отмечал Л. С. Выготский, основным видом деятельности на протяжении всего дошкольного возраста является игра, которая выступает не только средством разностороннего развития ребенка, но и составляет основу для последующего психического развития, от которого зависит успех в учебной и трудовой деятельности, формирование личности ребенка [12].

Игра – это естественное состояние, потребность детского организма, и она используется взрослыми как в образовательных, так и формирующих целях. С помощью игры предоставляется возможность обучить дошкольников с умственной отсталостью различным действиям с предметами, способам и средствам общения, совместной деятельности детей [12].

Развитие игры во многом определяется темпом умственной активности детей, большей или меньшей успешностью их действий в игре, уровнем усвоения правил, их эмоциональными переживаниями и степенью энтузиазма.

Игра создает тот положительный эмоциональный фон, на фоне которого все психические процессы протекают наиболее активно [14].

Ролевая игра занимает особое место, в ней дети берут на себя роли взрослых или любого сказочного персонажа, разыгрывают воображаемые сюжеты от имени этих персонажей. Игра имеет важность для развития ребенка. Ролевая игра – это и свободная эмоциональная деятельность, которая всегда приносит удовольствие и школа произвольного поведения. В этой игре ребенок начинает подчинять свои действия нормам и вести себя

так, как принято, как и должно быть в обществе.

Невозможно четко определить возрастные ограничения для перехода к ролевой игре. Пока формируется сюжетно-отобразительная игра, ребенок начинает брать на себя роли примерно в возрасте трех лет, но в зависимости от индивидуальных особенностей некоторые дети готовятся к этому раньше, а другие позже. В возрасте 5-6 лет ролевая игра достигает своего пика. Имитация отношений взрослых в их социальной жизни усиливается по мере расширения представлений детей об окружающем мире, развития игровых навыков и усложнения игровых идей.

Сюжетно-ролевая игра имеет следующие структурные компоненты: сюжет, содержание, роль. Главным компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет, без него нет самой сюжетно-ролевой игры. Сюжет игры – это та сфера действительности, которая воспроизводится детьми. Сюжет представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. При этом его игровые действия (крутит руль автомашины, готовит обед, учит рисовать учеников и др.) – одно из основных средств реализации сюжета.

В зависимости от глубины представлений ребенка о занятиях взрослых меняется и содержание игр.

Участвуя в сюжетно-ролевой игре, дети выполняют набор игровых действий, связанных с выполнением определенной роли. В играх дошкольников преобладают игровые действия умственного характера: быть внимательным, сравнивать, классифицировать предметы по определенным функциям.

Для развития ролевой игры у детей дошкольного возраста необходима совместная игра взрослого и ребенка. Играя в жизненных ситуациях, учитель привлекает к активному участию детей и, таким образом, учит их развивать содержание игры.

Таким образом, в ходе семейной игры, когда дети представляют ситуацию игры, взрослый модифицирует игру и вводит новых персонажей

(«заяц пришел к нам в гости, давайте его покормим»), новые блюда («мы угостим его тортом, конфетами»), новую посуду (яблоки в вазе, сахар в сахарнице), а также создает ситуации, побуждающие ребенка использовать заменяющие предметы для действия. Следует поощрять детей воспроизводить ранее выученные действия в новых версиях игры. Игры сопровождаются речью, которая помогает создать образ (каша вкусная; зайчик любит морковку, мишка молодец: он вытер рот салфеткой!).

Таким образом, регулярное использование различных видов игр способствует воспитанию у дошкольников с умственной отсталостью возможности разнообразного использования приобретаемых ими знаний, а также развитию внимания, наблюдательности, двигательных навыков и умений в управлении предметами, что способствует обогащению их представлений об окружающем мире.

3.2. Основные технологии обучение игровым действиям, направленным на формирование основ сюжетно-ролевой игры дошкольников с умственной отсталостью

Целью формирующего этапа нашего исследования является обучение сюжетно-ролевой игре детей дошкольного возраста умственной отсталостью в специально организованной развивающей среде с подбором соответствующих игровых технологий, направленных на обучение дошкольников выполнению ролевых действий и вербализации своих действий. Для этого мы использовали в нашей работе методы Баряевой Л. Б. и Зарина А. Л. [7].

В нашей работе хотелось бы подчеркнуть высокий уровень организации развивающей среды, а также наличие развитых игровых технологий, которые педагоги используют при работе с детьми в МБДОУ «Компенсирующий детский сад № 77 «Бусинка», город Сургут.

Включаясь в экспериментальную работу с детьми, мы учли опыт

учителей и постарались органично включить наш эксперимент в запланированную работу с детьми.

Принимая во внимание результаты первого этапа эксперимента и опыт педагогов МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 77 «Бусинка», мы сосредоточились на разработке комплекса занятий по развитию навыков. сюжетно-ролевая игра у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью как фактор развития их социализации.

Программа проведения экспериментальной части нашей работы предусматривает три главных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

В начале констатирующего эксперимента в группе с детьми была проведена диагностика взаимоотношений детей **«Кто в каком домике живет»**, в которой были задействованы 6 детей. Стимульный материал представлен в Приложении № 2.

Цель: выявить реальные взаимоотношения детей этой группы через игру.

Из этой цели вытекают следующие задачи:

1. Выясните, кого из детей в группе он любит больше всего, кто ему больше всего не нравится. Какой ребенок хороший, а какой плохой. Причины симпатий и антипатий;

2. Как другие дети в группе относятся к этому ребенку. Есть ли дети, которые относятся к этому ребенку особенно хорошо или особенно плохо, кто эти дети?

3. Степень, в которой собственный выбор ребенка соответствует его или ее предположениям о том, кто выберет его или ее;

4. Совпадение трех параметров: кто выбирает ребенка сам, кто выбирает его, кто должен был выбрать его в соответствии с его собственным предположением.

Каждый ребенок в индивидуальной беседе с учителем распределяет всех детей в своей группе по двум домам, в зависимости от симпатии

(Красный дом) или антипатии (Серый дом). Этот метод позволяет получить информацию об отношении каждого ребенка к друг другу в его группе, мнение ребенка, что нравится ли ему другие дети в его группе. В процессе взаимодействия можно узнать, что детям нравится особенно и не совсем нравится в их сверстниках, а также дети могут дать ответ, что им конкретно нравится и не совсем нравится в отношениях друг с другом.

1. Какие дети нравятся и не нравятся друг другу в группе? Какие дети хорошие, а какие плохие? К кому испытывает симпатии, а к кому антипатии?

2. Что другие участники в группе думают о ребенке. Есть ли дети, которые особенно хорошо относятся и наоборот, плохо к этому ребенку?

3. степень соответствия собственного выбора ребенка с теми предположениями, кто его выберет.

