

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Виконала: студентка 213м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Спеціалізації 016.01 Логопедія
Освітньо-професійної (наукової) програми
«Логопедія»
Соколова Анастасія Юріївна

Керівник: к. психол. н., викладачка Дрозд
Лідія Вікторівна
Рецензентка: директорка Херсонського
закладу дошкільної освіти №76
Херсонської міської ради Устимова Олена
Володимирівна

ЗМІСТ

| | |
|---|-----------|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади розвитку ігрової діяльності у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку | 7 |
| 1.1. Значення гри для дошкільників з інтелектуальними порушеннями..... | 7 |
| 1.2. Особливості розвитку ігрової діяльності у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку | 10 |
| РОЗДІЛ 2. Дослідження стану розвитку ігрової діяльності у дошкільника з порушеннями інтелекту | 17 |
| 2.1. Обґрунтування та опис методики дослідження..... | 17 |
| 2.2 Аналіз результатів спостереження..... | 20 |
| РОЗДІЛ 3. Основні технології навчання ігровим діям, формування сюжетно–рольової гри у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями..... | 25 |
| 3.1. Основні технології навчання ігрової діяльності, спрямовані на формування основ сюжетно–рольової гри дошкільнят з інтелектуальними порушеннями..... | 25 |
| 3.2. Аналіз ефективності запропонованої системи занять в навчанні дошкільнят з порушеннями інтелектуального розвитку сюжетно-рольовій грі | 30 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 38 |
| ДОДАТКИ..... | 42 |
| ДОДАТОК А..... | 59 |

ВСТУП

Гра займає важливе місце в житті дитини дошкільного віку, вона є одним із найважливіших видів діяльності у цьому віці. Всі діти живуть в грі, вона – їхній світ, їхнє буття. А чи всі діти живуть в грі? Чи для всіх вона зможе стати цілим світом? Як зробити так, щоб гра стала невід'ємним елементом життя кожної дитини і розвивала її? Ці питання виникають закономірно, коли в поле нашого зору потрапляють діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Актуальність. У спеціальній психології на сьогоднішній день існує не так багато досліджень присвячених вивченню ігрової діяльності дошкільнят з інтелектуальними порушеннями. Цією проблемою займалися такі вчені, як Л.С. Виготський, Л.Б. Баряєва, А.Ю. Кирко, Л.В. Кузнєцова, В.Р. Ларкін, Б.П. Пузанов, А.М. Щербакова. У сюжетно–рольовій грі діти набувають навичок соціальної активності. Для дошкільнят із інтелектуальними порушеннями – гра стає незамінним знаряддям інтеграції в соціум [6; 3; 16; 20; 21; 31; 38].

Це досить неоднорідна за своїми характеристиками і можливостям група. Система навчання грі дітей з інтелектуальними порушеннями будується на визнанні того, що гра є найбільш дієвим засобом корекції психофізичного розвитку.

Гаврилушкіна О.П. вказувала, що процес навчання грі, який ми можемо розглядати як особливу форму взаємодії дорослих із дітьми, забезпечує не тільки формуванням певних ігрових умінь і навичок, а й активізацією їх психічної і рухової сфер, розвиток всіх пізнавальних процесів, емоційно–вольової сфери, навичок спілкування з дорослими і однолітками [7, с. 52].

У зв'язку з цим провідними є корекційно–розвиваючі і виховні завдання, що необхідно враховувати, оцінюючи результативність

проведеної роботи. Навчання дітей гри будується на основі глибокого знання і врахування індивідуальних можливостей розвитку кожної дитини, що є традиційним підходом в спеціальній педагогіці.

Отже, в житті дошкільника з інтелектуальними порушеннями гра повинна стати провідною діяльністю, забезпечувати зону його найближчого розвитку. Однак це відбувається лише в тому випадку, коли створюються спеціальні умови для розвитку і включення в процес систематично здійснюваної корекційно–виховної роботи, елементом якої є цілеспрямоване формування ігрової діяльності.

О.П. Гаврилушкіна, А.А. Катаєва, Н.Д. Соколова, Е.А. Стреблева вказували, що недорозвинення ігрової діяльності у дітей з порушеннями у розвитку виявляється як би «запрограмованим» вже в ранньому дитинстві. Основні причини, які гальмують самостійне послідовне становлення гри: низький рівень пізнавальної активності, запізнення в оволодінні руховими функціями, предметними діями, мовленням, емоційним і ситуативно–діловим спілкуванням з дорослими [7; 14; 33].

Гра стає істотним компонентом розвитку особистості, важливим механізмом соціалізації. Процес соціалізації розгортається як шлях активного входження дитини в культуру і присвоєння ними доступного змісту культурного досвіду в різних видах дитячої діяльності, спілкуванні і пізнанні. Соціалізація не закінчується адаптацією до соціального середовища, а є творчим самовираженням особистості в процесі індивідуальної діяльності і взаємодії з людьми.

Актуальність представленої проблеми визначила тему дипломної роботи: «Формування ігрової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу дошкільної освіти».

Мета дослідження: вивчити особливості організації і формування ігрової діяльності у дітей з порушенням інтелекту в умовах дошкільного закладу.

Об'єктом дослідження є ігрова діяльність старших дошкільників з порушеннями інтелекту.

Предмет дослідження – процес навчання сюжетно–рольової гри дошкільнят з порушенням інтелекту.

Об'єкт, предмет, мета зумовили постановку і вирішення наступних завдань дослідження:

1. Вивчити особливості формування ігрової діяльності дітей з порушеннями в інтелектуальному розвитку;

2. Провести дослідно–експериментальну роботу, спрямовану на вивчення сформованості сюжетно–рольової гри у дошкільників з інтелектуальними порушеннями за Д. Б. Ельконіним та Г. А. Урунтаєвою;

3. На основі отриманих даних розробити систему занять з навчання дошкільнят з порушеннями в інтелектуальному розвитку, сюжетно–рольовій грі.

Методологічну основу дослідження склали сучасні теоретичні досягнення психології про об'єктивні закони розвитку психіки, а також про загальні і специфічні закономірності психічного розвитку дітей із інтелектуальними порушеннями і нормою розвитку, за Л.С. Виготським [6].

Вельми значущою для нашого дослідження є положення вітчизняної дошкільної психології і педагогіки про те, що дошкільний вік – це сензитивний період для формування ігрових навичок, які складаються в процесі взаємодії з навколишнім світом, також за Л.С. Виготським, Д.Б. Ельконіним, А.В. Запорожець та ін. [6; 11; 39; 40]

Для досягнення поставленої мети і вирішення поточних завдань нами були використані наступні методи дослідження: аналіз психолого–педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження, спостереження, експеримент, бесіда, інтерв'ю.

База дослідження: Дослідницько-експериментальна робота проводилась на базі Херсонського спеціального дитячого садочка №8 Херсонської міської ради.

Практична значимість: розроблені заняття з навчання сюжетно–рольової гри дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту можуть бути використані педагогами спеціалізованих дитячих садків, спрямованих на виховання і розвиток дітей з порушеннями інтелекту.

Публікації: присутня публікація на тему «Особливості ігрової діяльності у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями».

Структура роботи: кваліфікаційна робота (проєкт) складається зі вступу, трьох розділів, висновків, додатків та списку літератури. У розділі 1 представлено теоретичне дослідження проблеми, у другому розділі представлено дослідження стану ігрової діяльності дітей, у третьому розділі – дослідницько-експериментальна робота з навчання сюжетно-рольовій грі дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади розвитку ігрової діяльності у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку

1.1. Значення гри для дошкільників з інтелектуальними порушеннями

Гра як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку є основним засобом їхнього виховання.

Немов Р.С. вказував, гра – особлива форма освоєння дитиною навколишньої дійсності у всьому різноманітті норм і відносин між людьми, шляхом їх відтворення та моделювання [27, с. 36; 29].

Гра займає важливе місце в їхньому житті. Це пов'язано з багатогранним впливом на психічний розвиток дитини. У грі діти опановують і оперують новими знаннями, вміннями і навичками, вдосконалюють своє мовлення. Тільки в грі засвоюються правила людського спілкування. Вона дозволяє сформувати моральні і вольові якості дитини.

Різні вчені зійшлися на думці, що зовсім по-іншому виглядає процес розвитку гри у дітей з інтелектуальними порушеннями. Уже в ранньому дитинстві у цих дітей недорозвинення ігрової діяльності виявляється як би «запрограмованим». Причини цього: низький рівень пізнавальної активності, запізнювання в термінах оволодіння руховими функціями, предметними діями, мовленням, емоційним і ситуативно-діловим спілкуванням з дорослими. І, незважаючи на це, розвиток дітей з порушеннями інтелекту проходить ті ж стадії, що і розвиток дитини з нормою за Л. С. Виготським, тобто відбувається послідовна зміна провідного виду діяльності, що визначає перехід від однієї стадії до іншої [1; 6, с. 71; 23; 28; 30; 37].

Гра може надавати позитивний вплив на розвиток всіх психічних процесів і функцій особистості в цілому лише в тому випадку, коли створюються спеціальні умови для розвитку дитини і

вона включається в процес систематично здійснюваної корекційно-виховної роботи, елементом якої є цілеспрямоване формування ігрової діяльності.

Дошкільнята з інтелектуальними порушеннями, коли вони включені в гру, тривалий час не проявляють інтересу до процесу та іграшок, діють байдуже, пасивно підкоряючись вимогам дорослого. Інтерес до гри виникає завдяки поступовому навчанню, але видається дуже короткочасним, нестійким.

На відміну від однолітків з нормою, діти з інтелектуальними порушеннями не виявляють тривалого захоплення, поглинення грою. За даними Н. Д. Соколової, у нормі діти п'яти, шести років можуть грати протягом години. Дошкільнята з порушеннями інтелекту того ж віку – не більше 20-25 хвилин [33, с. 82].

У грі діти отримують досвід суспільної поведінки в середовищі однолітків, практично засвоюють моральні норми і правила, долучаються до життя оточуючих дорослих, мають можливість проявити більшу, ніж в будь-якій іншій діяльності, активність, самостійність. Особливе місце займають сюжетно-рольові ігри. У цих іграх дошкільнята відтворюють все те, що бачать навколо себе.

Діти не хочуть вступати в особистісні та мовленнєві контакти, обмінюватися враженнями, домовлятися про зміст майбутньої спільної діяльності. Однолітки не виступають в якості об'єкта комунікації. Відносини між дітьми з інтелектуальними порушеннями зводяться до нестійкої, поверхневої взаємодії.

Характерним для дітей з інтелектуальними порушеннями є виконання ігрових дій без мовленнєвого супроводу. Як правило, вони діють мовчки, іноді буквально повторюючи слова і жести дорослого, наслідують його міміці та інтонації.

