Дипломная работа

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Научный руководитель: Бойкова А.Н. /_____/
«____»_____2018 г.

Зав.кафедрой или председатель ПЦК: Борисова З.Н. /_____/
«____»_____2018 г.

Заместитель директора по УР: Тутукарова А.Н. /_____/
«____»_____2018 г.

Студент: Никитина С.П. /_____/
«____»_____2018 г.

Дипломная работа

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Никитина Снежана Петровна
Специальность: 440204 Специальное дошкольное образование
Курс 3

Вилюйск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ЗПР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
1.1.Особенности коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития…….....7
1.2.Значение игровой деятельности в психическом развитии ребенка дошкольного
возраста……13
1.3.Особенности сюжетно – ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР……22
Выводы по первой главе……28

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ЗПР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ
2.1. Изучение и анализ коммуникативных навыков у детей с ЗПР старшего дошкольного
возраста……..31
2.2. Организация сюжетно-ролевой игры для детей старшего дошкольного возраста……..38
2.3. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы……41
Выводы по второй главе……...45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….46
ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА…….
ПРИЛОЖЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одной из наиболее актуальных и важнейших проблем специальной педагогики является проблема воспитания и обучения детей с ЗПР. Проблема ЗПР является важной не только для дефектологии, но и для общей педагогики, т.к. тесным образом связана с проблемой воспитания и развитием детей.

Проблема исследования. Накоплен опыт организации коррективно-развивающей помощи детям, испытывающим трудности в усвоении образовательной программы. Однако многие вопросы остаются недостаточно разработанными. Среди них вопрос изучения коммуникативной деятельности у дошкольников с ЗПР.

Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения. Так считал Антуан Сент-Экзюпери, об этом рассуждали философы на протяжении веков и эта тема остаётся актуальной и в наши дни. Вся жизнь человека протекает в постоянном общении. Человек всегда дан в контексте с другим – партнером реальности, воображаемым, выбранным и т.п., поэтому с этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного общения в качество человеческой жизни, в судьбу в целом.

Существование человечества немыслимо вне коммуникативной деятельности. Независимо от пола, возраста, образования, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, характеризующих человеческую личность, мы постоянно запрашиваем, передаем и храним информацию, т.е. активно занимаемся коммуникативной деятельностью. (Алифанова Е.М.) .

Сфера коммуникации – необходимая часть социального пространства, в котором существует личность. В современных условиях, когда напряженностью и стабильностью характеризуются все сферы жизнедеятельности субъекта, конструктивно – коммуникативная деятельность

приобретает особую значимость. Именно в сфере коммуникации человек осуществляет и свои профессиональные, и личные планы. Здесь он получает подтверждение своего существования, поддержку и сочувствие, помощь в реализации жизненных планов и потребностей. Именно поэтому коммуникативные умения и навыки – это средства, которые обеспечат успешную деятельность субъекта в сфере коммуникации. Кроме того, конструктивное общение является показателем культуры личности в целом. Формировать коммуникативные навыки можно в условиях обучения, в другом варианте процесс их развития идет спонтанно и во многом зависит от ситуации.

Важным фактором психического развития дошкольника является его общение со взрослыми и сверстниками. В исследованиях Гойхман О.Я., Жукова Ю.М., Леонтьева А.А., Лисиной М.И., Марковой А.К. отмечается, что способность к установлению взаимоотношений рассматривается как специфическая форма активности субъекта. В общении люди раскрывают свои личностные качества. Лисина М.И., Маркова А.К. подчеркивают, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе общения. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Таким образом, отмечают авторы, человек формируется как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение становится важнейшим фактором развития личности.

Цель исследования: изучение влияния сюжетно – ролевой игры как средство развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Объект исследования: процесс развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования: развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры.

Цель, объект и предмет дипломной работы позволяют нам выносить следующую **гипотезу:** развитие коммуникативных навыков у детей с ЗПР посредством сюжетно-ролевых игр будет успешным если:

-учитывать возрастные индивидуальные особенности и способности детей;

- в детском коллективе работа по развитию коммуникативных навыков будет проводиться планово, систематически;

Поставленная гипотеза может быть проверена и подтверждена при условии решения следующих **задач:**

1. Теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования;
2. Разработать и реализовать комплекс сюжетно – ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.
3. Разработать рекомендации сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Методологической основой дипломной работы являются труды: Г.М Андреевой, Т.А Репиной, Я.Л Коломенского, М. И. Лисиной.

Методы исследования:

- изучение и анализ научно – методической литературы

- опытно – экспериментальная работа

- статистическая обработка результатов.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы воспитателем в процессе занятий с детьми ограниченными возможностями здоровья.

База исследования: МБДОУ Среднеколымский район, г. Среднеколымск «ЦРР - детский сад «Сказка»» подготовительная коррекционная группа.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ЗПР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1.Особенности коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития

Коммуникативные навыки - это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая. Эти навыки очень важны в обществе, когда ежедневно необходимо взаимодействовать со многими людьми.

В исследованиях Жукова Ю.М. [14], Леонтьева А.А. [19], Лисиной М.И. [20], Марковой А.К. отмечается, что способность к установлению взаимоотношений рассматривается как специфическая форма активности субъекта.

Лисина М.И. [20], Маркова А.К. подчеркивают, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе общения. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности.

Общение дошкольника отличается внеситуативным характером. М. И. Лисина выделяет две основные формы общения со взрослыми:

В период от 3 до 5 лет появляется внеситуативно-познавательная форма общения ребенка со взрослым. Мотив общения - познавательный, то есть ребенок воспринимает взрослого как источник знаний об окружающей действительности. Ведущая потребность, которую ребенок стремится удовлетворить через общение - потребность в уважении взрослого. Главным средством общения становится речь;

В конце дошкольного возраста формируется внеситуативно-личностная форма общения. Мотив общения - личностный. Потребность во

взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной для внеситуативно личностного общения. Ведущие средства - речевые.

С 4 лет сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Причина заключается в том, что самосознание в дошкольном возрасте формируется через сравнение себя со сверстниками в процессе общения.

М. И. Лисина, Е. О. Смирнова доказали, что сравнивая себя с окружающими детьми, ребенок точнее представляет свои возможности, которые он демонстрирует в разных видах деятельности. В процессе общения со сверстниками развивается самооценка детей, которая становится более адекватной [23].

Уже в дошкольном возрасте можно выделить популярных и непопулярных детей. Е. О. Смирнова считает, что главным качеством, определяющим популярность дошкольника, является отношение ребенка к сверстнику, а именно: чувствительность и наличие интереса к сверстнику, наличие просоциальных действий, сопереживания другому ребенку.

А. Г. Рузская выделяет несколько форм общения со сверстниками: для детей 2-4 лет характерно эмоционально практическое общение. Характеризуется стремлением к соучастию в совместных практических занятиях.

Основное содержание коммуникативной потребности - привлечь внимание к себе и получить оценку своим действиям.

Данная форма общения способствует развертыванию инициативы детей, так как общение со сверстниками предполагает равенство;

Ситуативно-деловая форма общения со сверстниками характерна для детей 4-6 лет [12].

Сверстник в этом возрасте начинает обгонять взрослого и становится предпочитаемым партнером общения. Это связано с изменением ведущей деятельности.

Формируется сюжетно ролевая игра, где ребенок моделирует человеческие отношения. Для этого необходимо взаимодействие нескольких партнеров. Содержание общения - деловое сотрудничество. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, которое требует согласования в достижении цели, выполнение роли.

Основное содержание их коммуникативной потребности - стремление получить признание и уважение ровесника.

Ребенок постоянно сравнивает себя со сверстником, пристально интересуется всем, что делает сверстник. Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые - дети много разговаривают друг с другом, но их речь остается ситуативной.

Внеситуативно - деловая форма общения складывается к 6-7 годам. Характеризуется данный этап в появлении избирательных привязанностей, дружбы и возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми. Дети рассказывают друг другу о событиях своей жизни, обсуждают планы совместной деятельности, свои и чужие поступки. В играх на первый план выступают правила игры. Конфликты чаще возникают из-за несоблюдения правил.