4. степень согласованности между тремя параметрами: кого ребенок выбирает сам, кто его выбирает, кто должен был бы его выбрать по его собственному предположению.

Результаты этой диагностики «Кто в каком домике живет?» представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты проведения данной диагностики «Кто в каком домике живет?»

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Юлия	4	средний
Рита	8	высокий
Дмитрий	5	средний
Федор	2	низкий
Семен	8	высокий
Константин	4	средний

Результаты проведения диагностики «Кто в каком домике живет?» представлены на рисунке 5.

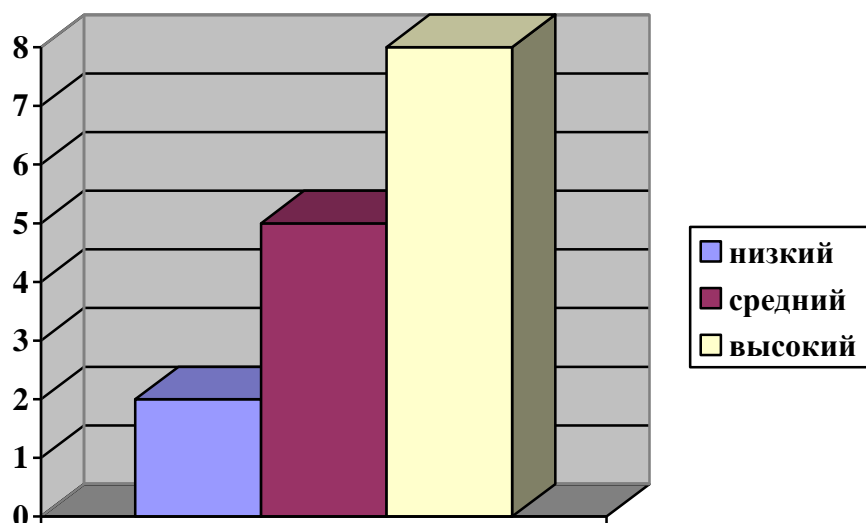


Рис. 5. Результаты диагностики «Кто в каком домике живет»

Лидеры (наиболее успешные дети в обществе) обычно преуспевают во всех видах деятельности, хорошо играют и ладят с другими детьми, обычно веселы и дружелюбны. Другие дети выделяют и подчеркивают его красоту, аккуратность и послушание. Необходимо постараться улучшить положение других детей с помощью этих детей, давая им общие задания и организуя совместные мероприятия.

Необщительные дети – это обычно дети, которые не всегда уважают и любят своих сверстников, не любят группы и очень тревожны. С помощью этого теста можно выяснить, почему дети не любят других детей, почему их не любят другие, чувствует ли ребенок неприязнь со стороны других и обладает ли он достаточной самооценкой.

Отчужденный ребенок - это ребенок, с которым другие дети предпочитают общаться меньше всего.

На следующем этапе были проведены личные беседы с детьми, чтобы узнать об их личностных особенностях.

Результаты показали, что двое детей (Рита и Семен) относятся к категории «лидер» и получили 8 баллов, а трое детей (Дима, Коста и Юля) относятся к категории «наименее выбранные дети для общения» и получили

от 4 до 5 баллов. Это говорит о том, что многим детям в группе необходимо улучшить свое общение. Процесс адаптации у разных детей протекает по-разному. Он зависит от ряда факторов, в том числе от условий, созданных педагогом-дефектологом. Из «отвергнутых» детей один ребенок (Федор) и он набрал два балла. Это можно объяснить его безынициативностью, боязнью общения со взрослыми, нежеланием взаимодействовать со сверстниками и трудностями в ответах на вопросы учителя. Ребенок был из неблагополучной семьи, что повлияло на его социальную адаптацию и взаимодействие со сверстниками, а также на взаимодействие с окружающей средой.

Методика 1. Беседа «Я и мои друзья...»

Цель: выявить определенные качества личности ребенка, его интересы и склонности непосредственно в сюжетно-ролевой игре.

Вопросы:

1. В какие игры ты любишь играть?
2. Кем бы ты хотел быть в игре?
3. Почему нравится эта роль?
4. Кого бы ты выбрал старшего в этой игре?
5. Почему ты выбрал именно этого(у) мальчика (девочку)?
6. Что тебе нравится в этой(м) девочке/мальчике?
7. Какие его поступки ты одобряешь?
8. А какие ты считаешь плохими?

При проведении этого исследования выяснилось, что большая часть группы детей предпочитала совместные игры (дочки-матери, магазины, больница, конструирование и т.д.). двое детей (Рита и Семен), набравшие по 5 баллов, самостоятельно выбирают роль лидера, – трое детей (Дима, Костя, Юлия), набравшие по 3 балла в роли второго плана, один ребенок (Федор), набравший 1 балл в качестве наблюдателя за игрой. Главными героями игры были выбраны дети Рита и Семён. Эти дети признаны лидерами. Они активно участвуют в игре, умеют заинтересовать других, легко находят

общий язык, веселы и остроумны. Большинство участников перечислили качества общительного, активного, дружелюбного и жизнерадостного человека. Меньшинство: сочувствие, отзывчивость и т.д. Такие действия, как уважение родителей, помощь им, послушание учителя, не обижать животных, забота о бабушках и дедушках и т.д. 100% опрошенных одобрили и назвали злыми поступки, такие как обрывать цветы в саду, оскорбление сестры или брата, обзывать, бросать камни, драться и т.д.

Обобщив полученные данные и проанализировав их, можно уверенно констатировать, что достаточно большое число детей нуждаются в соответствующей коррекции своих взаимоотношений. Вопрос взаимоотношений между детьми достаточно сложный и весьма актуальный, но на сегодняшний день недостаточно проработанный. Многие детские психологи считают, что в каждой исследуемой группе 5-6-летних детей только меньшинство детей хорошо справляются с ситуацией, а остальные участники эксперимента нуждаются в необходимой коррекции взаимных отношений с ровесниками.

Первый этап диагностического процесса помогает определить, какие дети из числа участников нуждаются в коррекционном воздействии, а какие имеют проблемы, требующие более пристального внимания со стороны родителей и педагогов.

Методика 2. В данном исследовании приняли участие шесть детей возрастной категории 5-6 лет. Стимульный материал представлен в Приложении № 2.

Для изучения их умения общаться и безопасно взаимодействовать со взрослыми (социальная смелость) использовались следующие диагностические процедуры.

Для этого были подготовлены следующие материалы. Каждому ребенку давали два листка бумаги с написанным на них именем и датой; один из них отдавался взрослому, с которым ребенок должен был

взаимодействовать, а другой оставался у воспитателя, который фиксировал все поведение ребенка с момента начиная с принятия им задания и заканчивая содержанием второго. Для индивидуального наблюдения за ребенком отводится период в два-три дня. Педагог заранее связывается с коллегами, участвующими в эксперименте, и просит их выслушать ребенка, а также задать вопросы и ответить на них.