Обмеження життєвого досвіду в через порушення пізнавальної діяльності може призвести до того, що аж до кінця перебування в

дитячому садку у дитини з порушеннями інтелекту формується недостатній обсяг знань про навколишню дійсність, діяльність та відносини людей, життя у цілому. Результатом цього є бідність сюжетів дитячих ігор, недостатньо якісне відображення власного емоційного, пізнавального та особистісного досвіду. Як правило, вони з'являються тільки під кінець дошкільного віку, але деякі дошкільнята не в змозі піднятися до рівня сюжетної гри.

Вельми складним для таких дітей виявляється послідовне виконання ігрових дій, від чого страждає логічна послідовність. Граючи, діти відтворюють окремі дії або ланцюжки, які пропонувалися у початковому вигляді під час навчального процесу. Тому ігрові дії дошкільнят з інтелектуальною недостатністю відрізняються шаблонністю, стереотипністю.

Леонт'єв А.Н. та Виготський Л.С. звертали увагу на існування особливого, емоційного плану гри. Вчені підкреслювали, що першочерговий зміст гри полягає у різноманітних переживаннях, важливих для дитини, що «в процесі гри відбувається глибокі перетворення початкових, афективних тенденцій і задумів, що склалися в життєвому досвіді». Взаємозв'язок між емоційним станом дітей і грою виступає у декількох планах: становлення і вдосконалення ігрової діяльності впливає на виникнення і розвитку емоцій, а сформовані емоції впливають на розвиток гри певного змісту [6, с. 37; 22, с. 83].

Розвиток емоцій, що виникають в ході дій з персонажами є важливим для розвитку гри, та для виховання моральних якостей особистості.

Важливою умовою виникнення повноцінної гри є розгортання в ній соціально та змістовно наповненого спілкування, взаємовідносин та взаємодії між персонажами. Спостереження за грою дає можливість визначити, як складаються відносини з однолітками. Діапазон емоцій,

адресованих партнеру по грі, може бути надзвичайно широким: від повної байдужості та ігнорування до зацікавленості і підтримки емоційних контактів, змістовного спілкування, взаємних дій.

Гаврилушкіна О.П. вказувала, що «рівень емоційної орієнтації дитини на однолітка, характер емоційної чуйності виявляє тісний зв'язок із рівнем розвитку гри». Негативні емоції процвітають найчастіше тоді, коли діти не можуть розгорнути і організувати гру [7, с. 125].

Однак більшої ефективності можна досягти за участі вихователя в грі. Це якнайкраще вдається у випадках, коли вихователь володіє багатим запасом життєвих знань і ситуацій та розбирається у ігрових інтересах дітей, а також делікатно, ненав'язливо використовує власні знання для підтримки позитивного ставлення до партнерів та гри.

1.2. Особливості розвитку ігрової діяльності у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку

Як ми вже говорили, гра в дошкільному віці є провідною діяльністю, яка забезпечує зону найближчого розвитку, що надає розвивальний вплив на складання психологічного образу дитини з інтелектуальними порушеннями.

Серед чималих причин, що можуть гальмувати послідовне, самостійне становлення гри у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, слід, перш за все, виділити головну – недорозвинення інтегративної діяльності кори головного мозку, що призводять до запізнення в термінах оволодіння статичними функціями, мовленням, емоційно-діловим спілкуванням з дорослим в ході предметної та орієнтовної діяльності. Не досить добре відбивається відсутність необхідних педагогічних умов для розвитку дитини, так звана депривація, на становлення гри. Таке явище виникає особливо часто у випадках, коли дитина перебуває в дошкільному

віці. Будучи позбавленою необхідного впливу яскравих емоційних вражень, дошкільник з порушеннями інтелекту отримує уявлення лише про вузьке коло осіб, предметів; життя протікає в обмежених одноманітних обставинах. Таким чином, на присутній у нього органічний дефект нашаровується збіднений і часом спотворений образ навколишнього світу.

Баряєва Л.Б. наголошувала, що маленькі діти з порушеннями інтелекту, що надходять в дошкільні установи, як правило, зовсім не вміють грати, вони «одноманітно маніпулюють іграшками незалежно від їх функціонального призначення. Так дитина абсолютно однаково може довго стукати кубиком, качкою, машинкою» [2, с. 58].

Особливо помітним у цьому випадку є ставлення до ляльки, яка зазвичай сприймається так само, як і інші іграшки. Лялька не викликає адекватних радісних емоцій і не сприймається як замісник людини. По відношенню до іграшок-тварин дошкільник з інтелектуальними порушеннями також не виявляє зацікавленого емоційного ставлення. Його дії нагадують маніпуляції з машинками та кубиками. Баряєва Л.Б. відзначала, що серед навчених дошкільнят з порушеннями інтелектуального розвитку «зустрічаються і такі діти, які люблять спробувати іграшку "на смак". Вони намагаються відгризти шматочок від кольорового кубика, облизувати матрешку. Такі дії з іграшками в основному характерні для дітей, які страждають глибокими інтелектуальними порушеннями, проте в ряді випадків вони викликані просто не вмінням діяти з іграшками, відсутністю досвіду і використання відповідно до функціонального призначення» [2, с. 61].

Також Баряєва Л.Б. писала, що більшість дітей з вираженими інтелектуальними порушеннями «виявляють слабкий і нестійкий інтерес до іграшок, що є показником загальної низької пізнавальної активності». Як правило, такі діти не мають улюблених іграшок, унаслідок чого вони починають виконувати ігрові дії з тими, які у цей

момент потрапляють в поле їх зору або які зацікавлюють їх зовнішнім виглядом, а не можливістю втілити в життя конкретний задум. Тому інтерес є короткочасним, нестійким і дитина швидко кидає іграшку [1, с. 45].

Богуславська З.М. наголошувала, що у окремих дітей спостерігається виборчий інтерес до іграшок. Виділяються навіть улюблені іграшки, з якими вони вважають за краще грати. Однак цей інтерес розмитий: недиференційований, нестійкий, що проявляється у відсутності навіть короткочасного поглинання грою. Випадкові подразники швидко відволікають увагу, після чого гра припиняється. До того ж у цих дітей не сформований цільовий компонент. Їхні дії не мають цілеспрямованого і осмисленого напрямку. Дитина не вміє поставити перед собою конкретну, значиму для нього ігрову мету. Часто механічно або по наслідуванню дорослому вона виконує ті чи інші прості маніпулятивні дії з іграшками, часто не відображають ні фізичних властивостей, ні призначення предметів. І лише під впливом тривалого навчання у деяких дітей формується вміння усвідомлено ставити елементарну мету в грі за допомогою дорослого (покатати ляльку в колясці, погодувати ляльку і т.п.) [4, с. 95].

Помічено, що в процесі гри діти з інтелектуальними порушеннями діють з іграшками мовчки, лише зрідка видаючи окремі емоційні вигуки і вимовляючи слова, що позначають назви деяких іграшок і дій. Ненавчена дитина з порушеннями інтелектуального розвитку швидко насичується іграшками. Тривалість дій зазвичай не перевищує п'ятнадцяти хвилин. Це свідчить про відсутність справжнього інтересу до іграшок, який, як правило, викликаний новизною іграшки і в процесі маніпулювання швидко згасає.

За даними Н.Д. Соколової, у дошкільнят з порушеннями інтелекту середня тривалість ігор близько 7 хвилин. Беручи до уваги різні данні, вона значно менша, ніж у дітей з нормою і варіюється від

2–3 хвилин до 80. Гра цих дітей складається з перебирання невеликої кількості ігрових дій. Діти знову і знову повертаються до раніше програного [33, с. 153].

Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерний низький рівень ігрової активності, вони віддають перевагу більш простим правилам. Їхні дії з предметами залишаються на рівні неспецифічних маніпуляції. Інтерес дітей до предметів, до іграшок, виявляється короткочасним.

Після 5 років у грі з іграшками у дітей з порушеннями інтелекту все більше місця займають процесуальні дії. Однак справжньою гри не виникає. Без спеціального навчання дитини з порушеннями інтелекту до кінця дошкільного віку провідною діяльністю виявляється не ігрова, а предметна діяльність.

Для дошкільнят з інтелектуальними порушеннями характерні безмістовні ігрові дії, що відображатимуть реальне життя. Такі діти часто грають поодиноці, в окремих випадках об'єднуються по 2–3 людини, але таке об'єднання буває досить короткочасним. У дітей може виникнути конфлікт і вони починають забирати іграшку один у одного.

Л.С. Виготський підкреслював, що «дитячий колектив є центральним фактором у розвитку вищих психічних функцій». Дитина з інтелектуальними порушеннями із самого початку свого спілкування з однолітками і до моменту надходження в спеціальну школу як би випадає з дитячого колективу. Вона не займає в цьому колективі адекватної позиції. Структура ігрових одиниць значно бідніше, ніж у дітей в нормі. Ігрові одиниці нестійкі. «Включивши в ігровий комплекс новий ігровий елемент, діти швидко його втрачають, потім через деякий час знову відновлюють – і так кілька разів». Усе це вказує на те, що у дітей з інтелектуальними

порушеннями страждає головний фактор розвитку – здатність до планування власних дій [6, с. 96].

Вкрай рідкісні випадки, коли ці діти супроводжують гру мовленням. Без спеціального навчання гри мовлення не стає органічною частиною ігрової діяльності і не здійснює по відношенню функції регулювання і планування. Дошкільнята з порушеннями інтелекту старшого віку під час самостійних ігор майже не знаходять відображення реальної дійсності. Вони не розширюють сюжетно–рольові ігри, які відтворюють певні відносини людей і моделюють виробничі процеси.

Недоленко С.В. наголошував, що без спеціального навчання гра у таких дітей не може зайняти провідне місце, а отже, і вплинути на психічний розвиток. У такому вигляді гра не може служити засобом корекції і компенсації порушень у розвитку. Прищепити дитині інтерес до гри, навчити її грати і спробувати через гру впливати на психічний розвиток – найважливіша мета педагога спеціального дошкільного закладу [26, с. 14].

У дітей з помірними і важкими інтелектуальними порушеннями проявляється схильність до використання іграшок, які є копією реальних предметів навколишньої дійсності. Функція заміщення формується у них спонтанно. Тому необхідно вчити використовувати різні предмети, не тільки їх пряме призначення, а й в якості заміників, наприклад: кубик–мило, стіл, стілець і т.д., стілець–мотоцикл, конячка і т.п., паличка–градусник, гребінець та ін. Невміння використовувати предмети-замісники пов'язано не тільки з недорозвиненням у дітей образного мислення і уяви, але, перш за все, із тим, що у них надзвичайно мізерний запас уявлень про навколишній світ і бідний досвід предметних дій.