Значение сформированности коммуникативных умений и навыков становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Многие авторы (М.С. Певзнер [33], Е.С. Слепович [27], Р.Д. Триггер [7], У.В. Ульенкова [27] и др.) отмечают недостаточность развития общения у детей с ЗПР, его незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения. Экспериментальных исследований коммуникативной деятельности детей с

задержкой психического развития, как отмечает Р.Д. Триггер в своей работе «Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития», немного. Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблемам оптимизации коррекционно-логопедической работы с данной категорией детей, в настоящий момент нет целостного представления о закономерностях становления у них навыков общения; недостаточно изучены адекватные условия, способствующие полноценному формированию основных операциональных компонентов их коммуникативного акта.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений и навыков в развитии ребенка дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А.А. Леонтьевым [19], Д.Б. Элькониным [31], А.В. Запорожцем [28] и др. Основываясь на ней, М.И. Лисина [17], А.Г. Рузская [17] рассматривали общение как коммуникативную деятельность. В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника (А.В. Запорожец [28], М.И. Лисина [17], А.Г. Рузская [17]), влияют на общий уровень его деятельности (Д.Б. Эльконин [31]). Значение сформированности коммуникативных умений и навыков становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Общение - это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и

достижения общего результата. Общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты.

Навыки – автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий. Говоря же о коммуникативных навыках, имеют ввиду автоматизированные коммуникативные компоненты речевой деятельности, формированию которых способствует пример взрослых, общение со сверстниками, с педагогами, родителями.

Своевременному формированию всех коммуникативных навыков способствует общение и пример старших. Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект. Общение есть не просто действие, а именно взаимодействие - оно осуществляется между участниками, каждый из которых равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах [19].

В дошкольной педагогике преобладает точка зрения М.И. Лисиной [16], А.Г. Рузской [16], согласно которой «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются как синонимы. Ими отмечается, что развитие общения дошкольников со сверстником, как и со взрослым, предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности. М.И. Лисиной [17] в структуре общения, как коммуникативной деятельности выделены следующие компоненты:

1. Предмет общения - другой человек, партнер по общению как субъект.

2. Потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью - к самопознанию и самооценке.

3. Коммуникативные мотивы - то, ради чего предпринимается общение. Мотивы общения должны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих.

4. Действия общения - единица коммуникативной деятельности, целостный акт адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения - инициативные акты и ответные действия.

5. Задачи общения - цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Мотивы и задачи общения могут не совпадать между собой.

6. Средства общения - это операции, с помощью которых осуществляются и действия общения.

7. Продукты общения - образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

Итак, коммуникация – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемо информации. В более широком философском смысле коммуникация рассматривается как «социальный процесс, связанный либо с общением, обменом мыслями, сведениями, идеями и так далее, либо с передачей содержания от одного сознания к другому посредством знаковых систем» [9]

Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях в общем как коммуникативность (Н.В. Клюева [11], Ю.В.Касаткина [11],). Для того, чтобы обладать коммуникативностью, человек должен овладеть определенными коммуникативными навыками.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную М.М Алексеевой, мы выделяем комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению [1]. Исследователь выделяет следующие виды умений:

1) межличностной коммуникации;

2) межличностного взаимодействия;

3) межличностного восприятия.

Первый вид умений включает в себя использование и невербальных средств общения, передача рациональной и эмоциональной информации и т.д. Второй вид умений представляет собой способность к установлению обратной связи, к интерпретации смысла в связи с изменением окружающей среды. Третий вид характеризуется умением воспринимать позицию собеседника, слышать его, а также импровизационным мастерством, что включает в себя умение без предварительной подготовки включаться в общение и организовывать его. Владение этими умениями в комплексе обеспечивает коммуникативное общение [1].

При организации коммуникативного процесса важную роль играет учет личностных и возрастных особенностей дошкольников. Дошкольный возраст является чрезвычайно благоприятным для овладения коммуникативными навыками. Процесс становления у детей первой функции речи, т.е. овладения речью как средством общения, в течение первых лет жизни проходит несколько этапов. На первом этапе ребенок еще не понимает речи окружающих взрослых и не умеет говорить сам, но здесь постепенно складываются условия, обеспечивающие овладению речью в последующем. Это довербальный этап. На втором этапе осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые активные слова. Это этап возникновения речи. Третий этап охватывает все последующее время вплоть до 7 лет, когда ребенок овладевает речью и все более совершенно и разнообразно использует ее для общения с окружающими взрослыми. Это этап развития речевого общения [29].

Анализ поведения детей раннего возраста показывает - ничто в их жизни и поведении не делает для них необходимым употребление речи; лишь присутствие взрослого, который постоянно обращается к детям со словесными высказываниями и требует адекватной на них реакции, в том числе речевой («Что это?»; «Ответь!»; «Назови!»; «Повтори!»), заставляет ребенка овладевать речью. Следовательно, только в общении со взрослым перед ребенком встает

особая разновидность коммуникативной задачи понять обращенную к нему речь взрослого и произнести вербальный ответ.

Поэтому при рассмотрении каждого из трех этапов генезиса речевого общения особое внимание уделяется исследованию коммуникативного фактора как решающего условия появления и развития у детей речи.

Коммуникативный фактор влияет на развитие речи у детей в ее межличностной функции на всех трех этапах становления (в довербальный период, в момент возникновения и в дальнейшем ее развитии). Но по всей видимости, такое влияние неодинаково проявляется и сказывается на каждом из этапов. И это связано в первую очередь с тем, что сам коммуникативный фактор изменяется у детей в разные периоды дошкольного детства [18].

Предметом общения как деятельности является другой человек, партнер по совместной деятельности. Конкретным предметом деятельности общения служат каждый раз те качества и свойства партнера, которые проявляются при взаимодействии. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся затем продуктами общения. Одновременно ребенок познает и себя. Представление о себе (о некоторых выявившихся во взаимодействии своих качествах и свойствах) также входит в продукт общения.

1.2. Значение игровой деятельности в психическом развитии ребенка дошкольного возраста

Дошкольное детство - большой отрезок жизни ребенка. Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще недоступно. Кроме того, не менее сильно он стремиться и к самостоятельности. Из этого противоречия рождается ролевая игра - самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

Вся жизнь дошкольника связана с игрой. Освоение окружающих его вещей, отношений между людьми, понимание тех значений, которые несет общественная жизнь, труд и обязанности взрослых, - со всем этим он знакомится играя, воображая себя в роли мамы, папы и так далее[26].

Изучение развития детей показывает, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы.

Л. С. Выготский, рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, отмечал, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но, наоборот, она пропитывает собой всю деятельность ученика.

Игра - наиболее освоенная малышами деятельность. В ней они черпают образцы для решения новых жизненных задач, возникающих в познании, в труде[6].

В дошкольном возрасте игра становится ведущим видом деятельности, но не потому, что современный ребенок, как правило, большую часть времени проводит в развлекательных его играх, - игра вызывает качественные изменения в психике ребенка.

В игровой деятельности дошкольник не только замещает предметы, но и берет на себя ту или иную роль и начинает действовать в соответствии с этой ролью. Чаще всего он изображает взрослых людей: маму, папу, шофера, летчика. В игре ребенок впервые открывает отношения, существующие между людьми в процессе их трудовой деятельности, их права и обязанности.

Игра - ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка.

В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение.

Игра влияет на все стороны психического развития, что неоднократно подчеркивали как педагоги, так и психологи. Так, А. С. Макаренко писал: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, как у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во

многом он будет и в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре. И вся история отдельного человека как деятеля или работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе ее в работу»[11].

Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у ребенка начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше. Сознательная цель выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Если ребенок не хочет быть внимательным к тому, что требует от него предстоящая игровая ситуация, если не запоминает условия игры, то он просто изгоняется сверстниками[9].

Игровая ситуация действия в ней оказывает постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребенка дошкольного возраста. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета - он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений.

В тоже время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно - ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяет стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение.

Ролевая игра имеет определенное значение для развития воображения.

Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том,что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней

приобретаются основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захватывая ребенка и заставляя его подчинятся правилам, содержащиеся во взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения[10].

Продуктивные виды деятельности ребенка - рисование, конструирование - на разных этапах дошкольного детства тесно слито с игрой. Интерес к рисованию, конструированию первоначально возникает как игровой интерес, направленный на процесс создания рисунка, конструкции в соответствии с игровым замыслом. И только в среднем и старшем дошкольном возрасте интерес переносится на результат деятельности, и она свободна от влияния игры.

Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Учение вводит взрослый, оно не возникает непосредственно из игры. Но дошкольник начинает учиться играя - он к учению относится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно для себя овладевает элементарными учебными действиями[19].

Очень большое влияние игра оказывает на развитие речи. Игровая ситуация требует от каждого включенного в него ребенка определенного уровня развития речевого общения. Необходимость объясняться со сверстниками стимулирует развитие связной речи. В игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по - настоящему общаться со сверстниками.

В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры[29].

Если по какой - то серьезной причине распадается совместная игра, разлаживается и процесс общения.

Игра как и другие виды деятельности, требуют от дошкольника проявления определенных нравственно - волевых качеств, установления контактов со сверстниками.

Для того, чтобы игра происходила успешно, ребенок должен обладать умениями, которые были охарактеризованы А. П. Усовой как качества «общественности». К таким умениям она относила умение действовать сообща, устанавливать связи с другими детьми, умение найти свое место среди играющих, проявить инициативу и убедить других, чтобы они в игру приняли, быть внимательным к сверстникам, умение не только оказывать влияние на детей, организуя их, но и подчиняться определенным требованиям сверстников, считаться с их мнением. Эти качества формируются и проявляются в процессе общения в совместных играх детей[18].

В игре при решении коммуникативных организационных вопросах могут возникать ссоры, конфликты. Как отмечает Н. С. Пантина, дети часто ссорятся не потому, что реализация игровой деятельности вызывает у партнеров много различных представлений относительно действий того или иного участника.

Игра как ведущая деятельность имеет особое значение для развития знаковой функции речи ребенка. Усвоение знаковой функции речи ведет к коренной перестройке всех психических функций ребенка. В игре развитие знаковой функции осуществляется через замещения одних предметов другими.

В игре ребенок постигает специфические знаки двоякого типа: индивидуальные условные знаки, имеющие мало общего по своей чувственной природе с обозначаемым предметом; иконические знаки, чувственные свойства которых визуально приближены к замещаемому предмету.

Игра как ведущая деятельность имеет особое значение для развития рефлексивного мышления[16].

Рефлексия - способность человека анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками, мотивами других людей.

Рефлексия способствует адекватному поведению человека в мире людей.

Игра ведет к развитию рефлексии, поскольку в игре возникает реальная возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения. Двойная позиция играющего - исполнитель и контролер - развивает способность соотносить свое поведение с поведением некоего образца. В ролевой игре возникают предпосылки к рефлексии как чисто человеческие способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания с действиями, потребностями и переживаниями других людей[24].

Игра способствует становлению произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением - подчинение правилам - складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности. Произвольность предполагает наличие образа поведения, которым следует ребенок, и контроля.

К 7 годам ребенок все больше начинает ориентироваться на нормы и правила; регулирующие его поведение, образы становятся более обобщенными. При наиболее благоприятных вариантах развития детей, к моменту поступления в школу они способны управлять своим поведением в целом, а не только отдельными действиями.

В игре развивается мотивационно - потребностная сфера ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Теперь, в игре со сверстниками, ему легче отрешиться от своих мимолетных желаний. Его поведение контролируется другими людьми, он обязан следовать определенным правилам, вытекающим из его роли, и не имеет права не изменять общий рисунок роли, ни отвлечься от игры на что - то постороннее.

В развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями, создающими достаточно широкий простор для импровизации, у детей формируется творческое воображение[15].

Игра способствует становлению произвольной памяти, в ней преодолевается так называемый познавательный эгоцентризм.

Таким образом, в дошкольном возрасте игра становится самостоятельной деятельностью ребенка, он осваивает разные виды игр, с помощью игр дошкольник « входит в разные сферы социальной действительности, расширяя возможности познания этих сфер».

В период активных преобразований в дошкольной педагогике, поиска путей гуманизациивоспитательно-образовательной работы с детьми и построения новых моделей взаимодействия взрослого и ребенка, внимание ученых и практиков обращено к игровой деятельности. Исследования отечественных психологов (Леонтьева АН, Эльконина Д.Б. и т.д.) показали, что развитие ребенка происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего, в игре. [13]

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности.

В отечественной психологии под ведущей деятельностью понимается та, в процессе которой происходят качественные изменения в психике детей, формируются и развиваются основные психические процессы и свойства личности, появляются психические новообразования, характерные именно для данного конкретного возраста. Так, для детей дошкольного возраста ведущим видом деятельности является игра.

Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Игра - есть, своего рода, средством познания ребенком действительности. В период старшего дошкольного возраста сюжетно - ролевая игра становится главной у детей.

В игре отображаются не только особенности и назначения предметов и функций окружающих людей, но и их взаимоотношения и взаимодействия. Поэтому только в игре можно помочь ребенку развить навыки общения со своими сверстниками. Изучению взаимоотношений в игре уделяется большое внимание. [12]

Ведущие педагоги и психологи подчеркивают: там, где сама деятельность создает условия для объединения детей, взаимоотношения не только ярче проявляются, но и наилучшим образом формируются. Исследования, проведенные Смирновой Е., свидетельствуют, что отношение дошкольников к сверстникам зависит от содержания их общения между собой. Таким образом, можно целенаправленно формировать добрые отношения детей на основе удовлетворения их потребности в общении. Потребность в общении со сверстниками развивается, прежде всего, на основе совместной деятельности детей в игре, а также по поводу игры.

Становление общения со сверстниками предполагает у ребенка специфического варианта общей коммуникативной потребности, выражающейся в стремлении ребенка к самопознанию и самооценке посредством окружающих людей .

Именно в условиях общения ребенок сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям[3].

В совместной деятельности непрерывно возникают ситуации, требующие согласования детей, проявления доброжелательного отношения к сверстникам, умения отказываться от личных желаний ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети далеко не всегда находят нужные способы поведения .

На значимость в формировании реальных взаимоотношений детей указывала А.П. Юсупова; по ее мнению в игре формируется «общественность» - важное качество, с которого начинается воспитание коллективизма. Только при наличии этого качества ребенок становится членом детского общества . [10]

В ролевой игре - заложены большие возможности для развития навыков общения. В первую очередь, развитие рефлексии как человеческой способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания других людей. В игре, как и во всякой творческой коллективной деятельности,

происходит столкновение умов, характеров, замыслов. Именно в этом столкновении складывается личность каждого ребенка, формируется детский коллектив. При этом обычно наблюдается взаимодействие игровых и реальных возможностей.

Реальные взаимоотношения - это взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело. Они могут договариваться о сюжете, распределение ролей, обсуждают возникающие в ходе игры вопросы и недоразумения . В игровой деятельности возникают определенные формы общения детей. Игра требует от ребенка таких качеств, как инициативность , общительность. [24]

Первые формы общения проявляются в стремление ребенка приблизиться к другому ребенку, играть рядом с ним, в желании уступить часть места, занятого для своей игры. На следующем этапе ребенок начинает более интенсивно общаться со своими сверстниками. Он активно ищет повода для совместной деятельности, для установления отношений. На этом этапе дети могут меняться игрушками, помогать друг другу. Общение протекает в форме эмоционально - практического взаимодействия .

Общение такого рода серьезно помогает становлению самосознания, и формирования основ личности - позволяет ребенку увидеть свои возможности.

Эльконин Д.Б. подчеркивал, что игра - это сложное психологическое явление.

Сюжетно-ролевые игры являются наиболее характерными играми дошкольников и занимают значительное место в их жизни. Отличительной особенностью сюжетно-ролевой игры является то, что ее создают сами дети, а их игровая деятельность носит ясно выраженный самодеятельный и творческий характер[17].

В исследовании У.В. Ульенковой и Е.Е. Дмитриевой показано, что дети с задержкой психического развития охотно сотрудничают со взрослыми в игре. Со сверстниками дошкольники 6-7 лет с задержкой психического развития по собственной инициативе не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из

них только наблюдают за предметно-игровыми действиями. Длительное наблюдение за воспитанниками коррекционной группы показало, что в ситуации неорганизованной игровой деятельности они пользуются в основном двумя формами общения.

Для большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной - ситуативно-деловой форме. Ни у одного из них не наблюдалась внеситуативно-личностная форма общения, которая является характерной для нормально развивающихся детей того же возраста . Нередко дети с ЗПР стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным[7].