Ход проводимого исследования. Педагог собирает всю группу и спрашивает, к примеру, кто пойдет к медицинской сестре и спросит её от имени воспитателя, можно ли сегодня, в эту непогоду пойти на прогулку. (Запишите имена всех желающих). Другим участникам даются аналогичные задания, но, конечно, с другим содержанием и разными ответственными сотрудниками.

Что заносится в протокол. 1. Вызвался ли выполнить поручение сам ребенок или его попросили; как он отреагировал на просьбу. Важно учитывать следующее: а) ребенок должен знать, куда и к кому он идет; б) тот, к кому его направляют, в этот момент должен находиться на своем рабочем месте. 2. Как ведет себя второй экспериментатор? Поздоровавшись с ребенком, выслушав его, спросив как зовут, из какой он группы, как зовут его воспитателя, отвечает на поставленные вопросы. По завершению дословно записывает ход встречи. По возвращении ребенка в группу воспитатель спрашивает, как прошла встреча.

Обработка данных. Высокий уровень: сам вызвался выполнить поручение, передал информацию и ответил конкретно на все вопросы взрослых; выполнил задание, но по поручению педагога. Средний уровень: сам вызвался выполнить поручение, но информацию передал не совсем точно. Низкий уровень: не изъявил желания, информацию передал неточно; отказался выполнить поручение.

Результаты диагностики для определения способности вступать в

контакт, смело взаимодействовать со взрослыми представлены в таблице 6

Таблица 6

Результаты диагностики для определения способности вступить в контакт, смело взаимодействовать со взрослыми

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Юлия	2	низкий
Рита	4	средний
Дмитрий	2	низкий
Федор	2	низкий
Семен	4	средний
Константин	2	низкий

Результаты диагностики для определения способности вступить в контакт представлены на рисунке 6.

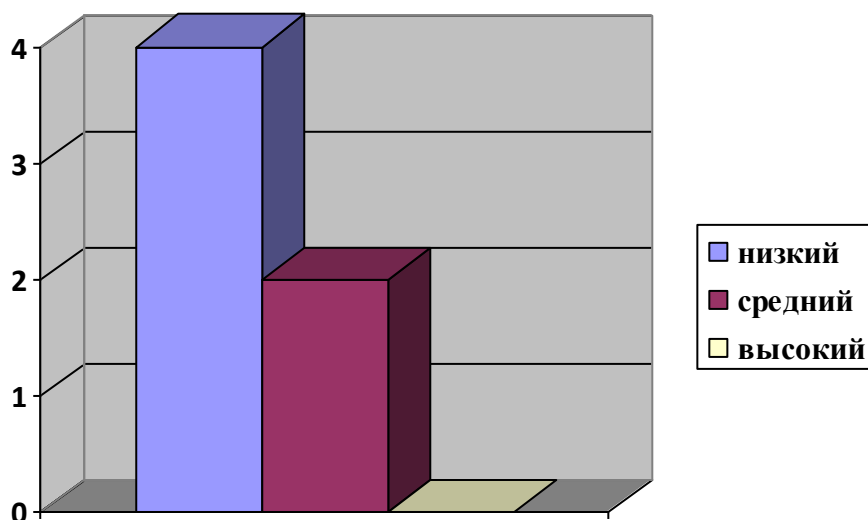


Рис. 6. Результаты диагностики для определения способности вступить в контакт

Таким образом, анализируя полученные данные стоит отметить, что социальную смелость (способность вступать легко в контакт со взрослым) не проявили никто из всех опрошенных, двое детей (Рита и Семен), которые набрали по 4 балла отличились своей активностью при общении со взрослым, но информацию передали не совсем точно, и 4 детей (Дима, Костя,

Федор, Юля) набравших по 2 балла не изъявили желание вступать в контакт со взрослым. Полученные данные еще раз подтверждают, что в группе есть дети, которые нуждаются в социализации со сверстниками. Главная задача – помочь им перебороть страх, стеснение, низкую активность.

Методика 3. Проводится для выявления в общении эмоциональной окрашенности и динамичности. Обследование проводится в группе с детьми и требует подготовки. Речь идет об инсценировке – «силами» кукол – «Хитрый лис и умная уточка» Стимульный материал представлен в Приложении № 2.

Цель: спровоцировать реакцию на действия персонажей – защитить уточку, предупредить ее об опасности. Все наблюдения заносятся в протокол, заведенный на каждого ребенка: количество высказываний, в том числе и эмоциональных, быстрота реакции на сложившуюся ситуацию. Все наблюдения заносятся в протокол, подготовленный на каждого ребенка.

Обработка данных. Высокий уровень: ребенок активен, эмоционален, высказывается в числе первых. Средний уровень: активен, эмоционален в меньшей степени, высказывается о поступках персонажей вместе со всеми. Низкий уровень: в ситуацию включается всегда последним или вовсе не реагирует на происходящее действие.

Результаты диагностики по методике №4 представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты диагностики по методике №4

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Юлия	4	средний
Рита	8	высокий
Дмитрий	2	низкий
Федор	2	низкий
Семен	4	средний
Константин	2	низкий

Результаты диагностики по методике №4 представлены на рисунке 7.

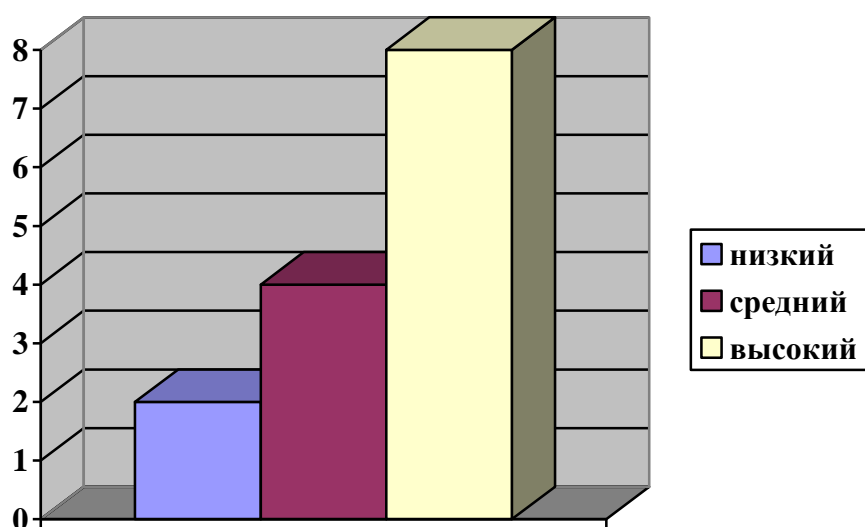


Рис.7 Результаты диагностики по методике №4

Проводя данное исследование, стоит отметить, что высокий уровень эмоциональной окрашенности и динамичности проявил 1 ребенок (Рита). Такой ребенок наиболее выбираемый в общении, пользуется авторитетом, к нему прислушиваются и его мнение всегда поддерживают. 2 детей (Семен и Юля) показавшие средний уровень, высказывают свое мнение вместе со всеми, соглашаются с мнениями наиболее активных детей. 3 детей (Дима, Костя, Федор) занимают низкий уровень, принимают позицию наблюдателя, предпочитая отмалчиваться и не охотно вступая в контакт.