Михайликова Р.А. та Мастюкова О.М. відмічали важливість розділу «Гра»: «невипадково йому відведено центральне місце в

програмі дошкільного виховання і навчанні дітей з порушеннями інтелекту». Тим самим підкреслюється першорядне значення цієї діяльності для збагачення дитячого розвитку, корекції і компенсації різноманітних порушень у розвитку, підготовки до навчання у школі. [25, с. 28; 24]

Відомо, що ігрова діяльність дитини багатогранна, а ігри досить різноманітні. Але все ж головне значення відводиться сюжетно–рольовим іграм. Саме цей вид ігор у змозі втілити найбільш суттєві і значимі риси гри як діяльності. З огляду на її особливу значущість для дитячого розвитку, програма робить особливий акцент на поетапне формування у дитини з інтелектуальними порушеннями складеного механізму сюжетно–рольової гри. Перед педагогом ставляться завдання поступового введення таких дітей у світ гри, навчання різноманітним ігровим прийомам, використанню різних прийомів і засобів спілкування. Для виникнення адекватного бажання дошкільника з порушеннями інтелекту грати разом з дітьми, він повинен бути підготовленим. Крім сюжетно–рольової гри такі діти навчаються дидактичним іграм і з огляду на потребу дітей у русі, можна також широко застосовувати фрагменти рухливих ігор.

Таким чином, вивчивши методичну та навчальну літературу з даного розділу, ми можемо зробити наступні висновки.

1. Дошкільники з інтелектуальними порушеннями – це діти, у яких спостерігається недорозвиток пізнавальної діяльності внаслідок органічного ураження головного мозку. У таких дітей недорозвинені всі сфери психіки: моторна, сенсорна сторони, емоції, пам'ять, інтелект.

2. У дітей з порушеннями інтелекту також недорозвиненими виявляються всі компоненти ігрової діяльності, і до кінця дошкільного віку вони не досягають досить високого рівня. У дітей із складними порушеннями аж до 5-6-річного віку може виявляється

несформованим цільової компонент. Їхні дії не мають осмисленого і цілеспрямованого характеру.

3. Нестійкий інтерес до гри виявляється у більшості старших дошкільників з порушенням інтелекту. Це проявляється у неглибокому поглиненні грою. Випадкові подразники можуть відволікати їхню увагу від гри і призводити до її руйнування. Сюжети є досить бідними, не відображають суті діяльності і відносин людей, які дитина не тільки не може побачити, але часто і зрозуміти.

4. Правильно організована ігрова діяльність якісно впливає на фізичний розвиток дітей з порушеннями інтелекту, сприяє активізації інтелектуальної сфери, формує довільність психічних процесів, тобто сприяє гармонійному розвитку особистості.

5. Необхідною умовою розвитку ігрової діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями є її правильна організація в спеціальному дошкільному закладі.

РОЗДІЛ 2. Дослідження стану розвитку ігрової діяльності у дошкільника з порушеннями інтелекту

2.1. Обґрунтування та опис методики дослідження

Дослідження ми проводили на базі Херсонського закладу спеціальної дошкільної освіти №8 Херсонської міської ради.

В експерименті брали участь діти у віці 5 – 6 років, в кількості 8 чоловік, після проведення констатувального експерименту, група була розділена на 2 підгрупи по 4 людини для проведення формувального експерименту.

За Комаровою Н.Ф. в основу дослідження покладена гіпотеза: рівень оволодіння сюжетно–рольовою грою дошкільнят з інтелектуальними порушеннями, які виховуються в ДНЗ, мають свої особливості. Сюжетно–рольова гра у досліджуваній категорії дітей не виникає стихійно, а вимагає спеціального навчання.

Завдання експерименту:

1. З'ясувати рівень сформованості сюжетно – рольової гри дошкільнят з порушеннями інтелекту, які виховуються в ДНЗ [39; 40]);

2. Визначити особливості сюжетно – рольових ігор дошкільнят експериментальної групи.

3. Проаналізувати отримані дані і визначити основні напрямки корекційної роботи, акцентування на яких в процесі формувального експерименту, призведе до підвищення рівня сюжетно-рольової гри дошкільнят з інтелектуальними порушеннями.

Програма проведення експериментальної частини нашої роботи передбачає три основні етапи:

1) Констатувальний

На цьому етапі у лютому 2021 року була проведена первинна діагностика рівня розвитку сюжетно–рольової гри в експериментальній і контрольній групах.

2) Формувальний

У лютому – березні 2021 року на цьому етапі при проведенні корекційної роботи в експериментальній групі використовувалися спеціальні методи і прийоми, спрямовані на розвиток сюжетно–рольової гри у дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного віку за Комаровою Н.Ф. та ін. Із контрольною групою на формувальному етапі експерименту проводилися заняття, які були передбачені виховним планом. Діти, що знаходилися в цій групі не включалися в творчу гру [8; 10; 13; 18, с. 45].

3) Контрольний

У квітні 2021 року була здійснена повторна діагностика рівня розвитку сюжетно–рольової гри в експериментальній і контрольній групах, проведено аналіз отриманих результатів.

Матеріально – технічне забезпечення експерименту: На початку нашого дослідження ми проаналізували ігровий матеріал для сюжетно-рольової гри, який був в наявності в групі досліджуваних Херсонського закладу спеціальної дошкільної освіти №8 Херсонської міської ради, і який ми використовували в своїй роботі.

Відповідно до функцій створення сюжету в групі, в якій проходив експеримент, ми виділили три типи ігрового матеріалу (іграшок):

«Предмети оперування» – це іграшки, що імітують реальні предмети, – знаряддя, інструменти, засоби людської діяльності, що дозволяють відтворити сенс реального впливу (наприклад, іграшкові прилади медпрацівника «Набір лікаря», набір «Перукарня» і т.д.)

«Іграшки – персонажі» – це різного роду ляльки, фігурки людей і тварин. Сюди ж за функціями в грі відноситься ігровий матеріал, що представляє ігрові атрибути, специфічні для будь-якого персонажа (ролі), наприклад, біла шапочка лікаря, лікарський халат, сумка санітара і т.п.

«Маркери (знаки) ігрового простору» – це іграшки, ігровий матеріал, який вказує на місце дії, обстановку, в якій вона відбувається (наприклад, іграшкова кушетка для «хворих» іграшок, столик перукаря і т.п.)

У груповому приміщенні були два спеціально обставлених простори, які ми використовували в своєму експерименті:

1. Зона пов'язана з сюжетно-рольовою грою «Лікарня», яка була використана в формувальному і контрольному експериментах;

2. Зона для відповідної гри «Перукарня», яку ми використовували на етапі констатувального експерименту.

Решта ігрових матеріалів розміщувалася в низьких стелажах, пересувних ящиках на колесах, пластмасових ємкостях, нижніх відкритих полицях шафи і т. п. Всі матеріали, що знаходилися у полі зору, були доступні дітям.

Методи фіксації експериментальної роботи: протокол обстеження ігрової діяльності, який ми склали, спираючись на запропоновану схему обстеження Ельконіна Д.Б. і Урунтаєвої Г.А (див. Додаток А, Б) [40; 35].

Основний метод констатувального дослідження є стороннє спостереження за довільною, ще не організованою грою дітей. Особливість спостереження як методу психологічного вивчення дитини полягає в тому, що дослідник фіксує дії, висловлювання, вчинки, які здійснюють діти в повсякденному житті.

2.2 Аналіз результатів спостереження

На підставі проведеного спостереження на етапі констатувального експерименту і зафіксованих результатів, ми можемо зробити наступні висновки: у більшості дітей групи відзначається значне відставання в формуванні сюжетно-рольової гри як діяльності.

Таблиця 2.1 – Протокол спостереження за грою

| Показники гри | Результати спостереження | Оцінка вихователя | Примітки |
|---------------------------------|---|-------------------|----------|
| Кількість об'єднань під час гри | 0 | | – |
| Сюжети гри (тема, тривалість) | «Пиріг» (3 хв.), «Автомобіль» (1,5 хв.), «Медведик» (2 хв.) | | – |

Як ми можемо побачити у табл. 2.1, діти грають по одному, в групі для гри не об'єднуються. Тривалість сюжетно-рольових ігор невелика. Розглянемо більш докладно хід сюжетно-рольової гри. Результати спостереження представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Рольова поведінка в грі

| Список дітей | Рольові дії | Називання ролі | Рольове мовлення | Використання атрибутів ролі | Дотримання рольових правил |
|--------------|-------------|----------------|------------------|-----------------------------|----------------------------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|------------------|-----|---|---|----|---|
| 1. Олексій З. | + | - | - | + | - |
| 2. Ігор С. | + | - | - | - | - |
| 3. Ваня Т. | + | - | - | - | - |
| 4. Женя К. | + | - | - | + | - |
| 5. Кіра Л. | + | - | - | - | - |
| 6. Гордій М. | + | - | - | - | - |
| 7. Артур М. | + | - | - | - | - |
| 8. Соня Ш. | + | - | - | - | - |
| Усього | 100 | 0 | 0 | 25 | 0 |

Із цього спостереження ми можемо зробити висновок, що ігрова діяльність дітей з порушеннями інтелекту представленої групи знаходиться на першому рівні розвитку відповідно до критеріїв, запропонованими Д.Б. Ельконіним, тобто на найнижчому рівні.

Рольові дії виконують всі діти, що становить 100% всієї групи, атрибути ролі використовують тільки 25% дітей (2 особи), рольове мовлення не використовує жодна дитина, правила гри не дотримується ніхто, ніхто не називає ту роль, в якій він знаходиться.

Тепер розглянемо результати діагностики ігрової діяльності за Г.А. Урунтаєвою [35].

1. Характеристика ролей, які виконує дошкільник в грі:

- діти рідко називають себе ім'ям дорослого в процесі гри;
- в якості засобів для реалізації ролі використовують тільки ігрові предмети. Міміка, пантоміміка, інтонація в грі не застосовуються, рольове мовлення застосовується, однак рідко;
- відмінні риси персонажа передають через орієнтацію на зовнішні ознаки;
- діти виконують в грі роль тата, дитини, доктора.

2. Ставлення до правил гри:

- діти рідко співвідносять правила із роллю, на яку їх поставили, ігнорують зауваження з приводу порушення правил, не помічають порушення правил за іншими, мотивація до необхідності виконувати правила відсутня.

3. Характеристика ігрових дій:

- розгорнута: докладні дії з предметами;
- спостерігаються деякі ігрові вміння і навички, але діти погано відображають функції дорослого за допомогою ігрових дій;
- ігрові дії дітей супроводжуються мовленням, але вони не часто з ним пов'язані;
- діти нечітко усвідомлюють, що ігрова дія – це уявна ситуація, а не реальність.