Итак, делаем вывод, что общение лучше формировать через игру и лучше через сюжетно-ролевую. Но так как у дошкольников с ЗПР сюжетно-ролевая игра слабо развита, нужно сформировать навыки игровой деятельности.

1.3.Особенности сюжетно – ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Существует целый ряд игр: дидактические, подвижные, игры-драматизации, строительно-конструктивные, музыкальные игры-забавы и творческие сюжетно-ролевые. Им принадлежит особая роль в развитии личности ребенка. Сюжетно-ролевая игра формируется в процессе жизни ребенка, в ходе его общения с окружающими людьми. Как деятельность сюжетно-ролевая игра представляет собой сложное образование, состоящее из следующих компонентов: целевого, потребностно-мотивациоиного, содержательного, операционного, результативного[3].

Сюжетно-ролевая игра - это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и

общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения.

Сюжетно-ролевая игра заключается в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними. То есть в игре ребенок моделирует мир взрослых, их взаимоотношения. «Присмотритесь и прислушайтесь, как обращаются девочки со своими куклами, мальчики со своими солдатиками и лошадками, и вы увидите в фантазиях ребенка отражение действительности, окружающей его жизни - отражение часто отрывочное, странное, подобное тому, как отражается верностью своих подробностей. У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет и гладит; у другой величается на диване, принимает гостей, заводит копилку, считает деньги. Нам случалось видеть мальчиков, у которых пряничные человечки уже получали чины и брали взятки.

«…Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы накупите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их назначению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни», - отмечал К.Д. Ушинский[22].

Если охарактеризовать игру детей с задержкой психического развития в самом общем плане, то ей свойственны однообразие, отсутствие творчества, бедность воображения, недостаточная эмоциональность, низкая по сравнению с наблюдаемой в норме активность детей.

Сюжетная игра, которая у нормально развивающихся детей к шести годам достигает вершины своего развития, у детей рассматриваемой категории отличается отсутствием развернутого сюжета, недостаточной координированностью действий участников, нечетким разделением ролей и столь же нечетким соблюдением игровых правил. Эти особенности у нормально развивающихся детей наблюдаются в младшем дошкольном возрасте [17].

При этом, как было показано в исследованиях Е.С. Слепович (1990) и ее сотрудников, дети описываемой категории вообще самостоятельно не начинают

таких игр. Дети видели в комнате, куда их приводили, подготовленные наборы игрушек по темам:

«Больница», «Магазин», «Семья», «Стройка», - но в отличие от нормально развивающихся детей они не начинали сюжетной игры. Они иногда брали игрушки, рассматривали их, совершали предметно-игровые действия. На вопрос, что они делают, следовали ответы: «Машину катаю», «Одеваю куклу». В другой части случаев ответы детей свидетельствовали о том, что они вписывают действия в определенную воображаемую ситуацию: «На стройку кирпич везу». Это давало основания оценивать такие действия как отобразительно-игровые [6].

Если экспериментатор побуждал детей к игре, не предлагая сюжета, случаи игровых действий учащались более чем в пять раз, оставаясь в большинстве своем все же на уровне предметно-игровых. Однако число попыток организовать сюжетно-отобразительные действия заметно возросло. Вместе с тем оставалось еще много детей с более выраженной задержкой психического развития, которые не предпринимали попыток начать игру и просто ходили, или бегали по комнате, или занимались каким-то другим делом.

Даже в случаях, когда взрослый прямо задавал тему игры, лишь часть детей пытались организовать игровые действия в соответствии с предложенным сюжетом. При этом они не обращали внимания на то, чем занимается находящийся рядом с ними ребенок, не вступали с ним в общение. Другие, как и ранее, совершали предметно-игровые действия. Особенно характерно это было для детей с наиболее выраженным отставанием в развитии церебрально-органического генеза.

Только при полной организации игры взрослым, когда он определял сюжет и распределял роли, появлялись игровые действия, моделирующие отношения людей в отображаемой игровой ситуации [5].

Однако это наблюдалось лишь в небольшом числе случаев (в одном из 7 случаев возникновения игрового поведения), но и тогда совместная деятельность детей по существу оставалась деятельностью рядом. В остальных

случаях дети производили отобразительные действия, а некоторые дети с наиболее выраженной задержкой психического развития (преимущественно церебрально-органического генеза) по-прежнему оставались на уровне предметно-игровых действий.

Исследования показывают, что даже заданный извне сюжет не ведет к формированию в сознании детей воображаемой ситуации, которая определяла бы все их действия. Смысл игры для них - совершение действий с игрушками. Даже в лучшем случае их игра носит процессуальный характер с элементами сюжета.

Игровые действия детей бедны и невыразительны, что является следствием схематичности, недостаточности представлений детей о реальной действительности и действиях взрослых. Недостаточность представлений, естественно, ограничивает и задерживает развитие воображения, имеющего важное значение в формировании сюжетно-ролевой игры [7].

Бедность игровых действий сочетается с низкой эмоциональностью игрового поведения и несформированностью действий замещения. В редких случаях использования какого-то предмета в качестве заместителя (например, палочки в качестве термометра при игре «в больницу») он приобретал застойно фиксированное значение и не использовался в других ситуациях в другом качестве. Следует сказать, что и в целом игра детей с задержкой психического развития носит стереотипный, нетворческий характер.

Недостаточная эмоциональность дошкольников описываемой категории проявляется и в их отношении к игрушкам. В отличие от нормально развивающихся детей у них обычно нет любимых игрушек.

Это установлено как в экспериментах, так и в беседах с родителями, которые говорили, что дети не отдают предпочтения какой-то одной игрушке.

В функциональном плане совместная деятельность определяется как деятельность, достижение цели которой требует общения между ее членами. Совместная деятельность детей с задержкой психического развития характеризуется следующими моментами. Самостоятельно дети не проявляют

активности в плане объединения для совместной деятельности. При побуждении к игре попытки организовать свою деятельность в соответствии с обращением взрослого действия объединяются всего лишь пространственно-временными рамками. (Чаще всего это разные по содержанию деятельности) [9].

Таким образом, действия детей носят характер «деятельности рядом». В тех случаях, когда взрослый не только побуждает детей к игровой деятельности, но и оговаривает ее тему, у дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются игры, которые можно назвать как «деятельность вместе»: они параллельно разворачивают один и тот же сюжет, или разные, не пытаясь, вступить друг с другом в общение [29].

Когда взрослый объясняет весь ход игры и создает игровое общество, наблюдаются следующие особенности взаимодействия: развернуть сюжетную игру как самостоятельную деятельность, на очень коротком временном промежутке дети моделировали игровые отношении в соответствии с ними, строят свое ролевое взаимодействие, диалог между партнерами кратковременен, однообразен и беден по содержанию. В парах один ребенок полностью подчиняет себе деятельность другого ребенка. Это проявляется в том, что он заставляет партнера выполнять действия, отвечающие его роли, моделирует действия своего партнера, обращается с ним, как с куклой [22] .В связи с тем, что у старших дошкольников с ЗПР различной степени выраженности заметно снижена потребность в игровой деятельности (игровое поведение начинается в основном только при вмешательстве взрослого) интересно рассмотреть особенности взаимоотношений детей денной категории со взрослыми. Дети с задержкой психического развития крайне редко вступают в контакт со взрослым. В случае затруднений они скорее прекращали деятельность, чем обращались к взрослому за помощью. В редких контактах со взрослыми преобладали деловые контакты, которые были представлены следующими фразами: «Дай мне», «Я не хочу заниматься», «А меня заберет мама?» и т.д. Обращений к взрослому как к партнеру по совместной

деятельности не наблюдается. Личностные контакты исследуемых детей со взрослыми наблюдались крайне редко. Дети не стремились получить от взрослого оценку своих качеств в развернутой форме. [28]

Их удовлетворяет оценка в виде фраз типа «молодец», «хороший мальчик» или в виде непосредственного эмоционального общения: улыбки, обнимания, поглаживания. По собственной инициативе эти дети крайне редко обращаются за одобрением. Но они очень чувствительны к ласке и доброжелательному отношению, при ласковом отношении к ним взрослого дети стремятся сделать общение более продолжительным, продуктивность деятельности при этом растет, дети реже отказываются от работы.