Методика 4. Данная методика проводится для определения умения ориентироваться в социальной ситуации и понимать поведение других людей. Обследование проводится в два этапа. Первый – исценирование сказки братьев Grimm «Заяц и Ёж»; второй – индивидуальная беседа по содержанию сказки: задаются вопросы («О чем договорились Ёж и Заяц? Кто победил в соревновании? Кто в действительности быстрее бегаёт? Кто более привлекателен – Ёж или Заяц? Почему? Почему Ёж обманул Зайца?

Обработка данных. Высокий уровень: ребенок отвечает на все вопросы. Средний: принимает, понимает поступок Ежа, но не в состоянии точно охарактеризовать ситуацию. Низкий уровень: а) не понимает сути поступка героя (почему Ёж обманул Зайца), но при этом импонирует ему; б) поступок Ежа оценивает отрицательно.

Результаты диагностики по методике №5 представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты диагностики по методике №5

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Юлия	4	средний
Рита	8	высокий
Дмитрий	4	средний
Федор	2	низкий
Семен	8	высокий
Константин	4	средний

Результаты диагностики по методике №5 представлены на рисунке 8.

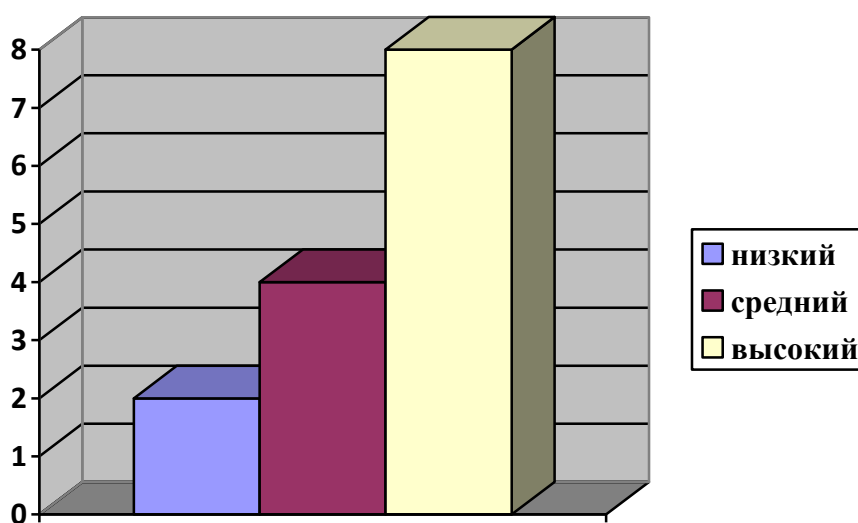


Рис. 8 Результаты диагностики по методике №5

Высокие коммуникативные навыки двух детей (Риты и Семена) позволяют предположить, что эти дети обладают достаточными коммуникативными навыками для успешного взаимодействия со сверстниками.

Данный констатирующий эксперимент является предварительным исследованием влияния игры на развитие позитивных взаимоотношений у детей дошкольного возраста. Отметим, что наблюдения за игровой деятельностью детей объективно показали, что ролевые игровые практики не всегда были скоординированы. Наблюдалась конфликты между ролевой игрой и реальными отношениями, недовольство другой стороной, отклонение от цели игры и неполная реализация идей.

Игра детей, относимых к категории дошкольного возраста с умственной отсталостью, как правило характеризуется достаточно низким уровнем развития, монотонным поведением и задержками в поведении, как перспективного уровня развития игровой деятельности. Их ролевое взаимодействие и поведение характеризуется отсутствием согласованности, спонтанности и эмоционального сопереживания. Они рутинно решают игровые задачи.

Ролевое взаимодействие у дошкольников с нарушениями интеллекта тормозится ролевым взаимодействием. В предложенном занятии «Семья» дети в основном используют только сюжет, который был предложен педагогом и другими детьми, достаточно редко предлагают новые подходы и варианты игровой деятельности и не всегда реализуют собственные идеи деятельности.

Только меньшинство детей смогли «самостоятельно выбрать тему», «предложить варианты сюжета», «вызвать идеи у других детей», «быстро реагировать на игровые задачи» и «предложить несколько вариантов сюжета».

На основании исследования коммуникативной и эмоциональной сфер социализации у дошкольников с легкой умственной отсталостью было

выявлено, что двое детей (Рита и Семен) проявляли независимость в игре и охотно взаимодействовали со взрослыми и сверстниками. Эти дети проявляли независимость во всем, что они делали, так как они могли самостоятельно выбирать темы для продуктивной игры, обдумывать содержание своей работы и представлять собственный сюжет. Также было отмечено, что они обладают лучшими коммуникативными навыками, так как умеют заинтересовать других детей.

Трое детей в эксперименте (Костя, Дима и Юля) были отнесены ко второму (среднему) уровню коммуникативных навыков. Эти дети редко могли выбирать тематические и продуктивные игровые действия, часто ориентировались на советы детей и взрослых в тематической деятельности, заимствовали сюжеты из знакомых сказок, фильмов и мультфильмов в самостоятельной деятельности, не всегда контролировали идеи деятельности.

И к третьему (низкому) уровню был отнесен один ребенок (Федор). Этот ребенок тихий и играет в основном один. Он с трудом придумывает темы и сюжеты для игр, не может дополнить предложенные решения и редко выражает желание играть самостоятельно. У него ограниченное воображение и недостаточная способность придумать что-то необычное или оригинальное. Принимает предложенные темы равнодушно и часто не следует им.

3.3. Формирующий этап исследования

На данном этапе была проведена работа, направленная на развитие сюжетной игры, и изменению отношений между сверстниками. Основными приемами на занятиях использовались следующие методы:

- игры на коммуникативное общение;
- беседы;
- сюжетные игры.

Главным в этой работе является восстановление взаимодействия ребенка с другими детьми, а также нахождение решения возникших

проблем:

1. Развитие интереса к общению с окружающими людьми.
2. Развитие у детей социальных компетенций.
3. Развитие игровых навыков.
4. Формирование положительного отношения к окружающим.