4. Ігрові предмети, їх характеристика:

- зв'язок вибору предметів із роллю та сюжетом гри: предмет підказує дітям вибір сюжету;
- іграшки: ляльки, будиночок для ляльок та ін .;
- уявні предмети відсутні;
- предмети–замісники відсутні.

5. Характеристика рольових і реальних взаємин в грі:

- важко простежити відображення будь–яких норм поведінки і функцій дорослих в грі дітей;

- реальні відносини між дітьми з грою пов'язані дуже посередньо або взагалі не пов'язані;

6. Характеристика сюжетів в іграх дітей:

- різноманітність сюжетів: побутова і професійна діяльність;
- кожна дитина розвиває один і той же сюжет близько 4–х хвилин;
- гра зазвичай виникає під впливом іграшки та дорослого.

7. Характеристика змісту гри, тобто що відображає в грі дитина.

Особливості рівня домагань в грі:

- ставлення до ситуації розподілу ролей: дітям не важливо, яку роль вони виконуватимуть – головну або другорядну;
- від виконання незнайомій ролі діти відмовляються;
- на невдачі діти не проявляють ніякої реакції, продовжують грати далі;
- взята на себе роль рідко відповідає реальним умінням, знанням і уявленням дитини.

Як ми бачимо, в першу чергу у всіх дітей, які брали участь в експерименті, не виникає бажання самотійно пограти, їх ігри емоційно бідні і незмістовні.

Основний зміст гри складають побутові дії з предметами. Вони можуть здійснюватися в певній послідовності, хоча її чітке дотримання значення не має. Ролі визначаються характером дій і не називаються дітьми. Дії дітей одноманітні і складаються з ряду повторюваних операцій. Гра не носить стійкого характеру. Діти не використовують в своїх іграх предмети-замісники.

Таким чином, підбиваючи підсумок констатуючого експерименту, ми можемо виділити наступні особливості сюжетно – рольових ігор дошкільнят з інтелектуальними порушеннями це:

1. слабкий супровід самотійної гри мовленням;
2. дії з іграшками носять стихійний характер;
3. незначна мовленнєва активність під час спільної гри;

4. низька здатність узгоджувати свої дії з іншими дітьми;

5. слабкий рівень прояву творчості в грі;

Все це визначає необхідність і значення корекційно-педагогічної роботи з навчання дітей з інтелектуальними порушеннями сюжетно-рольовій грі.

РОЗДІЛ 3. Основні технології навчання ігровим діям, формування сюжетно–рольової гри у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями

3.1. Основні технології навчання ігрової діяльності, спрямовані на формування основ сюжетно–рольової гри дошкільнят з інтелектуальними порушеннями

Із виявлених особливостей ми сформулювали напрямки в роботі з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку, при навчанні їх сюжетно-рольовій грі:

- оптимальна організація розвивального середовища;
- адекватний підбір ігрових технологій;
- використання ігрових вправ, спрямованих на більш активне мовленнєве супроводження ігрових дій дошкільнят з інтелектуальними порушеннями.

Для проведення формувального експерименту ми розділили групу на дві підгрупи.

Метою формувального етапу нашого дослідження є навчання сюжетно-рольовій грі дошкільників з інтелектуальними порушеннями в спеціально організованому розвиваючому середовищі, при підборі дієвих ігрових технологій спрямованих на навчання сюжетно – рольовим діям і мовленнєвому супроводженню своїх дій. Для цього ми використовували в своїй роботі методики Баряєвої Л.Б. і Заріної А.Л. [3].

Включаючись в експериментальну роботу з дітьми, ми врахували досвід роботи педагогічного колективу і постаралися органічно включити свій експеримент в планову роботу з дітьми.

Тому, з огляду на результати першого етапу експерименту і досвіду роботи педагогічного колективу Херсонського закладу

спеціальної дошкільної освіти №8, ми вирішили додати на другому етапі дослідження в роботу з експериментальної групою, крім занять із навчання ігровим діям в спеціально організованому середовищі, ігри та вправи, спрямовані на мовленнєве супроводження ігрових дій. У роботу з контрольною групою ніяких змін внесено не було.

Корекційне навчання із розвитку і формування зв'язного мовлення в ігровій діяльності, яке ми пропонуємо, включає в себе роботу над словом, словосполученням і реченням.

Ефективність корекційних вправ залежить від того, наскільки будуть дотримані наступні умови:

- Систематичність проведення;
- Розподіл вправ в порядку зростаючої складності;
- Підпорядкованість завдань обраної мети;
- Чергування і варіативність вправ;
- Направлення уваги до мовлення.

Основним завданням словникової роботи є уточнення наявного словника і його збагачення. Діти повинні не просто запам'ятовувати нові слова, а й вміти вільно ними користуватися. Серед численних прийомів словникової роботи, які можуть бути використані на корекційних заняттях, можна виділити наступні:

- Показ і назва нового предмета, його ознак або дії.
- Показ повинен супроводжуватися поясненням, яке допомагає зрозуміти сутність предмета.
- Нове слово обов'язково проговорюється хором та індивідуально.
- Для кращого розуміння і запам'ятовування, слово включається в знайомий дитині контекст.
- Далі проводяться різні вправи на закріплення його правильної вимови і вживання.

Пояснення походження слова (хлібниця – посуд, в якій зберігають хліб; кавник – посуд, в якій варять каву і т.д.)

Вживання розширеного значення вже відомих словосполучень (величезний будинок це дуже великий будинок, вищий за всі інші будинки).

Постановка різних за формою питань, які носять спочатку характер нагадувань (цей паркан високий або низький?), а потім вимагають самостійних відповідей. Питання повинні бути короткими, точними, доступними за змістом.

Опираючись на роботи різноманітних вчених у своєму дослідженні, ми пропонуємо вихованцям різні завдання для того, щоб розвинути у дітей увагу до завдання, слова, сформувані у них вміння підбирати те що, найбільше підходить до певної ігрової дії [5; 8; 9; 10; 12].

При корекції мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення рекомендується починати навчання з мовленнєвого супроводу ряду послідовно виконаних дій. Ми вважаємо за можливе використовувати такі прийоми і методи роботи в корекційно–розвиваючому навчанні дітей з порушеннями інтелекту.

На наш погляд, перші невеликі самостійні розповіді дітей повинні бути пов'язані зі знайомою ігровою ситуацією. Подається завдання: «Підійди до набору «Валіза лікаря» і візьми шприць», «Що можна сказати про Колю, що він зробив?» Далі завдання ускладнюються. У своїй роботі ми використовували такі завдання: виконує тільки одна дитина, діти уважно стежать і розповідають про побачене.

Можна створити ігрову ситуацію, коли, наприклад, одна дитина під керівництвом дорослого виконує дії з іграшкою, а інша запам'ятовує їх і розповідає про побачене.

Для формувального експерименту нами було розроблено 12 корекційно-розвивальних занять з навчання дошкільнят з порушеннями інтелекту сюжетно–рольової гри з опорою на праці таких вчених, як П.Ф. Каптерєв, Н.Ф. Комарова, О.Є. Кравцова, Є.О. Смірнова, А.П. Усова. В експерименті були використані всі три типи ігрового матеріалу (іграшок), було задіяно ігрове обладнання, наявне в групі: набір «Валіза лікаря», ігрові комплекти для іграшок і комплекти медичної уніформи для дітей [13, с. 229; 17; 19; 32; 36].

Завдання формувального експерименту:

1. Продовжити формування основних ігрових дій сюжетно–рольової гри у дошкільників з інтелектуальними порушеннями;
2. За допомогою спеціальних ігрових вправ продовжити формування досвіду мовленнєвого супроводу дошкільнятами своїх ігрових дій;
3. Скласти систему занять з навчання ігровим діям дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, спрямованих на навчання сюжетно–рольовим іграм.

Основна структура заняття

Етапи, позначені в роботі названі умовно. Їх кількість може змінюватися в залежності від мети, теми, темпу роботи учасників.

1. Налаштування

Початок занять – це налаштування на гру. Завданням цього етапу є підготовка кожного учасника до організованої ігрової дії. На цьому етапі ми використовували вправи спрямовані на мовленнєве супроводження певних ігрових дій, а також ігри–розминки, які підготовлювали вихованців до участі в сюжетно–рольовій грі. При виконанні цих вправ відбувається релаксація дітей і, як результат, підвищується ступінь їх залученості в ігрову діяльність.

2. Ознайомлення дітей з рольовим діалогом

Цей етап спрямований на розвиток інтересу до сюжетно-рольової гри. Допомагає дітям у налагоджуванні взаємодії в спільній грі. Знайомить дітей з мовленнєвими стратегіями в спілкуванні між персонажами цієї гри. Дітям пояснюються рольові дії, принципи побудови рольового діалогу, їх персонажів. Пропонується запам'ятати кілька розхожих фраз, уживаних у процесі ігрової дії.

3. Навчання дошкільнят з порушеннями інтелекту елементів сюжетно-рольової гри

Діти включаються в сюжетно-рольову гру в спеціально організованому ігровому просторі під керівництвом експериментатора. Дорослий постійно підтримує інтерес дітей до дії, створюючи нові сюжетні повороти, ставлячи питання під час основного розвитку ігрової дії, мотивуючи дітей на мовленнєве супроводження своїх ігрових дій.

- а) Індивідуальна робота;
- б) Навчання дітей гри в парах.

На цьому етапі діти включаються в обговорення минулої гри, намагаються формулювати свої враження, згадують розвиток сюжету і правильність виконання ігрових дій один одного.

Цей етап передбачає наявність безпечного оточення, доброзичливих висловлювань дорослого і дітей, атмосферу душевної теплоти і емпатії.

За цією структурою ми розробили цикл корекційно – розвиваючих занять;

- перші три заняття нашої програми – пропедевтичні, в них ми намагалися вийти на максимальний контакт з дітьми, підлаштуватися під особливості їхньої ігрової діяльності;
- з огляду на важливість мовленнєвого супроводження своїх дій дошкільнятами з інтелектуальними порушеннями, ми ввели в свою

програму комплексне заняття із мовленнєвим супроводженням вихованцями своїх дій. (Заняття № 4);

- з 5–го по 12 заняття – ми використовували сюжетно-рольову гру «Лікарня», для навчання дошкільнят з інтелектуальними порушеннями ігровим діям відповідно до ролі і сюжету. Програма корекційно–навчальних занять сюжетно–рольової гри представлена в Додатку В.

3.2. Аналіз ефективності запропонованої системи занять в навчанні дошкільнят з порушеннями інтелектуального розвитку сюжетно-рольовій грі

Після проведення формувального експерименту, спрямованого на навчання дошкільнят з інтелектуальними порушеннями сюжетно–рольовій грі, ми провели повторне обстеження експериментальної і контрольної груп.