В играх, возникших самостоятельно, у детей с задержкой наблюдаются короткие цепочки действий (1-4 действия) игрового характера с сюжетными игрушками, а также предметно-игровые. Когда взрослый предлагает тему игры, у детей появляются действия, моделирующие деятельность человека. При этом часто вместо партнера используется кукла. Большинство детей не связывают игровые действия с названием взятой на себя игровой роли. [26] Таким образом, роли и игровая ситуация в играх дошкольников с задержкой психического развития не выделяется и не обыгрывается. Смысл игры состоит для них в совершении действий с игрушками и игровыми атрибутами. Это характерно для переходного к ролевой игре этапа раннего возраста. Кроме того, дети с задержкой психического развития совершали действия, адекватные тем предметам, которыми они оперировали, что отличает их от умственно отсталых детей. В их действиях с игровыми атрибутами всегда отмечается верная ориентированность на свойства использованных объектов[7].

В тех случаях, когда взрослый определяет весь ход сюжетной игры, дети с задержкой психического развития выполняют игровые действия со знакомыми игрушками и игровыми атрибутами развернуто во внешнем плане. Несмотря на это, представления об игровых действиях, характерных для того или иного игрового атрибута еще не достаточно сформированы, операции не структурированы, не выделяются наиболее существенные действия.

Характерным является отношение детей с задержкой психического развития к игрушкам: дети достаточно редкое обращаются к игрушкам, особенно сюжетным, которые обозначают живых существ. Действия, характеризующие ролевые отношения между персонажами практически не наблюдаются, у всех детей резко снижена активность в области самостоятельной игровой деятельности[10].

В структуре сюжетно-ролевой игры выделяют сюжет, который представляет собой отражение детьми определенных действий, событий и взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. Сюжет игры характеризуется наличием: персонажа (роли), воображаемой игровой ситуации, игровых действий и предметов. Принимаемая на себя ребенком роль - центральный момент в игре детей дошкольного возраста.

Игра развивается от предметно - манипулятивной деятельности и предметной игры к развернутым формам сюжетно-ролевой игры. Содержание и смысл игры развивается и усложняется: на более ранних этапах - это воспроизведение ролевых действий, на более поздних - ролевых отношений. У старших дошкольников в норме основной смысл игры заключается в подчинении правилам, вытекающим из взятой на себя роли.

Выводы по первой главе

Значение игровой деятельности, несомненно важно. Игра оказывает большое внимание на умственное развитие дошкольника. Ролевая игра имеет определяющее значение для развития воображения. Игровые действия происходят в мнимой ситуации; реальные предметы используются в качестве других, воображаемых; ребёнок берёт на себя роли отсутствующих персонажей. Такая практика действия в придуманном пространстве способствует тому, что дети приобретают способность к творческому воображению.

Изучены особенности развития коммуникации у детей дошкольного возраста.

Были рассмотрены приёмы формирования игровой деятельности и коммуникативной у дошкольников с ЗПР (создание у детей положительного отношения к игрушкам, привлечения внимания к различным способам действий с игрушкой, формирование специфических игровых действий, обучение планированию игры и др).

Были рассмотрены особенности сюжетно-ролевой игры:

-игровая деятельность детей с ЗПР значительно отстает в своем развитии от игровой деятельности здоровых детей того же возраста;

-становление игровой деятельности у детей с задержкой психического развития подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, но идет значительно медленней и имеет ряд специфических особенностей;

-если у нормально развивающихся детей к шести годам сюжетно-ролевая игра достигает своего высшего расцвета, то у всех детей с ЗПР этого возраста она находится на значительно более ранних этапах своего развития, которые обычно отмечаются в преддошкольном, младшем дошкольном возрасте. У всех детей с ЗПР различной степени выраженности вычленяются особенности мотивационно-целевой основы игровой деятельности. Это проявляется в первую очередь в снижении активности в области игрового поведения.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ЗПР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На основе изучения теоретической литературы нами определено содержание опытно-экспериментальной работы направленное на изучение влияния сюжетно-ролевой игры как средство развития коммуникативных навыков детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Также собран комплекс сюжетно-ролевых игр для детей с ограниченными возможностями здоровья.

С целью проверить выдвинутую гипотезу, нами была проведена опытно – экспериментальная работа, которая включала в себя три основных этапа:

- констатирующий (с целью выявления уровня коммуникативных навыков у детей с ЗПР);
- формирующий (с целью развития коммуникативных навыков посредством сюжетно – ролевых игр);
- контрольный (с целью проверки достигнутого уровня развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста).

Опытно – экспериментальная работа проведена на базе МБДОУ «ЦРР – детского сада «Сказка», Среднеколымского района, с 12 января по 8 февраля с детьми подготовительной коррекционной группы, всего принявших участие 12 детей (из них 3 с задержкой психического развития), их родителей, а также педагогов ДОО.

12 детей мы разделили на 2 группы: на экспериментальную и контрольную группу. В экспериментальной группе 2 ребенка с ЗПР, в контрольной 1 ребенок с ЗПР.

Таблица 1

Список детей экспериментальной и контрольной групп

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
№	Код ребенка	№	Код ребенка
1	01 *	7	07*
2	02 *	8	08
3	03	9	09
4	04	10	10
5	05	11	11
6	06	12	12

2.1. Изучение развития коммуникативных навыков детей с ЗПР старшего дошкольного возраста

Цель констатирующего этапа: выявление уровня коммуникативных навыков детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Задачи:

- Подобрать различные виды методик;

- Провести диагностическое исследование;

- Сделать анализ результатов исследования.

Методика №1 Е. О. Смирнова и Е. А. Калягина «Картинки»

Цель: выявить коммуникативную компетентность ребенка в общении со сверстниками

Краткое описание методики. Взрослый показывает детям картинки с изображением конфликтных ситуаций, на каждой из которых фигурирует

обиженный персонаж. Набор картинок выбирается в соответствии с полом ребенка. Задаются следующие вопросы по картинке: «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке»? Ответ фиксируется в протоколе. Если ребенок понял, что на рисунке изображена конфликтная ситуация, следует вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого обиженного мальчика (или обиженной девочки)?»

Критерии оценки:

Высокий - дети могли конструктивно и самостоятельно находить решения в предложенных проблемных ситуациях.

Средний – ответы говорили о явно недостаточной социальной компетентности, или носили агрессивный характер.

Низкий - проявляли полную беспомощность.

По ответам детей оценивалась их коммуникативная компетентность. По итогам диагностирования коммуникативной сферы и оценивания коммуникативных качеств личности у детей получили следующие результаты (Таблица 2).

Таблица 2

Результаты изучения уровня коммуникативных навыков экспериментальной группы по методике №1 «Картинки»

Код ребенка	Уровень
01 *	Низкий
02 *	Низкий
03	Средний
04	Высокий
05	Средний
06	Средний

По результатам констатирующего этапа нами выявлены следующие уровни коммуникативных навыков у воспитанников:

Высокий – 1 (16,7%)

Средний – 3 (50%)

Низкий – 2 (33,3%)

Таким образом, по результатам методики можно сделать вывод о том, что уровень коммуникативных навыков у воспитанников находится на среднем уровне, тем не менее, низкий результат показали именно воспитанники с задержкой психического развития.

Таблица 3

Результаты контрольной группы по методике №1 «Картинки»

Код ребенка	Уровень
07 *	Низкий
08	Средний
09	Высокий
10	Средний
11	Средний
12	Средний

Высокий – 1 (16,7%)

Средний – 4 (66,6%)

Низкий – 1 (16,7%)

По результатам методики, мы выяснили, что уровень группы также на среднем уровне.

Методика №2 **«Рукавички» Г.А. Цукерман.**

Цель исследования: изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений.

Краткое описание методики:

Материал: вырезанные из бумаги рукавички (по количеству участников), три разноцветных карандаша.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием детей, работающих парами, и анализ результата.

Ход работы: проводится в виде игры. Для проведения из бумаги вырезают рукавички с различными не закрашенными узорами. Количество пар рукавичек соответствует числу пар участников. Детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т.е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара детей получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Критерии оценивания:

- Продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- Умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д;
- Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- Взаимопомощь по ходу рисования;
- Эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.
2. Средний уровень: сходство частичное – отдельные признаки (цвет форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.
3. Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; срабатывают

способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Таблица 4

Результаты экспериментальной группы по методике №2.