Было составлено тематическое планирование сюжетных игр. (см. Приложение № 3)

На формирующем этапе необходимо создавать эмоционально здоровую обстановку в группе. Для этого устанавливается контакт с детьми, снимается эмоциональное напряжение в игровых ситуациях.

Во время обучающего эксперимента происходит привлечение малоактивных детей, которые предпочитают «отмалчиваться», не вступая в контакт и не участвуют в беседе.

Таких детей необходимо вывести из бездействия, определив их особенности и организовав совместную деятельность с педагогом. Для налаживания контакта предлагается ребенку сделать поделки своими руками.

Для развития диалога ввести беседу с участием куклы Петрушки «Моя помощь взрослым»

В игре постепенно подводим их к все более сложным преобразованиям сюжета, а затем вместе придумываем новый.

Попросите детей выслушать рассказы друг друга и продолжить рассказ другого. Попросите детей написать рассказ о себе под названием «Как я живу дома». Эту историю следует рассказывать в непринужденной обстановке, не критикуя речь детей и не требуя полноты изложения. Главное – передать общий смысл рассказа. Когда рассказ закончен, переходите к следующему ребенку. Если детям трудно говорить, нужно помочь им с помощью наводящих вопросов.

Играя индивидуально с двумя или тремя детьми, как и в большой группе, дети, как правило, подхватывают высказывания своих

сверстников, отвлекаясь от их ассоциаций.

Самой сложной частью эксперимента было убедить детей принять взрослых в качестве партнеров по игре. В результате дети, принявшие участие в эксперименте, изначально достаточно настороженно относились к изменению отношения взрослых и воспринимали такое поведение как игру, которая скоро закончится. Было замечено, что дети часто недоверчиво относятся к взрослым в группе. Оказалось, что дети сдерживают свои проявления, боясь быть замеченными педагогом.

По мере того, как педагоги и воспитатели все больше вовлекались в деятельность детей, их отношение к детям постепенно менялось. В частности, когда учителя поддерживали детей говорить о героях мультфильмов, включали интересы детей в разговор, учитывали мнения других детей и подчеркивали преимущества детских проектов, дети подходили к учителям и часто наблюдалось тесное общение. Важную роль в этом эксперименте сыграла личная работа с детьми, целью которой было проявление доброты и интереса ко всем детям без исключения. Эта работа была особенно важна для неактивных детей, которые были конфликтны и замкнуты, не могли удовлетворить свои потребности в «одобрении» со стороны детей и взрослых.

Больших усилий потребовалось на построении отношений с Фёдором, который практически не принимал участия в совместной деятельности с другими детьми. Применялись попытки расположить мальчика к себе, предлагалось ему смастерить кукольную мебель, ненавязчиво вступая с ним в игру. Рассматривали иллюстрации из книжек с картинками, обсуждали иллюстрации и выясняли, почему ребенок хочет побыть один. Оказалось, что другие дети не принимали Федора в игру, а он не понимал, почему. Мальчику предлагались поручения оказать помощь взрослому или детям, подключая его к деятельности детей (что-либо принести, к кому-либо обратиться с вопросом). На встречах с дошкольниками и педагогом подчеркивали сильные стороны Федора, при обсуждении идей упоминали

Федора и говорили о его достижениях. Через некоторое время Федор стал охотнее общаться с другими детьми и добровольно участвовал в общей деятельности, но предпочитал делать это в присутствии воспитателя.

Эмоционально положительное отношение наблюдалось в ходе эксперимента, как индивидуально, так и в группах (включая общие мероприятия).

Для развития ролевого диалога проводилась **беседа с участием куклы Петрушки «Моя помощь взрослым».**

Цель: формировать доброжелательность, вежливость, уважение к окружающим; развивать способность оценивать свое отношение к позитивным и негативным поступкам.

Ход беседы: дети отвечают на вопросы Петрушки, строится ролевой диалог между участниками беседы.

Вывод: При угасании беседы брались на себя роли различных персонажей и задавались вопросы тому или иному ребенку. В результате игра развивалась, тем самым принимая иной оборот. Дети радовались интересному повороту событий, увлекались совместной деятельностью.

Еще с детьми был прочтен рассказ В. Осеевой «Синие листья» и проведена последующая беседа о характеристике героев, их поступках, о названии рассказа и т. п.

Цель беседы: охарактеризовать поступки героев, дать им личностную характеристику, усвоить нормы морали.

Ход беседы: чтение и последующее обсуждение прочитанного рассказа.

Вывод: Наиболее инициативные дети стремились высказать свое

мнение, смотря на них в ролевой диалог вступали наименее активные дети, не испытывая страха и стеснения в общении.

Чтобы развить навыки рассказывания историй, дети участвовали в играх на воображение. Детям предлагалось придумать историю о себе. Рассказывание происходило в непринужденной обстановке, качество речи детей не оценивалось, не требовалось, чтобы рассказ был законченным. Важно, чтобы дети смогли передать общий смысл. Игра-придумывание ограничивалась 10-15 минутами. Дети садятся так, чтобы видеть друг друга. Количество детей, участвующих в игре постепенно включались в игру до 3-х детей. Не рекомендуется допускать к участию больше этого количества детей, так как они не смогут долго ждать своей очереди, потеряют суть рассказа и утратят интерес.

Детям было предложено: «Давайте играть по-новому!». Вместе придумаем одну общую сказку «Бабушкина избушка».

Когда дети смогут связать несколько событий воедино, нужно предложить им придумать историю с взаимодействием между персонажами (например, доктор звонит бабушке и спрашивает, не болела ли она в последнее время).

В ходе этого задания нужно было слушать рассказ участника и потом попробовать продолжить его самостоятельно. В результате дети дошкольного возраста развивают свои коммуникативные навыки и действуют в согласованности с другими детьми. Дети учатся принимать сигналы от своих сверстников, чтобы создать новый поток событий. Они могут говорить/объяснять события, которые они хотят развернуть в следующие моменты игры, слушать своих сверстников (потому - что они могут предложить другие события, правила, последовательности) и объединять события, предложенные детьми и другими участниками игры в общую историю.

В приложении № 4 представлены фрагменты занятий по обучению детей ролевым играм.

В приложении № 5 представлена программа обучения ролевым играм для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе коррекционной работы.

3.4. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Для того, чтобы проверить эффективность экспериментальной работы, было проведено контрольное обследование детей экспериментальной и контрольной группы.

Нами были соотнесены показатели сформированности изучаемых процессов у дошкольников, полученные во время констатирующего и контрольного эксперимента.

Цель исследования: подтвердить эффективность выбранных методов по формированию социализации детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью посредством проведения сюжетно-ролевых игр.