Нашим завданням було: виявлення ефективності представленої вище системи занять з корекції основних параметрів сюжетно–рольової гри експериментальної групи.

Розглянемо отримані результати в контрольній та експериментальній групах.

Таблиця 3.1 – Протокол спостереження за грою в експериментальній групі

| Показники гри | Результати спостереження | Оцінка вихователя | Примітки |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|----------|
| Кількість об'єднань у грі | 1 | | |

| | | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| Сюжети гри (тема, тривалість) | «Сім'я» (4 хв.), «Лікар» (5 хв.) | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|--|--|

Як ми бачимо (Таблиця 3.1), після навчання дітей сюжетно-рольовій грі в експериментальній групі з'явилися ігрові об'єднання, тобто діти почали об'єднуватися для якоїсь конкретної гри. Крім того, тривалість сюжетно-рольової гри збільшилася, що також є позитивною тенденцією.

Таблиця 3.2 – Протокол спостереження за грою в контрольній групі

| Показники гри | Результати спостереження | Оцінка вихователя | Примітки |
|-------------------------------|--|-------------------|----------|
| Кількість об'єднань у грі | 0 | | - |
| Сюжети гри (тема, тривалість) | «На дачі» (2 хв.), «Автомобіль» (1,5 хв.) | | - |

У контрольній групі (табл. 3.2), у якій не проводилися заняття, так і не з'явилися ігрові об'єднання: діти як грали по одному, так і продовжували грати так само. Крім того, тривалість гри також не зазнала жодних змін, тобто залишилася на низькому рівні.

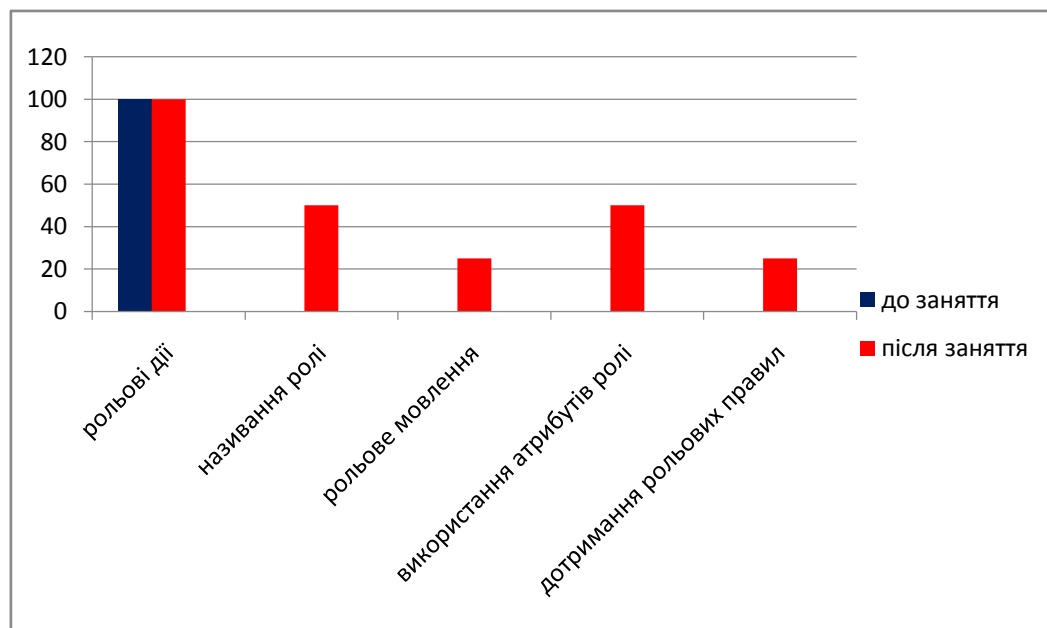
Розглянемо тепер рольову поведінку дітей контрольної та експериментальної груп до і після проведення навчальних занять. Результати проведеного дослідження представлені в таблицях, а також для наочності представлені діаграми на малюнках 1–2.

Таблиця 3.3 – Рольова поведінка в грі дітей експериментальної групи

| Список дітей | Рольові дії | | Називання ролі | | Рольове мовлення | | Використання атрибутів ролі | | Дотримання рольових правил | |
|--------------|-------------|-------|----------------|-------|------------------|-------|-----------------------------|-------|----------------------------|-------|
| | до | після | до | після | до | після | до | після | до | після |
| 1. Кіра Л. | + | + | - | - | - | - | - | + | - | - |
| 2. Гордій М. | + | + | - | + | - | - | - | - | - | - |
| 3. Соня Ш. | + | + | - | + | - | + | - | - | - | - |
| 4. Артур М. | + | + | - | - | - | - | - | + | - | + |
| Усього: | 100 | 100 | 0 | 50 | 0 | 25 | 0 | 50 | 0 | 25 |

Таким чином, ми бачимо, що в експериментальній групі після навчання дітей сюжетно-рольової гри, діти стали розуміти у що вони грають, почали називати ті ролі, які вони беруть на себе в грі, деякі почали дотримуватися ігрових правил, з'явилося рольове мовлення.

Рис 1. Порівняльні результати рольової поведінки дітей в експериментальній групі.



З цього спостереження (рис. 1) ми можемо зробити висновок, що ігрова діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями цієї групи знаходиться на більш високому рівні, аніж до проведення корекційної роботи, вона досягла 2-ого рівня розвитку за Д.Б. Ельконіним.

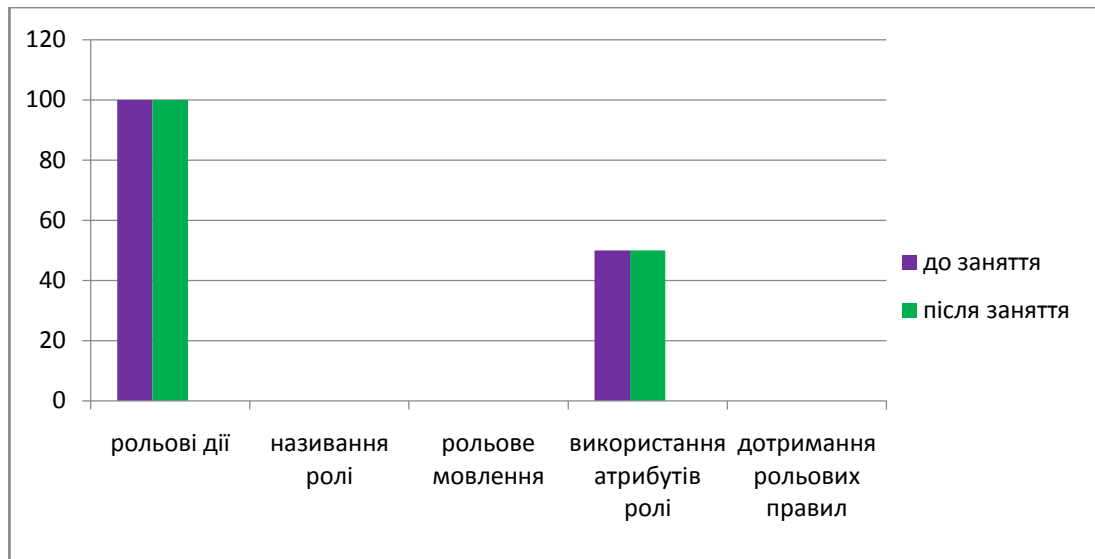
Розглянемо тепер отримані результати в контрольній групі, в якій навчальні заняття не проводилися.

Таблиця 3.4 – Рольова поведінка в грі дітей контрольної групи

| Список дітей | Рольові дії | | Називання ролі | | Рольове мовлення | | Використання атрибутів | | Дотримання рольових | |
|---------------|-------------|-------|----------------|-------|------------------|-------|------------------------|-------|---------------------|-------|
| | до | після | до | після | до | після | до | після | до | після |
| 1. Олексій К. | + | + | - | - | - | - | + | + | - | - |
| 2. Ігор С. | + | + | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 3. Ваня Т. | + | + | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 4. Женя К. | + | + | - | - | - | - | + | + | - | - |
| Усього: | 100 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 50 | 0 | 0 |

Як ми бачимо з результатів спостереження, в контрольній групі ніяких змін не відбулося (рис. 2). У цій групі діти так і не почали називати ті ролі, які брали на себе в грі, не використовували рольове мовлення і не дотримувалися рольових правил. Ті діти, які використовували атрибути ролі при початковій діагностиці, продовжували використовувати їх і надалі.

Рис 2. Порівняльні результати рольової поведінки дітей контрольної групи



Таким чином, виходячи з вище наведених даних, ми можемо сказати, що розвиток ігрової діяльності у дітей контрольної та експериментальної груп після проведення корекційної роботи відрізняється – ігрова діяльність контрольної групи знаходиться на тому ж рівні, що і раніше, а у експериментальної групи рівень її розвитку дещо покращився. Але все ж, обидві групи досить відстають від норми.

Крім того, ми можемо зробити висновок, що основним змістом гри в процесі навчання стає виконання ролі, яка передає характер відносин до інших учасників гри. У дітей експериментальної групи:

- Ролі чітко позначені, і діти називають їх до початку гри.
- З'являється рольове мовлення, звернене до партнера за грою.
- Починає виокремлюватися правила поведінки, яким діти підпорядковують свої дії. Іграшки і предмети підбираються відповідно до ролі.

- Тривалість гри збільшується з 5–10 хвилин до (максимум) – 20 хвилин.

Сюжети стають більш розгорнутими: діти відображають побут, працю дорослих.

ВИСНОВКИ

На основі вивченого теоретичного матеріалу і проведеного практичного дослідження, ми можемо зробити наступні висновки.

О.П. Гаврилушкіна, А.А. Катаєва, Е.А. Стребелева, Н .Д. Соколова у своїх працях наголошували, що процес розвитку ігрових дій дітей в нормі значно відрізняється від процесу розвитку гри у дітей з інтелектуальними порушеннями. Уже в ранньому дитинстві у таких дітей недорозвинення ігрової діяльності виявляється як би «запрограмованим». Причини цього: низький рівень пізнавальної активності, запізнювання в термінах оволодіння руховими функціями, предметними діями, мовленням, емоційним і ситуативно–діловим спілкуванням з дорослими і однолітками. Але, незважаючи на це, розвиток дітей з порушенням інтелекту проходить ті ж стадії, що і розвиток дитини з нормою, тобто відбувається послідовна зміна провідного виду діяльності, що визначає перехід від однієї стадії до іншої [7; 15; 33].

Гра може надавати позитивний вплив на розвиток всіх психічних процесів і функцій особистості в цілому лише в тому випадку, коли створюються спеціальні умови для розвитку дитини і вона включається в процес систематично здійснюваної корекційно – виховної роботи, елементом якої є цілеспрямоване формування ігрової діяльності.