«Рукавички» Г.А. Цукерман.

Код ребенка	Уровень
01 *	Средний
02 *	Низкий
03	Низкий
04	Средний
05	Высокий
06	Средний

Выводы:

Высокий – 1 (16,7%)

Средний – 3 (50%)

Низкий – 2 (33,3%)

Исходя из данных, мы видим, что уровень у воспитанников также средний.

Таблица 5

Результаты контрольной группы по методике №2

Код ребенка	Уровень
07 *	Низкий
08	Средний
09	Средний
10	Низкий
11	Низкий

12	Средний

Выводы:

Высокий – 0 (0%)

Средний – 3 (50%)

Низкий – 3 (50%)

Результаты данной методики показали, что уровень коммуникативных навыков у воспитанников ниже среднего.

Методике №3. *«Маски» (М. В. Корепанова, Е. В. Харламова)*

Цель: изучение уровня развития общения, эмоциональное состояние детей.

Подготовка исследования: приготовить изображения четырёх масок, символизирующих: хорошее и плохое настроение, стремление к доминированию или подчинению.

Проведение исследования. Четыре маски выкладывают перед ребёнком со словами: «Посмотри на эти лица. Как ты думаешь, какое лицо чаще всего бывает у тебя, когда ты смотришь на ребят своей группы? А на кого из них ты смотришь обычно вот так (показывают каждую из масок по очереди?) А кто из ребят на тебя смотрит чаще всего вот так (опять показывают по очереди каждую из масок? После того как ребёнок выбрал одну из четырёх масок для ответа на первый вопрос, каждую из масок ему дают по очереди, спрашивая, на кого он так смотрит или кто на него так смотрит.

Полученные данные заносятся в протокол.

Оценка результатов: проводится качественный анализ полученных результатов; исходя их критериев *«популярный»* или *«непопулярный»*, за каждый утвердительный ответ 1 балл, за ответ *«нет»* 0 баллов, принимается даже отказ.

Таблица 6

Результаты экспериментальной группы по методике №3. «Маски» (М. В. Корепанова, Е. В. Харламова.)

Код ребенка	Уровень
01 *	Низкий
02 *	Средний
03	Средний
04	Средний
05	Средний
06	Средний

Выводы:

Высокий – 1(16,7%)

Средний – 5 (83,3%)

Низкий – 0 (0%)

По данным методики почти все воспитанники получили уровень – средний, кроме одного воспитанника.

Таблица 7

Результаты контрольной группы по методике №3

Код ребенка	Уровень
07 *	Низкий
08	Средний
09	Высокий
10	Низкий
11	Средний
12	Средний

Выводы:

Высокий – 0 (0%)

Средний – 4 (66,7%)

Низкий – 2 (33,3%)

Исходя из данных результатов методики, мы выяснили, что уровень коммуникативных навыков у группы средний.

Таблица 8

Код реб	Метод №1	Метод №2	Метод №3	Общ. Резул	Код ребенка	Метод №1	Метод №2	Метод №3	Общ Резул
01 *	Н	С	Н	Н	07 *	Н	Н	Н	Н
02 *	Н	Н	С	Н	08	С	С	С	С
03	С	Н	С	С	09	В	С	В	В
04	В	С	С	С	10	С	Н	Н	Н
05	С	В	С	С	11	С	Н	С	С
06	С	С	С	С	12	С	С	С	С

Проанализировав итоги диагностирования детей мы пришли к выводу, что нужно учить детей умению общаться, учить культуре общения. И начинать обучение детей основам коммуникации необходимо как можно раньше, используя для этого разнообразные методы и приемы.

2.2. Организация сюжетно-ролевой игры для детей старшего дошкольного возраста

По результатам констатирующего эксперимента нами были разработаны сюжетно-ролевые игры на развитие коммуникативных навыков, отобранные для детей с ЗПР.

Сюжетно-ролевые проводились во время государственной практики с 12 января по 8 февраля.

Цель: развитие коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Таблица 9

Перспективный план работы по развитию коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры

ДАТА	Название сюжетно-ролевой игры	Цель
15.01.18 – 17.01.18. Пн-Ср	ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД. АНАЛИЗ И ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ.	МЕТОДИКА №1 «Картинки» **(**Е. О. Смирнова и Е. А. Калягина) МЕТОДИКА №2 «Изучение коммуникативных умений детей» *(М. В. Корепанова, Е. В. Харламова)* МЕТОДИКА №3 *«Маски» (М. В. Корепанова, Е. В. Харламова.)*
18.01.18. Чт	«Ветлечебница»	Познакомить детей с профессией ветеринара, воспитывать заботливое отношение к животным.
19.01.18. Пт	«Магазин»	Вызвать у детей интерес к профессии продавца.
22.01.18. Пн	«Ветлечебница»	Познакомить детей с профессией ветеринара, воспитывать заботливое отношение к животным.
23.01.18. Вт	«Строительство плотины"	Формировать конкретные представления о строительстве, его этапах. Закреплять знания о рабочих профессиях.
24.01.18. Ср	«Кафе»	Дать детям знания о работе поваров и официантов в столовой, о том, что посетители знакомятся с меню, заказывают блюда. Воспитывать чуткости, внимания. Закреплять культурные навыки поведения за столом и в общественных местах.
25.01.18. Чт	«Детский сад»	Закрепить знания детей о режиме в детском саду, об обязанностях сотрудников дошкольного учреждения – заведующей, завхоза, воспитателей, помощников воспитателей и других. Воспитывать чувство уважения к труду взрослых.
26.01.18. Пт	«Кафе»	Помочь детям в распределении ролей, подготовке места для игры. Воспитывать у детей чуткости, стремления проявлять заботу и внимания к окружающим.
29.01.18. Пн	«Парикмахерская»	расширить и закрепить знания детей о работе парикмахера, воспитывать культуру поведения в общественных местах, уважение

30.01.18. Вт	«Дочки-матери»	Побуждать детей творчески воспроизводить в играх быт семьи.
31.01.18 Ср	«Строительство плотины"	Формировать конкретные представления о строительстве, его этапах. Закреплять знания о рабочих профессиях.
01.02.18 Чт	«Скорая помощь»	Вызвать у детей интерес к профессиям врача, медсестры;
02.02.18 Пт	«Аптека»	Вызвать у детей интерес к профессии фармацевта;
05.02.18 Пн	«Библиотека»	**Отображать в игре знания об окружающей жизни, показать социальную значимость библиотек; расширять представления о работниках библиотеки**
06.02.18-08.02.18 Вт-чт	ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД. АНАЛИЗ И ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ.	МЕТОДИКА №1 «Картинки» **(**Е. О. Смирнова и Е. А. Калягина) МЕТОДИКА №2 «Изучение коммуникативных умений детей» *(М. В. Корепанова, Е. В. Харламова)* МЕТОДИКА №3 *«Маски» (М. В. Корепанова, Е. В. Харламова.)*

В опытно-экспериментальной работе охвачено 12 воспитанников, из них 3 детей с задержкой психического развития. Группа активная, веселая, проявляют интерес к каждой игре.

Всего проведено 10 сюжетно-ролевых игр на развитие коммуникативных качеств, также были проведены предварительные работы: (беседы, худ.литература, просмотр книг).Чтобы развить коммуникативные навыки посредством сюжетно-ролевой игры нами использован метод индивидуального подхода, обращались к воспитанникам учитывая возрастные и физиологические особенности.

Все сюжетно/ролевые игры детям давно знакомы и освоены. Мы внесли в некоторые сюжетно/ролевые игры новые роли, которым детям ещё незнакомы. Несколько сюжетно/ролевых игр мы повторили и закрепили, учитывая что присутствуют дети с ЗПР.

Играя дети, добились очень хороших результатов:

- Дети заинтересовались совместной деятельностью, частично используют предметы- заместители.
- Сюжет игры разнообразен, отражает ряд сюжетных линий. Ролевые действия передают характер отношений участников игры. Отсутствуют нестандартные сюжеты, мало проявлены инициативы в развитии сюжета игры.
- В основной роли определяют и направляют поведении детей, ролевые действия детей взаимосвязаны, иногда в игре дети выполняют несколько ролей.
- Действия детей разнообразны, раскрывают последовательность и логику принятой ребенком роли.
- В игре проявляется специфическая ролевая речь, которая определяется ролью говорящего, и обращена к товарищу по игре, а также присутствует и вне ролевая речь.