Задачи исследования:

1. Выявить реальные взаимоотношения детей старшего дошкольного возраста после проведения эффективных методов по формированию взаимоотношений

2. Провести сравнительный анализ результатов игровой деятельности данной группы детей на констатирующем и контрольном этапах исследования

Результаты показывают, что создание игровой обстановки позволило в экспериментальной группе уменьшить диапазон колебания баллов по сравнению с этапом констатации. Для удобства сравнение результатов контрольного и констатирующего эксперимента исследования уровня сформированности обучения сюжетно-ролевой игре умственно отсталых

дошкольников в процессе их социализации представлено в таблице 9.

Таблица 9

Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента

№ Имя ребенка	Выявление реальных взаимоотн ошений		Социальная смелость		Динамич- ность общения		Ориентация в социальной ситуации		Уровень развития	
	конс	кон	конст	конт.	конст	конт.	конст	конт.	конст.	конт.
1. Дима	3	4	2	3	2	3	3	4	низкий	средний
2. Костя	3	4	2	3	2	3	3	4	низкий	средний
3. Рита	5	6	4	5	5	5	5	5	высокий	высокий
4. Семен	3	4	4	4	3	4	5	6	высокий	высокий
5. Федор	2	3	2	3	2	3	2	3	средний	средний
6. Юля	3	4	2	3	3	4	3	4	средний	средний

Для удобства сравнение результатов контрольного и констатирующего эксперимента исследования сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, представлено на рисунке 9 и рисунке 10, данные представлены в баллах.

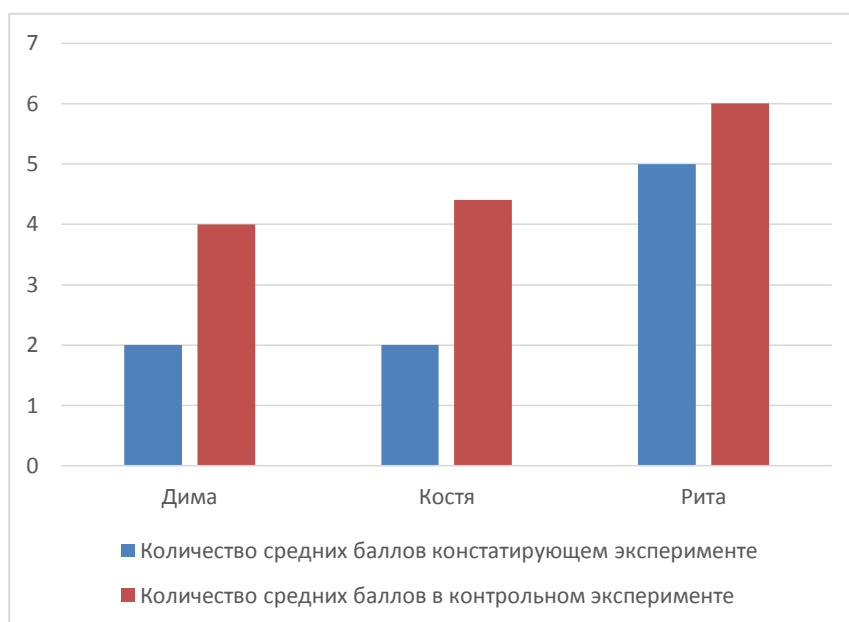


Рис. 9. Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента

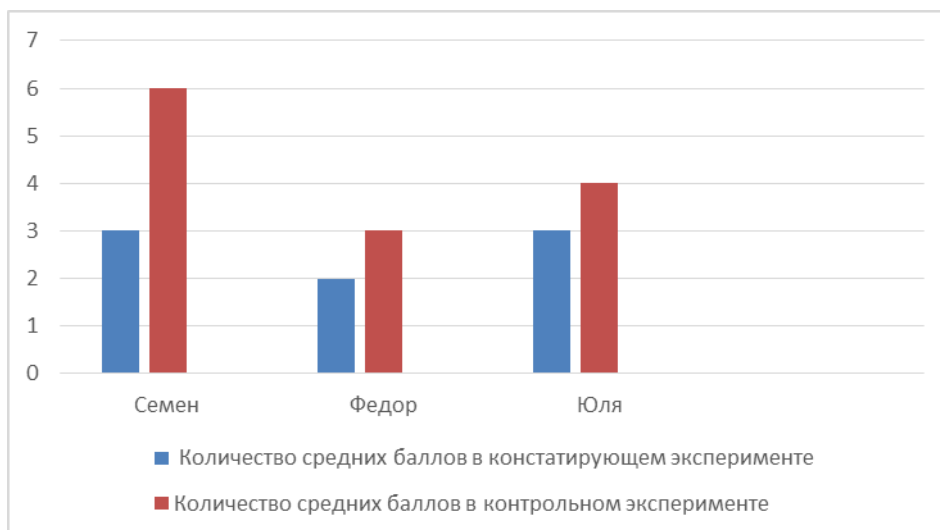


Рис. 10. Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента

Дети стали легче адаптироваться в условиях поставленной задачи. Как нестандартные отношения взрослого и ребенка, так и нетрадиционная экспериментальная обстановка способствовали тому, что дети брали задание под контроль, часто выходили за рамки своих стереотипных способах выполнения задания и стремились выполнить его с положительным результатом.

В результате два ребенка показали высокий уровень не только в наличии инициативности, но и в развитии коммуникативных навыков, желании участвовать в играх, активно выбирали роли положительных героев.

Систематическая работа, организация и проведение ролевых игр сделали детей более контактными, дружелюбными и общительными. Четверо детей продемонстрировали показатели среднего уровня развития по всем навыкам. Следует отметить, что в игровой деятельности участвовали все дети, в том числе и те, кто не проявлял особой спонтанности и инициативности.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов показал, что сюжетно - ролевые игры способствовали развитию

коллективных взаимоотношений между детьми дошкольниками и их сверстниками.

Дети стали более сосредоточенными, активными, меньше стеснялись участвовать в играх и больше доверяли педагогу. Поэтому подтвердилось предположение о том, что сюжетно-ролевые игры с непосредственным участием педагога окажут положительное влияние на складывающиеся взаимоотношения между детьми дошкольного возраста и их сверстниками при соблюдении следующих условий:

- 1) В дошкольной группе создается благоприятная атмосфера.
- 2) Дети имеют возможность играть свободно и независимо.

В приложении № 6 представлен подробный анализ эффективности предлагаемой системы для обучения дошкольников с УО ролевым играм.

Детям стало легче адаптироваться к условиям выполнения задания. Отметим, что нестандартные отношения взрослого и ребенка и нетрадиционная экспериментальная среда способствовали более легкому принятию детьми контрольных заданий, выходу за рамки стереотипного способа выполнения задания, имеющемуся желанию выполнить задание и добиться хороших результатов. В результате двое детей продемонстрировали высокоразвитые коммуникативные навыки и желание участвовать в игре, выбирать главную роль и вовлекать в игру других, не принимавших активного участия. Структурированная организация игр сблизила детей в группе, сделала их более сговорчивыми и улучшила их коммуникативные навыки.