При розробці системи ігор навчання сюжетно–рольової гри дітей з порушеннями інтелекту ми спиралися на положення вітчизняної дошкільної психології і педагогіки про те, що дошкільний вік–це сензитивний період для формування ігрових навичок, які складаються в процесі взаємодії з навколишнім світом за Л.С. Виготським, Д. Б. Ельконіним, А. В. Запорожець [6; 39; 11].

Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам простежити розвиток ігрової діяльності в дошкільному віці. Було встановлено, що як діяльність, гра зароджується в період раннього дитинства, коли дитина починає взаємодіяти з навколишнім світом. Добре відомо, що особливе місце в житті дошкільника займає гра, яка є провідною діяльністю в цьому віці. Із одної сторони, вона сама по собі має особливе значення для розвитку дитини. З іншої, гра та ігрові прийоми – невід'ємна форма навчання дітей дошкільного віку.

Поява сюжетно–рольової гри пов'язана з рядом умов:

- наявністю різноманітних вражень від навколишнього,
- накопиченням предметних ігрових дій,
- наявністю іграшок, частотою спілкування з дорослими.

Ефективність корекційних вправ залежить від того, наскільки будуть дотримані наступні умови:

- Систематичність проведення;
- Розподіл вправ в порядку наростаючої складності;
- Підпорядкованість завдань обраної мети;
- Чергування і варіативність вправ;
- Корекція уважного ставлення до мовлення.

В ході проведеного нами констатувального дослідження були виявлені наступні особливості сюжетно–рольової гри у дошкільників з порушенням інтелекту:

- гра не викликає інтересу,
- гра не носить ознаки тривалого характеру;
- в процесі гри дошкільнята діють з іграшками мовчки, лише зрідка вимовляючи слова, що позначають назви деяких предметів та дій;
- відсутність рольового діалогу, планування своєї діяльності.

Перераховані особливості і визначили необхідність спрямованого педагогічного впливу, головними завданнями якого стало:

- формування навичок ігрових дій відповідних рівню розвитку дітей цієї групи.
- формування і розвиток досвіду мовленнєвого супроводження ігрової діяльності.

Для вирішення поставлених завдань дослідження нами була розроблена система сюжетно–рольових ігор «Лікарня». Ця система була вибудована з урахуванням всіх особливостей ігрової діяльності досліджуваної категорії дітей. Завдання шикувалися по мірі зростання труднощів в сюжетно – рольовій діяльності. Поступово в гру вводилися іграшки–замісники, діти активно залучалися до освоєння ігрового простору. Відбувалася зміна рольової поведінки.

В результаті проведеного контрольного вимірювання – всі показники оволодіння ігровою діяльністю помітно зросли. Практично всі діти перейшли на новий рівень ігрової діяльності.

Таким чином, ми можемо говорити про доведення ефективності нашої роботи, вважаємо, що запропонована нами система сюжетно–рольових ігор пройшла успішну апробацію і може бути запропонована, як варіант роботи з дітьми в ДНЗ корекційного виду.

У процесі нашого дослідження були вирішені всі поставлені перед нашою роботою завдання, була досягнута мета дослідження. Проведене нами дослідження має перспективи подальшого розвитку, можливо вивчення проблеми вдосконалення ігрової діяльності в початкових класах корекційно–освітніх шкіл.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. М. : МИРОС, 2006. 144 с.
2. Баряева Л. Б., Зарин А. П., Соколова Н. Д. Обучение сюжетно–ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: учеб.–метод. Пособие. СПб, 2001. 95 с.
3. Баряева Л. Б., Зарин А. П. Опыт организации коррекционной помощи детям с интеллектуальным недоразвитием. Инновации в Российском образовании: Дошкольное образование. М. : Изд. МГУП, 1999. 187 с.
4. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1991. 206 с.
5. Бурлаков І. «Виховання грою». М. : Незалежна фірма «Клас», 2000. 135 с.
6. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии, 1966. № 6, С. 62–76.
7. Гаврилушкина О. П. Воспитание обучение дошкольника с нарушением интеллекта. М., 1991. 231 с.
8. Гаспарова Є. М. Відображення соціальних взаємин у грі. Дошкільне виховання, 2009. № 8. 179 с.
9. Дьюї Д. Психологія та педагогіка мислення. Народна освіта, 2010. № 9. С. 53–87.
10. Жуковська Р. И. Виховання дитини у грі. М., 1999. 111 с.
11. Запорожец А. В., Эльконин Д. В., Психология личности и деятельности дошкольника. Москва, 1999. 352 с.
12. Зворигіна Є. В. Перші сюжетні ігри малят: Посібник для вихователя дитсадка. М. : Просвітництво, 2006. 96 с.
13. Каптерев П.Ф. Про дитячі ігри і розваги. Народна освіта, 2009. №10. 240 с.

14. Катаева А. А., Стребелева Е. А., Дошкольная олигофренопедагогика. Москва, 2001. 208 с.
15. Катаева, А. А. Стребелева Е. А., Дидактические игры и упражнения. Москва, 2001. 191 с.
16. Кирко А. Ю., Развитие мотивации игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб: Эврика–2011, сборник научных работ Гродно, 2011.
17. Комарова Н. Ф., Комплексное руководство сюжетно–ролевыми играми в детском саду. М. : скрипторий 2003, 2012. 157 с.
18. Комарова Н. Ф. Диагностика игры детей: методические рекомендации. Н. Новгород, 1999. 16 с.
19. Кравцова О.Є. Розбуди в дитині чарівника : Кн. для вихователів дитсадка і батьків. М. : Просвітництво, 2006. 160 с.
20. Кузнецова Л. В., Основы специальной психологии. М., 2003. 480 с.
21. Ларкін В. Р. Особливості розвитку ігрової діяльності дошкільнят із інтелектуальною недостатністю. Дефектологія, 2006. № 3. З. С. 51–54
22. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Академия: Смысл, 2005. 115 с.
23. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003. 143 с.
24. Мастюкова О. М. Лікувальна педагогіка (ранній і дошкільний вік): Поради педагогам і батькам із підготовки до навчання дітей з особливими проблемами у розвитку. М. : Гуманит. вид. Центр ВЛАДОС, 2007. 173 с.
25. Михайликова Р. А. Особливості організації предметно–ігрової діяльності дитини раннього віку із порушенням психофізичного розвитку. Дефектологія, № 5, 2009. С. 28–40

26. Недоленко С. В., Педагогические условия развития игровой деятельности дошкольников с умеренной умственной отсталостью: дис. канд. пед. наук. М., 2000. 198 с.
27. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4–е изд. М. : ВЛАДОС, 2004. 693 с.
28. Ольшанский Д. В. Новая педагогическая психология. М., 2002. 528 с.
29. Петровский А. В. Общая психология. М., 2000. 479 с.
30. Процко Т. А. Психологія школяра із інтелектуальною недостатністю (розумовою відсталістю) : Навчально–методичний посібник. М. : Просвітництво, 2006. 46 с.
31. Пузанов Б. П. Навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. М., 2003. 272 с.
32. Смирнова Е. О., Рябкова И. А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника. Психологическая наука и образование, 2010. №3. С. 62–70
33. Соколова Н. Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников. Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя / За ред. Л. П. Носковой. М. : Просвещение, 1993. С. 30-47
34. Теплякова О. Н., Козлова О. П., Практическая энциклопедия развивающих игр. М : РОСМЭН, 2005. 160 с.
35. Урунтаева Г. А. Детская психология: учебник для студ. сред. учеб. заведений. 6–е изд., перераб. и доп. М. : Издательский центр "Академия", 2006. 235 с.
36. Усова А.П. Об организации обучения дошкольников. М., 2003. 208 с.
37. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитанное. М., 2003. 432 с.

38. Щербакова А. М. Воспитание ребенка с нарушениями развития. М., 2002. 40 с.
39. Эльконин Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2007. 384 с.
40. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Педагогика, 1978. 226 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика рівня розвитку ігрової діяльності за Д.Б. Ельконіним

За Д.Б. Ельконіним можна виділити такі рівні вивчення розвитку сюжетно-рольової гри:

1. Вивчення особливостей сюжетно-рольової гри.

Спостереження проводять в природних умовах за самостійною сюжетно-рольовою грою дітей 2-7 років.

Аналіз протоколів проводять за наступною схемою.

– *Задум гри, постановка ігрових цілей і завдань.* Як виникає задум гри (визначається ігровим середовищем, пропозицією однолітка, виникає з ініціативи самої дитини і т.д.)? Обговорює задум гри з партнерами, чи враховує їх точку зору? Стійкість задуму гри. Чи бачить дитина перспективу гри? Чи статичний задум або розвивається по ходу гри. Наскільки часто спостерігається імпровізація в грі? Чи вміє сформулювати словесно ігрову мету, задачу і запропонувати їх іншим дітям?

– *Зміст гри.* Що становить основний зміст гри (дію з предметами, побутові або суспільні взаємини між людьми)? Наскільки різноманітний зміст гри. Як часто повторюються ігри з однаковим змістом. Яке співвідношення предметних, побутових ігор, що відображають суспільні відносини?

– *Сюжет гри.* Наскільки різноманітні сюжети ігор? Яка стійкість сюжету гри, тобто наскільки дитина слідує одному сюжету? Скільки подій дитина об'єднує в один сюжет? Наскільки розгорнутий сюжет? Чи становить він з себе ланцюжок подій або одночасно дитина є учасником кількох подій, включених в сюжет? Як

проявляється вміння спільно будувати і творчо розвивати сюжет гри? Які джерела сюжетів гри (кінофільми, книги, спостереження, розповіді дорослих і т.д.)?

– **Виконання ролі і взаємодія дітей у грі.** Позначає, чи супроводжується роль словом і коли (до гри або під час гри)? Які засоби використовуються для взаємодії з партнером за грою (рольове мовлення, предметні дії, міміка і пантоміміка)? Які відмінні риси рольового діалогу (ступінь розгорнення: окремі репліки, фрази, тривалість рольового діалогу, спрямованість на іграшки, реального чи уявного партнера)? Чи передає і як передає характерні риси персонажа? Як бере участь в розподілі ролей? Хто керує розподілом ролей. Які ролі частіше виконує - головні або другорядні. Як ставиться до необхідності виконувати другорядні ролі? Що краще дитині: грати одній або входити в ігрові об'єднання? Чи є у дитини улюблені ролі, і скільки вона може виконувати ролей в різних іграх?

– **Ігрові дії та ігрові предмети.** Чи використовує дитина в грі предмети-замісники та які? За яким принципом вона обирає предмети-замісники, перетворює їх для використання в грі? Чи дає словесне позначення, наскільки легко це робить? Хто є ініціатором вибору предмета-замісника: сама дитина або дорослий? Чи пропонує свій варіант заміщення партнеру? Чи використовує в грі образні іграшки і як часто? Чи є у дитини улюблені іграшки?