2.3. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы

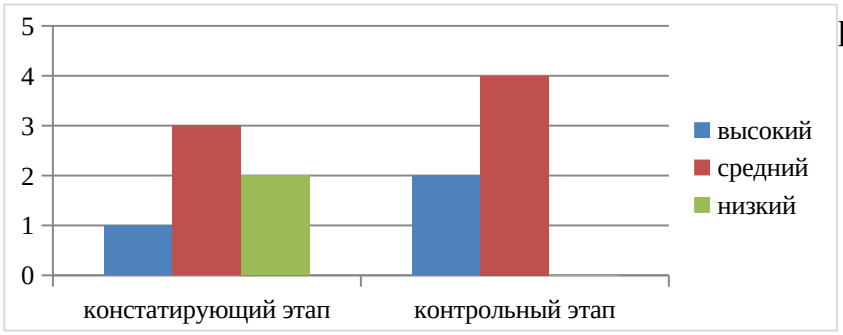
Цель: проверка достигнутого уровня развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Задачи:

- диагностика уровня коммуникативных навыков
- сравнение результатов констатирующего и контрольного результатов
- анализ полученных результатов

Рис №1. Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента по изучению уровня коммуникативных навыков.

По результатам сравнения



констатирующего и контрольного этапа, заметно можно выделить, что уровень коммуникативных навыков в шкале средний увеличился вдвое, с высоким уровнем стало больше на одного воспитанника, за счет этого с низким уровнем по данной методике не выявлено.

Результат проведенных исследований показывает, что развитие детей проходит успешно, большее количество детей показали в исследовании хорошие результаты:

- развитые навыки коммуникации,

- стремление включаться в игру других детей, делиться ли с ними игрушками,

- дети соблюдают очередность, когда этого требует ситуация, способны слушать других не перебивая, - все это свидетельствует о развитых навыках коммуникативного поведения.

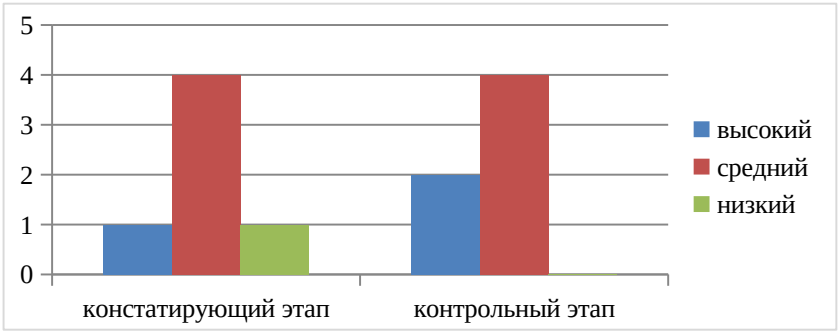


Рис №2. Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента по изучению уровня коммуникативных навыков.

По результатам сравнения двух этапов мы выяснили, что воспитанник с уровнем «низкий» увеличился до «среднего».



Рис №3. Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента по изучению уровня коммуникативных навыков.

Результаты сравнения показали, что с высоким уровнем на 2 воспитанника стало больше, за счет этого воспитанников с низким уровнем не выявлено.



Диаграмма №4. Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

По результатам этапов изменений нет.

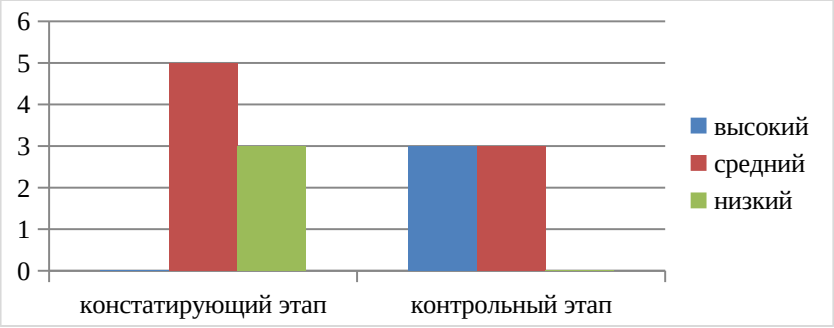


Рис №5. Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

Результаты данной методики показали, что уровень воспитанников с высоким уровнем увеличилось в 3 раза, зато нет уровня с «низким» показанием.

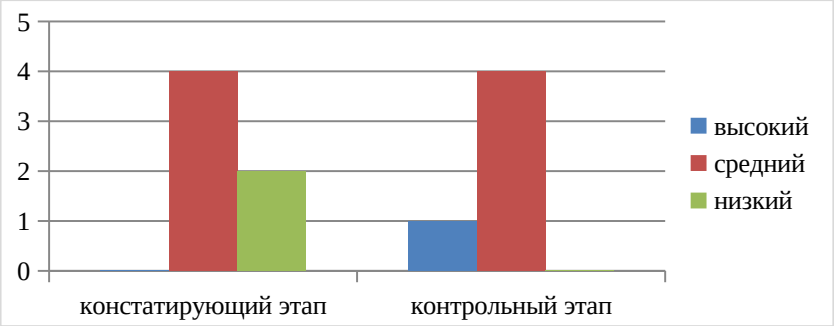


Рис №6. Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

По результатам сравнения видим, уровень с «низким» показателем уменьшился, а уровень с «высоким» показателем увеличился.

Таблица 10

Сравнительная таблица экспериментальной и контрольной группы

Общий результат	Эксперимент	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа	Констатирующий этап	16,7%	61,1%	22,2%
	Контрольный этап	33,3%	50%	16,7%
Контрольная группа	Констатирующий этап	16,7%	50%	33,3%
	Контрольный этап	16,7%	50%	33,3%

По результатам сравнительной таблицы можно придти к выводу, что сюжетно-ролевая игра заметно повышает уровень коммуникативных навыков детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Выводы по второй главе

Обучение игровым действиям дошкольников с ЗПР рекомендуется проводить на ограниченном количестве игр. Обучение должно проходить поэтапно и начинаться как можно раньше, а сама методика должна обязательно включать задания с неопределенной проблемной ситуацией. Именно такие задания являются пусковым механизмом для развития воображения. Особое внимание необходимо обратить на формирование мотивационной готовности к совершенствованию своей деятельности.

Завершая описание результатов работы необходимо отметить, что изученный и изложенный материал, безусловно, не исчерпывает ни проблемы изучения сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с задержкой психического развития, ни возможностей коррекционно-развивающей работы по формированию сюжетно-ролевой игры детей данной категории.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе нами изучены теоретические основы развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевых игр. Исследование подтвердило, что игра является средством всестороннего развития ребёнка.

В сюжетно-ролевой игре заложены большие возможности для развития коммуникативных навыков взаимодействия. В первую очередь, способность осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания других людей. В игре, как и во всякой творческой коллективной деятельности, происходит столкновение умов, характеров, замыслов.

Задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с позиций системного подхода. Необходимо сформировать полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования.

При этом следует учитывать, что при ЗПР нарушения имеют полиморфный характер, их психологическая структура сложна. Выраженность повреждений и (или) степень несформированности психических функций может быть различной, возможны различные сочетания сохраненных и несформированных функций, этим и определяется многообразие проявлений ЗПР в дошкольном возрасте.

Если нормально развивающийся ребенок усваивает систему знаний и поднимается на новые ступени развития в повседневном общении со взрослыми (при этом активно работают механизмы саморазвития), то при ЗПР каждый шаг может осуществляться только в условиях целенаправленного формирования каждой психической функции с учетом их взаимодействия и взаимовлияния.

Общение детей с ЗПР с взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. У детей с ЗПР, несмотря на крайне низкие средние показатели, которые также свидетельствуют о сниженной потребности в общении, сохраняется поступательный характер развития деятельности общения от низших форм к высшим. Общение детей с ЗПР друг с другом тоже отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях.

Сущность формирования коммуникативных навыков дошкольников средствами сюжетно-ролевой игры представляет собой педагогический процесс, в котором организованно, постепенно и непрерывно в воображаемых, соответствующих роли, сюжету и реальных ситуациях, осуществляется усвоение знаний и норм взаимосвязей ребенка с другими людьми, формирование умения воспринимать и обмениваться информацией, устанавливать и поддерживать контакты со взрослыми и сверстниками; формируется адекватная оценочная деятельность, направленная на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей.