У четырех детей был выявлен средний уровень развития и наличия коммуникативных навыков. Все они участвовали в игре, причем неактивные дети тоже проявляли инициативу.

Активное участие взрослого подтолкнуло детей к новым решениям проблем, возникших в их деятельности. Дети также установили более дружеские отношения друг с другом, поскольку они могли свободно строить свою игру. В этой ситуации дети не конфликтовали друг с другом, а активно

участвовали в решении общей проблемы и были объединены общей идеей для создания увлекательной игры и повышенного настроения участия, что было бы невозможно на индивидуальных занятиях.

Сравнительный анализ данных, полученных на определяющем и контрольном этапах эксперимента наглядно показал, что ролевая игра способствовала развитию отношений сотрудничества между детьми детского сада и их сверстниками. Коэффициент «самого выбранного лидера в общении для детей» увеличился на 20%.

Коэффициент «наименее избранные дети в общении» остался неизменным. Контрольный этап показал, что ребенок, классифицированный как «брошенный ребенок», был принят в группу одним человеком (Федор). На этапе наблюдения был отмечен рост активности этого ребенка, склонность к независимому поведению и способность координировать поведение с другими детьми и взрослыми при выполнении заданий.

В результате наблюдений можно сделать вывод, ролевые игровые взаимодействия должны быть включены в занятия в дошкольных учреждениях. Такие занятия положительно влияют на взаимоотношения детей в группах. Однако следует отметить, что необходимо использовать не только практику ролевых игр, но и методы решения проблем и методы активизации творческого воображения и мышления (введение игровых заданий).

В заключении, подтвердилась гипотеза о том, что сюжетно - ролевая игра при прямом или косвенном участии учителя оказывает положительное влияние на процесс взаимоотношения детей со сверстниками при соблюдении следующих условий.

- 1) При занятиях должна быть создана благоприятная среда.
- 2) обеспечивается свобода и независимость ребенка в педагогически ориентированной игре.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашей работы было изучение особенностей социальной реабилитации умственно отсталых дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры.

В ходе исследования были решены следующие задачи:

1) изучено состояние проблемы в психолого-педагогической и методической литературе;

2) выявлены особенности игровой деятельности детей с нормальным развитием и детей с умственной отсталостью;

3) выявлен уровень формирования сюжетно-ролевой игры у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью до и после подобранного комплекса сюжетно-ролевых игр;

4) подобран комплекс сюжетно-ролевых игр, направленных на формирование игровых умений умственно отсталых детей.

Таким образом, цель работы достигнута. Осуществленное исследование позволило сформировать следующие выводы.

В психологии и педагогике подтверждаются идеи об использовании игры в процессе воспитания детей, что связано с ее определяющим значением для формирования наиболее существенных психических образований. Их появление подготавливает переход ребенка к новому этапу развития.

Поскольку хорошо сформированная игра подготавливает благоприятную основу для последующего развития умственно отсталых детей, она предоставляет возможность для их ранней социализации и, в долгосрочной перспективе, успешной интеграции в общество.

Умственная отсталость – наиболее распространенная форма интеллектуальных нарушений, при которой наблюдаются нарушения, как в когнитивной, так и эмоционально-волевой сферах, а также в поведении и физическом развитии ребенка. Нарушения психического (прежде всего интеллектуального) развития носят стойкий, необратимый характер.

Проведен анализ специальной литературы, посвященной проблемам развития игровой деятельности детей с ограниченными интеллектуальными возможностями и их сверстников с нормальным развитием. Это позволило сделать вывод, что все дети с ограниченными интеллектуальными возможностями испытывают значительные трудности в формировании именно сюжетно- ролевой игры.

Исследование проводилось на базе МБДОУ – детский сад компенсирующего вида №77 «Бусинка» г. Сургут. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

По результатам обследования игровой деятельности дошкольников с УО можем сказать, что 4 воспитанника имеют низкий уровень развития игровой деятельности, а у 2-х воспитанников развитие игровой деятельности находится на среднем уровне.

Установлено, что для повышения уровня развития игровой деятельности детей с УО необходима коррекционная работа. При этом учитывались возраст дошкольников и особенности содержания игрового взаимодействия детей с проблемами нарушениями интеллектуального развития.

В данном исследовании сюжетно - ролевые игры являлись основным средством построения взаимоотношений между детьми с легкой умственной отсталостью и их окружением - сверстниками. Сравнительный анализ данных, полученных на определяющем и контрольном этапах эксперимента, показал, что выполнение сюжетно-ролевых игр способствовало установлению коллективных отношений между дошкольниками и сверстниками.

Для решения задач, поставленных в нашем исследовании, мы разработали систему «семейно-бытовых» сюжетно-ролевых игр. Эта система была построена с учетом всех особенностей игровой деятельности исследуемой категории детей. Задания были выполнены в соответствии с возрастающей степенью сложности сюжетно-ролевой деятельности.

Постепенно в игру вводились игрушки-заменители, дети активно участвовали в освоении игрового пространства.

Можно сделать вывод, что предложенная система ролевых игр была успешно апробирована как вариант коррекционной работы, осуществляемой с детьми дошкольниками.

Исследование может быть развито и использовано в дальнейших исследованиях по активизации игровой деятельности дошкольников коррекционных образовательных учреждениях.

Выдвинутая гипотеза доказана, действительно разработка и внедрение программы обучения сюжетно-ролевой игре дошкольников с умственной отсталостью в процессе коррекционной работы будут эффективны при условии решения задач и проведения диагностики с учётом возрастных и индивидуальных особенностей для выявления трудностей в обучении.