– **Характеристики ігрових дій:** ступінь узагальненості, розгорнення, різноманітності, адекватності, узгодженості своїх дій з діями партнера за грою. Яка роль слова в здійсненні ігрових дій? Як сприймає уявну ситуацію, чи розуміє її умовність, чи грає з уявними предметами?

– **Ігрові правила.** Чи виконують правила функцію регулятора гри? Як співвідносить дитина виконання правила зі взятої на себе роллю? Чи стежить за виконанням правил іншими дітьми? Як реагує

на порушення правил партнерами по грі? Як ставиться до зауважень партнера за грою з приводу виконання ним правил? Досягнення результату гри. Як співвідноситься початковий задум і його реалізація в грі? Чи співвідносить дитина свій задум з досягненим результатом? Якими засобами досягається реалізація задуму?

– **Особливості конфліктів в грі.** З приводу чого найчастіше виникають конфлікти (розподіл ролей, виконання правил, володіння іграшкою і т.д.)? Які способи вирішення конфліктів?

– **Ігрове середовище.** Чи підготовлює ігрове середовище заздалегідь або підбирає предмети за ходом гри? Чи використовує запропоноване ігрове середовище (обладнання ігрового куточка) і як?

– **Роль дорослого в керівництві грою.** Чи звертається дитина до дорослого в процесі гри і з приводу чого? Як часто звертається? Чи пропонує прийняти дорослого в гру?

Отримані результати співвідносять з таблицею і визначають рівень розвитку сюжетно-рольової гри у відповідності з віком дитини.

2. Вивчення взяття на себе ролі для дитини.

Підбирання сюжетних іграшок для ігор, наприклад в «дитячий садок», «сім'ю», «лікарню». Потім проводиться три експериментальних серії ігор з дітьми 5-7 років.

1 серія. Серія складається з трьох взаємопов'язаних ситуацій:

Ситуація 1. Експериментатор організовує гру в «дитячий садок», але так, щоб кожен з її учасників залишався самим собою: вихователь - вихователем, а діти - дітьми. Якщо діти згодні, вихователь передає управління грою, при необхідності запитує: «Що треба робити?» - і виконує вказівки.

Ситуація 2. У разі відмови дітей від гри в «самих себе» або, коли вона закінчиться, якщо гра виникає, дорослий пропонує грати інакше: одна дитина буде вихователем (називаючи при цьому ім'я

вихователя групи), а вихователь з іншою дитиною дітьми. Надалі педагог бере участь в грі в ролі одного з дітей.

Ситуація 3. Вихователь пропонує пограти так: він буде вихователем групи, а діти будуть грати роль кого-небудь з товаришів своєї ж групи. При цьому він або сам називає імена тих, кого будуть зображувати грають, а також пропонує дітям вибрати самим. У кожній з організованих таким чином ігор приймають участь по двоє дітей всіх вікових груп дитячого садка.

2 серія. Ігри з порушенням послідовності дій при виконанні дитиною ролі. Організують ролі з добре відомим дітям змістом: «в дитячий садок», «в лікарню», «в сім'ю». По ходу гри експериментатор намагається порушити послідовність дій (наприклад, спочатку пропонує «з'їсти морозиво, а потім суп»). У кожній з ігор беруть участь по двоє дітей всіх вікових груп.

3 серія. Ігри з порушенням змісту ролі. Роль стає в протиріччя з діями, які повинна виконувати дитина. Можна використовувати дві ситуації:

Ситуація 1. З дітьми розгортається рольова гра «трамвай»: пропонується сумка для грошей, квитки, готується місце для вожатого. Після того як гра розгортається, дітям пропонують грати так: вожатий буде продавати квитки, а кондуктор вести вагон. Коли змінена гра починається, експериментатор, який грає з дітьми, виходить на зупинці і каже, що вожатого кличе начальник депо.

Ситуація 2. Розгортаються гри з правилами: «Вовк і зайці», «Вовк і гуси», «Кіт і миші», «Лисиці і зайці». Пропонують, щоб гуси ловили вовка, зайці - лисицю і вовка, миші - ката.

Обробка даних. У першій серії визначають, що, перш за все, виділяє дитина в діях дорослого. З'ясовують, як роль взаємопов'язана з правилами дії або суспільної поведінки. У другій серії аналізують, який характер логіки дій і чим вона визначається, як ставиться дитина

до порушення логіки дій і які мотиви протесту проти її порушення. На основі даних першої і другої серій визначається рівень розвитку гри для кожної дитини (за наведеною нижче таблицею). У третій серії визначають ставлення дитини до ролі, взятої на себе в грі.

3. Рівні розвитку сюжетно-рольової гри (за Д.Б. Ельконіним).

| Показники | I рівень | II рівень | III рівень | IV рівень |
|-----------------------|--|--|---|--|
| Основний зміст гри | Дії з певними предметами, спрямовані на співучасника гри | В діях з предметами на перший план висувається відповідність ігрової дії реальній | Виконання ролі та похідних від неї дій, серед яких починають виділятися дії, які передають характер відносин до інших учасників | Виконання дій, пов'язаних зі ставленням до інших учасників гри |
| Характер ігрової ролі | Ролі є фактично, але вони не називаються і визначаються характером дій, а не визначають дію. При рольових поділах функцій в грі діти не стають один до одного в типові для реального життя відносини | Називання ролей. Намічається поділ функцій. Виконання ролі зводиться до реалізації дій, пов'язаних з цією роллю | Ролі ясно окреслені і виділені, називаються до початку гри. З'являється рольове мовлення, звернене до товариша по грі, але іноді прориваються звичайні неігрові відносини | Ролі ясно виділені і окреслені, названі до початку гри. Рольові функції дітей взаємопов'язані. Мовлення носить рольовий характер |
| Характер ігрових дій | Дії одноманітні і складаються з ряду повторюваних операцій | Логіка дії визначається життєвою послідовністю. Розширюється число дій і виходить за межі будь-якого одного типу дій | Логіка і характер дій визначаються роллю. Дії дуже різноманітні | Дії чітко, послідовно відтворюють реальну логіку. Вони дуже різноманітні. Яскраво виділені дії, |

| | | | | |
|----------------------|---|--|--|---|
| | | | | спрямовані до інших персонажів гри |
| Відношення до правил | Логіка дій легко порушується без протестів з боку дітей. Правила відсутні | Порушення послідовності дій не приймається фактично, але не оспарюється, неприйняття нічим не мотивується. Правило явно ще не виокремлюється, але воно вже може перемогти безпосереднє бажання в разі конфлікту. | Порушення логіки дій оспарюється посиланням на те, «що так не буває». Вичленовується правило поведінки, якому діти підпорядковують свої дії. Воно ще не повністю визначає поведінку, але може перемогти безпосереднє бажання. Порушення правил краще помічається з боку. | Порушення логіки дій і правил відкидається не просто посиланням на реальну дійсність, а й вказівкою на раціональність правил. Правила ясно виокремлені. У боротьбі між правилом і виникненням безпосереднього бажання, перемагає перше. |

Діагностика ігрової діяльності за Г.А. Урунтаєвою

Мета: вивчення ігрової діяльності і рівня домагань у дітей 5-6 років.

Матеріал: обладнання для ігрової діяльності.

Хід дослідження: вихователь спостерігає за самотійною грою дітей.

Особливості ігрової діяльності.

1. Характеристика ролей, які виконує дошкільник в грі:

- дитина називає себе ім'ям дорослого до початку гри;
- в якості засобів для реалізації ролі дитина використовує ігрові дії і предмети, рольове мовлення, міміку, пантоміму і інтонацію;
- може передати відмінні риси персонажа, орієнтуючись на способи взаємин і моральні норми;
- дитина в грі надає перевагу, в основному, головним ролям, відповідно її статевої ідентифікації.

2. Ставлення до правил гри:

- дошкільник співвідносить правила зі взятої на себе роллю, діє відповідно до них; визнає справедливість зауважень і змінює свою поведінку в разі порушення правил, помічає порушення за іншими, мотивує необхідність виконувати правила тим, що це входить в обов'язки його ролі.

3. Характеристика ігрових дій:

- Розгорнута: скорочені дії з предметами і дії у внутрішньому уявному плані;
- у дитини сформовані ігрові вміння і навички: вона дотримується послідовності ігрових дій, домовляється про сюжет гри з іншими граючими; за допомогою гри може відобразити функції дорослого;
- взаємозв'язок ігрових дій дошкільника з мовленням: ігрові дії завершуються або замінюються мовленням;
- дитина усвідомлює, що ігрова дія, уявна ситуація не реальні, а умовні.

4. Ігрові предмети, їх характеристика:

- зв'язок вибору предметів з роллю і сюжетом гри: спочатку вибирається сюжет, а потім предмет, а не навпаки;
 - іграшки: праска, гребінець;
 - уявні предмети: будинок, ліжко та ін .;
 - предмети-замісники: стілець - машина, стіл, ящик - телевізор та ін.
- Використовує за своєю ініціативою, навмисно.

5. Характеристика рольових і реальних взаємин між дітьми в грі:

- дошкільник відображає в грі такі норми поведінки та функції дорослих: батько робить настанови синові, ходить на роботу;
- реальні відносини між дітьми виникають з приводу вибору сюжету, розподілу ролей і встановлення правил;
- конфлікти в грі виникають через невиконання гравцями правил і невігідного для дитини розподілу ролей. Дозволяються за допомогою знаходження компромісу.

6. Характеристика сюжетів в іграх дітей:

- різноманітність: побутова, професійна діяльність, мультиплікаційні фільми;
- дитина розвиває один і той же сюжет 10-15 хв .;
- гра виникає з ініціативи самої дитини;
- в одній грі дитина об'єднує три сюжети: «доньки-матері», «школа», «робота».

7. Характеристика змісту гри, тобто що відображає дитина в грі (дії з предметами або відносини дорослих).

- Особливості рівня домагань дитини в грі:
- ставлення до ситуації розподілу ролей: дитина проявляє ініціативу, називаючи ролі іншим, береться тільки за виконання головних ролей, уникаючи другорядних;
- дитина погоджується виконувати незнайому роль;

- самостійність: дитина діє сама, не чекаючи вказівок партнера, береться за виконання важких завдань;
- реакція на невдачу: рівень домагань дещо знижується при невдачі і підвищується після успіху;
- взята на себе роль відповідає знанням, умінням і уявленням дитини, хоча і не в повній мірі.