Игра подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников. Поэтому столь актуальна для дошкольного возраста проблема использования игры в целях всестороннего развития ребенка, формирования его положительных личностных качеств и социализации как члена сообщества людей.

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Работу по развитию сюжетно-ролевых игр осуществляют в двух направлениях:

- создание необходимой игровой среды.

- непосредственное руководство играми детей.

С помощью педагогов оборудована игровая среда. Красивые нарядные куклы, мебель, разная посуда быстро привлекли детей, и они начали разнообразно действовать с ними: катать, кормить, укладывать и т.д. Важно было, чтобы дети научились выполнять несколько взаимосвязанных действий. С этой целью широко использовали вопросы, подсказывающие новые действия. Большое место отводили показу действий с теми или иными игрушками. Например, чтобы привлечь внимание детей начинаем играть с куклой, объединив при этом несколько сюжетов, доступных понимаю детей: «разогреваю кашу», «кормлю куклу», «укладываю спать, спев колыбельную». Дети внимательно наблюдали за действиями. Продолжаем игру, а затем передаем куклу детям, словесно направляя дальнейший ход событий. Очень важно, чтобы к куклам, мишкам дети относились как к живым существам, ласково, заботливо. Если кто-то из ребят бросит куклу на пол, обращаем внимание на то, что ей очень больно, холодно, неприятно лежать, она хочет, чтобы её приласкали, пожалели, поиграли с ней. Малыши быстро реагируют на эти слова. Для того чтобы игра развивалась необходимо дать детям знания об окружающем, способствовать развитию воображения. С этой целью проводятся дидактические игры «Оденем куклу на прогулку», «Постираем кукле платье», «Купание куклы» и т.д. Используем такой прием как введение куклы в повседневную жизнь детей. Аналогичный прием – введение в игровую ситуацию использовали и тогда, когда надо было поддержать интерес к игре, преподнести урок бережного отношения к игрушке. Для обогащения игр детей подбираем простые сюжеты для инсценировок с куклой. Например: мама и

дочка пришли с прогулки домой. Дочка захотела есть. Мама сварила кашу, покормила дочку. Такие инсценировки помогают детям в самостоятельном выборе игры «Дочки-матери», а дополнительные атрибуты и предметы заместители обогащают её содержание. В результате совместной игровой деятельности, дети научились переносить игровые действия с одной игрушки на другую. Широко использовали в своей работе игры-показы. Так, во время игры с куклой говорим: «Нашей Тане хочется погулять, давайте поможем ей одеться». Во время одевания рассматриваем одежду куклы, называем её. Затем последовательно одеваем куклу. При этом обращаем внимание на то, что одежду надо брать и складывать аккуратно. Накопленный опыт помогает детей активней участвовать в игре.

Рекомендации по организации игровой деятельности в подготовительной группе:

- формируем у детей навыки совместной игры на уровне продолительных отношений, умение развивать сюжет игры, переходя от бытовых сюжетов к общественным и производственным;

- учим объединять в игре несколько сюжетов и развивать игровые линии по нескольким направлениям;

- совершенствуем игровые действия, учим устанавливать взаимоотношения между действующими лицами в многорлевой игре;

- обогащаем жизненные впечатления детей для расширения тематики игр, игровых сюжетов;

- побуждаем к отражению в играх различных сторон действительности;

- привлекаем детей к исполнению в игре разичных ролей, побуждаем действовать в соответствии с ролью;

- оцениваем умение ребенка не выходить за рамки выбранной роли;

- учим детей предварительно планировать будущую игру, выполнять определенные правила, соответствующие логике сюжета;

- учим действовать в воображаемых ситуациях с использованием разнообразных предметов-заменителей;

- формируем умение пересказывать содержание игры, высказывать отношение к персонажам;

- используем игру в воспитании положительных личностных качеств.

Методические приемы:

1. Обыгрывание новых игрушек.
2. Показ игровых действий лишь воспитателем и с привлечением детей.
3. Участие воспитателя в игре в главных и второстепенных ролях.
4. Совместная игра с ребенком.
5. Отражённые игровые действия.
6. Копирование игровых действий и перенос их в другую игру.
7. Наблюдение в быту и в учебной деятельности.
8. Иллюстрация сюжета игры (картинки, схемы).
9. Оценка игры в целом и отдельных действий ребенка.
10. Самостоятельные действия по словесной инструкции.
11. Чтение художественного текста с последующим игровым воспроизведением прочитанного.
12. Организация совместной многоролевой игры.
13. Самостоятельные действия ребенка с опорой на помощь педагога.
14. Организация игры драматизации по знакомой сказке или рассказу.

Рекомендуемые нами сюжетно-ролевые игры в подготовительной группе: «Столовая», «Семья», «День рождения в семье», «Поликлиника», «Больница», «Парикмахерская», «Детский сад», «Театр», «Ателье», «Магазин», «Библиотека», «Поездка в метро», «Почта», «Школа».

Методические рекомендации для родителей.

Для всестороннего развития, расширения кругозора и обогащения речевого словаря детей родителям рекомендуется:

- Необходимо приобретать новые игрушки для игровой деятельности детей дома. (Набор «Парикмахер», «Доктор», кукольная мебель, посуда. Муляжи овощей, фруктов, машины, куклы, фигурки домашних и диких животных, различные конструкторы, дидактические игры для счета, развития мышления, памяти и т.д.)
- Играйте вместе с детьми. Будьте детям партнерами.
- Создавайте игровые ситуации во время приготовления пищи, уборки квартиры.
- При посещении общественных мест (магазин, банк, почта и т.д.) обращайте внимание ребенка на профессии людей, их орудия труда, действия, диалог. Предложите ребенку поучаствовать в покупке продуктов в магазине, открыток на почте и т.д.
- Знакомьте детей с трудом взрослых по книгам, с помощью наблюдений на улице.
- Обращайтесь за консультацией к воспитателям и другим специалистам.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Алифанова, Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр / Е.М. Алифанова. Волгоград, 2012.- 168 с.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение. 2017.
3. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями психического развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2013. — Вып. 2.
4. Барташникова И.А., Барташников А.А. «Учись играя.» Харьков: Фолио, 2016
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 2016
6. Гойхман, О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация / под ред. проф. О.Я. Гойхман. М.: Инфа, 2013. 272 с.
7. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С.Г. Шевченко. М.: Аркти, 2014. 224 с.
8. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики. Развитие восприятия и деятельность. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка.// Избранные психологические труды.: В 2 т. М., 2016. Т.1.
9. Зворыгина Е. Комарова Н. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры. // Дошкольное воспитание. 2015г. №5. С.- 31-40.
10. Каптерев П.Ф. Психология детской игры: Общественные игры // Педагогический листок, 2013 № 1-3.
11. Клюева, Н.В., Касаткина, Ю.В. Учим детей общению / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. Ярославль: Академия развития. 2014. 321 с.
12. Кравцова, Е.Н. Ребенок внутри общения / Е. Н. Кравцова // Дошкольное образование. 2015. № 3. С. 2-6.
13. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями психического развития. -М.: Просвещение, 2013.

14. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. // Сов.педагогика, 2014. № 8-9.
15. Леонтьев, А.А. Психология общения /А.А. Леонтьев. М.: Смысл, 2017. - 365 с.
16. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. М.: Институт практической психологии, 2014. 384 с.
17. Лисина, М.И., Смирнова, Р.А. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / под редакцией Я.Л. Коломинского. Минск: Сила, 2015.
18. Лубовский, В.И. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. М.: Знание, 2013. -356 с.
19. Лубовский, В.И., Переслени, Л.И. Дети с задержкой психического развития / В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, - М.: Просвещение, 2013. – 164 с
20. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР / В.Б. Никишина. М. Сфера, 2013. 253 с.
21. Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. В.И. Лубовского. Ярославль, изд-во Академия развития. 2014. 269 с.
22. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер // Дефектология. 2015. № 3. С12-16.
23. Слепович Е.С.. Игровая деятельность дошкольников с ЗПР. – М.: Педагогика, 2012. 245 с.
24. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР / Е.С. Слепович. Минск: Академия Холдинг, 2012.
25. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. Ярославль: Академия развития, 2013. 128 с.