Результаты исследования были апробированы на Всероссийских научно-практических конференциях студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей памяти профессора В. В. Коркунова в 2021-22гг. в публикациях: «Роль сюжетно-ролевой игры в процессе социализации умственно отсталых дошкольников» и «Деятельность дефектолога по формированию сюжетно-ролевой игры у детей с умственной отсталостью с целью их ранней социализации» [21;22].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаров Ю. Л. Радость учить и учиться. СПб., 2010. 333 с.
2. Акимова Л. Н. Значение игры для психического развития детей с интеллектуальными нарушениями // Электронный научный журнал. 2014. № 1 №2 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-igry-dlya-psihicheskogo-razvitiya-detey-s-intellektualnymi-narusheniyami> (дата доступа: 25.06.2022).
3. Андреев Ю. В. Цена свободы и гармонии. Несколько штрихов к портрету греческой цивилизации. СПб., 2009. 528с.
4. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. М., 2006. 144с.
5. Артёмов Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. М., 2009. 95 с.
6. Балла О. Магический театр на обочине. М., 2002. 153 с.
7. Коррекционная педагогика: программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // под ред. Л. Б. Баряевой, О. П. Гаврилушкиной. СПб., 2003. 320 с.
8. Бурлаков И. Воспитание игрой. М., 2000. 234 с.
9. Воспитание детей в игре / сост. Д. Б. Менджерцкая, О. К. Зинченко. М., 2000. 175 с.
10. Воспитание детей в игре: пособие для воспитателей детсада / сост. А. К. Бондаренко А. И. Матусик. М., 2005. 197 с.
11. Выгодская Г. Л. Особенности сюжетно-ролевых игр умственно отсталых детей. М., 1966. 236 с.
12. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-и т. / под ред. Запорожец. М., 1966. 488с.
13. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 ти т. Т. 4: Проблемы общей психологии. М., 1984. 456 с.
14. Гаврилушкина О. П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. М., 1991, 94 с.
15. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2008. 296 с.

16. Гаспарова Е. М. Отображение социальных отношений в игре // Дошкольное воспитание 2009. Т 1, № 8. С. 143-179.
17. Гессен С. И. Педагогические сочинения. Саранск, 2008. 566 с.
18. Гиро П. Частная школа в Англии. СПб., 2005. 470 с.
19. Дошкольное воспитание аномальных детей: кн. для учителя и воспитателя / Л. П. Носкова [и др.]. М., 2003. 224 с.
20. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего. Народное образование. М., 2010. 269 с.
21. Дьячкова В. А., Кубасов А. В. Деятельность дефектолога по формированию сюжетно-ролевой игры у детей с умственной отсталостью с целью их ранней социализации // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 22 апр. 2022 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2022. С. 155-159.
22. Дьячкова В. А. Роль сюжетно-ролевой игры в процессе социализации умственно отсталых дошкольников // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы междунар. науч.-практ. конф., 22-23 апр. 2021 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2021.
23. Дюрант В. Жизнь Греции. М., 2007. 457 с.
24. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М., 2005. 272 с.
25. Зак Г. Г. Интегративный подход к духовно-нравственному воспитанию обучающихся с умственной отсталостью / Галина Георгиевна Зак // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 9. — С. 39-46.
26. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей: пособие для воспитателя детского сада. М., 2006. 260 с.
27. Игра дошкольника / сост С. Л. Новосёлова. М., 2005. 260 с.
28. Каптерев П. Ф. О детских играх и развлечениях // Народное

образование. 2009. Т.1, № 1. С. 228-240.

29. Карпова С. Н., Лысюк Л. Г. Игра в нравственном развитии дошкольников. М., 2000. 144 с.

30. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 2001. 208 с.

31. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребёнке волшебника. М., 2006. 160 с.

32. Ларкин В. Р. Особенности развития игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью воспитывающихся в семье // Дефектология. 2006. № 3. С. 51–54.

33. Локк Д. Мысли о воспитании // Дефектология. 2006. № 5. С. 24–49.

34. Луговской Ю. Электронная смерть и живые дети // Дефектология. 2007. С. 51–54.

35. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / сост. В. В. Кумарин. М., 2002. 332 с.

36. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). М., 2007. 304 с.

37. Менджерицкая Д. Б. Воспитателю о детской игре. М., 1982. 128 с.

38. Михайленко Н. Я. Формирование сюжетно-ролевой игры в раннем детстве. М., 2000. - 96 с.

39. Мишина Г. А. Особенности организации предметно-игровой деятельности ребёнка раннего возраста с нарушением психофизического развития // Дефектология. 2009. № 5. С. 28-40

40. Монтень М. Опыты. Избранные главы. М, 2008. 656 с.

41. Процко Т. А. Психология школьника с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). М., 2006. 38 с.

42. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. М., 2003. 272 с.

43. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 2006. 720 с.

44. Рудзитак Ф. А. Игры детей и их педагогическое значение. М., 2000. 62с

45. Смирнова А. Н. Коррекционно – воспитательная работа учителя вспомогательной школы // Дефектология. 2008. № 2. С. 73–97.
46. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками. М., 2000. 160 с.
47. Филютина Т. Н. Развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников в условиях инклюзивного образования / Филютина Татьяна Николаевна // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 9. — С. 131-137.
48. Фразина М. И. Психология игры в раннем детстве. М., 2006. 209 с.
49. Черкасов Г. И. Роль творческой игры в развитии моральных отношений у детей. Ростов-на-Дону, 2002. 169 с.
50. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 2001. 507 с.
51. Шевченко С. Г. Коррекционно–развивающее обучение. Организационно – педагогические аспекты. М., 2001. 136 с.
52. Шипицына Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб., 2004. 279 с.
53. Шпек О. Люди с умственной отсталостью. М., 2003. 432 с.
54. Эльконин Д. Б. Игра, её место и роль в жизни и развитии детей // Дошкольное воспитание, 2006. № 5. С. 73–97.
55. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999 г. - 360 с.
56. Abbaduto L. (2003). Language and communication in mental retardation (International Review of Research in Mental Retardation, Vol. 27. Sociology and Anthropology 5(3): 254-267, 2017 267
57. Abraham H. (1998). Parental Perspectives on Mentally Retarded Children In Ethiopia: The Case of Addis Ababa
58. Akrim N., Ekehammar B., Claesson M., & Sonnander K. (2006). Classical and Modern Prejudice: Attitudes towards People with Intellectual Disabilities, Uppsala University.
59. American Association on Mental Retardation. (2002). Mental

Retardation

60. American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders; Washington, DC Anonymous. (No Year). Disability Theory

61. Aslam Z. and Aslam K., Hashmi N., Batool Z., &Aslam T.(2011). Socio-Psychological Problems and Needs of Mentally Retarded Children In Districts Faisalabad And Islamabad, Pakistan; Department of Rural Sociology, University of Agriculture, Faisalabad

62. Bloor M. & Wood F.(2006). Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts, SAGE Publications; London Bruce L. Berg (2001).Qualitative Research Methods for Social Sciences (4thEd). California State University, Long Beach Berg: Allyn and Bacon Press

63. Byrne P. (2011). Stigma of mental illness and ways of diminishing it: Psychiatric Treatment.

64. CherenetTekle,Opdal R.(2007). Raising a child with intellectual disabilities in Ethiopia: What do parents say?: American Educational Research Association

65. Child Assessment service. (2008). Mental Retardation: Department of Health, HKSARE thioipian National Association on Intellectual disabilities strategic Plan.(2011).

66. Creswell J. W. (2009). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Approaches. (3rd ed). Los Angeles: SAGE Publications. [12] Creswell, J. W. (2012). Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, 4th ed. Boston, MA: Pearson.