Програма навчання сюжетно-рольової гри дошкільнят з порушеннями інтелекту в процесі корекційної роботи в Херсонському спеціальному ДНЗ №8

№1 Тема «Подаруємо зайчику іграшку»

Мета заняття: Визначення рівня мовленнєвого супроводження дій

Завдання першого заняття:

1. Активізувати мовлення дітей, залучаючи їх до домовляння і промовляння пісенок і віршиків.
2. Закріпити знання дітей про основні кольори і відтінки.
3. Розвивати дрібну моторику рук.

Обладнання: іграшка-заєць, шорти і бантики різного кольору, дрібні іграшки тих же кольорів, машинка.

Хід роботи:

Експериментатор: Подивіться, діти, хто до нас приїхав на гарній машині! Який красивий у мене зайчик, він прийшов до вас в гості. Зайчик працює шофером. Хто такий шофер? *(питання викликало труднощі у дітей)*

Які у зайчика вушка? *(Довгі, пухнасті)*. Зайка наш любить вбиратися в гарний одяг. А ну - ка, давайте подивимося, який одяг для зайчика у нас є? *(Діти називають одяг і його колір)*. У нього навіть є бантики різних кольорів і штанці. Давайте одягнемо Зайчика в одяг однакового кольору. *(При цьому вихователь запитує, який одяг вибрали діти, якого кольору)*

– Але ж Зайчик прийшов до нас в гості, давайте підберемо йому в подарунок іграшки. У мене є Чудовий мішечок, в якому дуже багато цікавого. *(Розглядають вміст мішечка)*. Пошукайте в мішечку

іграшки такого ж кольору, як у Зайчика Штанці і бантик. *(При цьому вихователь запитує, що це за іграшка, і якого вона кольору).*

Гра проводиться кілька разів, використовуються іграшки і одяг різних кольорів.

Закінчити заняття можна грою "Зайка сіренький сидить"

Примітка: під час гри з'ясувалося, що деякі діти дуже голосно говорять в процесі гри, а деякі - надто тихо. Крім того дітей необхідно познайомити з новими словами «шофер», «кузов» і «кабіна». Ці слова будуть активно використовуватися в грі «Лікарня». Виходячи з цього, нами було розроблено друге заняття.

Заняття №2

«Лялька Катя і Зайчик Костя в гостях у дітей»

Мета: Формування досвіду мовленнєвого супроводження дій

Завдання другого заняття:

- Розвивати уміння вимовляти окремі звуконаслідування з різною силою голосу - голосно, тихо.
- Тренувати поєднування дії і слова, розвивати пам'ять, мовлення.
- Вчити чітко вимовляти потрібні слова.
- Активізувати у мовленні слова «кабіна», «кузов»
- Активізувати у мовленні слова «шофер», уточнити призначення частин машини (в кузові перевозять вантаж, у медичній машині - перевозять хворих); сприяти розвитку мовленнєвого дихання.

Обладнання: лялька, зайчик, дві машини (велика - вантажна і маленька - «Швидка допомога»), ключик.

Хід заняття

Експериментатор: Сьогодні до нас в гості приїхали лялька Катя і зайчик Костя. Подивіться, на чому приїхали наші гості?

Вихователь пропонує дітям розглянути машини, а ляльку і зайчика садовить на стілець.

Експериментатор: лялька Катя приїхала на маленькій машині. У неї червоного і білого кольору кабіна, і кузов. Лялька Катя «питає» (імітація) у дітей, чи знають вони як сигналізує машина. Якщо діти не можуть, то підказати «Бі-бі».

– Запропонувати дітям повторити спочатку разом, а потім індивідуально в грі «Заводна машини» (*вихователь імітує заводження ключиком по спині дитини, та «машинка», яку «завели», сигналізує*). Нагадати дітям, що машина у Каті велика і сигналізує голосно.

Експериментатор: Зайчик Костя приїхав на великій машині (*вантажній*), кабіна зеленого кольору, а кузов жовтого кольору (аналогічно).

Лялька Катя і зайчик Костя дякують дітям і пропонують пограти в гру «Зайка сірий умивається»

Примітка: дитині, схильній до тихого мовлення запропонувати бути «великою машиною» і «сигналізувати» голосно, а тому, хто говорить голосно - бути «маленькою» машиною і сигналізувати тихо.

Заняття № 3

Перше заняття в грі «Лікарня» – діти грають опосередковано, через ляльок.

Завдання:

1. Знайомство з основою ігрових дій сюжетно-рольової гри
2. Подальший розвиток ігрових дій;
3. Знайомство дітей з основними персонажами (ляльками) гри «Лікарня»;

4. Продовження формування колективних (опосередкованих, через іграшки) ігрових дій;

5. Активізація мовленнєвого супроводження ігрових дій.

Обладнання: Іграшка-лялька; ляльковий костюмчик доктора; сумка лікаря; одяг для всіх персонажів гри.

Час гри: приблизно 30 хв.

Налаштування:

- Подивіться, діти, які гарні у мене іграшки, вони прийшли до вас в гості. Хочуть з Вами познайомитися і пограти з Вами в гру «Лікарня».

- Який у лікаря повинен бути костюм? (*Білий халат*). Доктор наш любить вбиратися в свою красиву форму (*експериментатор пропонує дітям одягнути ляльку в костюм лікаря*). У нього навіть є своя лікарська сумка, давайте покладемо в цю сумку лікарські інструменти.

(*При цьому вихователь запитує, які інструменти вибрали діти і для чого вони лікарю*).

- Але ж доктор прийшов до нас в гості не один, а з друзями – давайте подивимося, яка лялька буде виконувати у нас роль:

- Головного лікаря;
- Лікар-фахівця;
- Медсестри;
- Санітарки;
- Реєстратора;
- Пацієнта;
- Шофера.

Вихователь пропонує підібрати кожній ляльці відповідний одяг, і аксесуари, діти пояснюють, чому саме цей одяг підходить кожній ляльці.

– *Знайомство з рольовими діями персонажів.*

Діти знайомляться з рольові діями персонажів сюжетно - рольової гри і намагаються їх повторити індивідуально. (Див. Додаток Б)

– *Ознайомлення дітей з рольовим діалогом:*

Діти знайомляться з побудовою рольового діалогу між ними в процесі сюжетно - рольової гри. (Діти за допомогою вихователя розігрують невеликі сценки зі своїми іграшками.)

– Навчання дошкільнят з інтелектуальними порушеннями елементів сюжетно-рольової гри.

На цьому етапі діти розігрують в парах окремі сценки з життя лікарні, за допомогою ляльок, з урахуванням рольових дій персонажів і з огляду на побудову рольового діалогу між ними.

– Давайте зараз виберемо, хто у нас буде головним лікарем, хто - лікарем - фахівцем, хто шофером, хто пацієнтом, хто медсестрою, а хто працівником реєстратури.

– Подивимося тепер, як все відбувається в лікарні:

Ось захворів пацієнт, він викликає машину, щоб доїхати до лікарні - хто у нас шофер? А хто пацієнт? Що повинен сказати шофер, коли приїде до пацієнта? Йде робота в парі шофер - пацієнт. Ось пацієнт приїжджає в лікарню – що йому скаже реєстратор? Про що повинен він запитати пацієнта? Що йому повинен відповісти пацієнт?

Робота в парі реєстратор – пацієнт. Пацієнта направляють до лікаря, що запитує лікар? Що йому відповідає пацієнт? Що повинен зробити лікар? (Поміряти температуру, помацати голову, помацати пульс). Що лікар повинен прописати пацієнтові?

Робота в парі лікар-пацієнт. Хто буде міряти температуру пацієнту? (Медсестра). Що вона йому повинна виписати після прийому? (Рецепт).

Робота в парі медсестра-пацієнт. Лікар-фахівець поспішає до головного лікаря, щоб розповісти йому про нового пацієнта. Що він скаже? Що йому відповідь головний лікар? Робота в парі лікар - фахівець і головний лікар.

Всі контакти між персонажами відбуваються опосередковано за допомогою ляльок, діти, завдяки цьому активніше включаються в ігрову дію, відчують себе більш вільними і розкутими. Всіма ігровими діями активно керує експериментатор.

Етап обговорення ігрової дії.

– Давайте поаплодуємо собі, за те, що ми такі молодці, погладимо себе по голівці. А тепер, хто нам скаже, що йому сподобалося в цій грі? Хто згадає з чого почалася гра? Хто з ким на початку грав? А потім? Яка лялька Вам сподобалася найбільше? Чи всі ляльки правильно грали свої ролі?

Заняття № 4

Друге заняття в грі «Лікарня» - діти безпосередньо виконують ролі і беруть участь в розігруванні сюжетів.

Завдання:

1. Подальший розвиток ігрових дій;
2. Прийняття дітьми на себе ролей в сюжетно-рольовій грі «Лікарня»;
3. Продовження формування безпосередніх колективних ігрових дій;
4. Активізація мовленнєвого супроводження ігрових дій.

Обладнання: Іграшка – ляльковий костюмчик лікаря; сумка лікаря; одяг для всіх персонажів гри. Лікарняна кушетка, машина для шофера.

Час гри: приблизно 35-40 хв.

Налаштування:

– Давайте згадаємо з вами гру, в яку ми з вами грали вчора? Хто з вас згадає, з якою лялькою він грав? Яку роль ця лялька грала? Що вона мала робити в грі? Як розвивалася вчора гра? З чого все почалося? Хто з ким спілкувався на початку? А потім?

– А хочете сьогодні самі пограти в гру лікарня? Давайте ви оберете сьогодні для себе костюми, які відповідають вашій ролі! Згадайте, які інструменти були у ваших іграшок вчора. (При цьому вихователь запитує, які інструменти вибрали діти і для чого вони).

– Зараз я буду називати ролі, а ви виходите, і стаєте по черзі: Головний лікар; Лікар-фахівець; медсестра; санітарка; реєстратор; Пацієнт, Шофер.

Вихователь пропонує кожній дитині описати свій наряд і пояснити, чому саме цей наряд і інструмент вибрала дитина. Що стосується труднощів - надається допомога, якщо дитина припустилася помилки – вона виправляється з допомогою вихователя, а потім дитина повторно намагається пояснити, чому у нього та чи інша річ.

Знайомство з рольовими діями персонажів.

Діти знайомляться з рольовими діями персонажів сюжетно-рольової гри і намагаються їх повторити індивідуально за допомогою вихователя або експериментатора. (Повторення дітьми рольових діалогів:

Діти повторюють рольові дії персонажів сюжетно-рольової гри разом із побудовою рольового діалогу між ними.

Діти за допомогою вихователя, розігрують невеликі сценки зі своїми іграшками.

– *Навчання дошкільнят з інтелектуальними порушеннями елементів сюжетно-рольової гри.*

На цьому етапі діти намагаються самостійно розіграти в парах окремі сценки з життя лікарні з урахуванням рольових дій персонажів і з огляду на побудову рольового діалогу між ними. Вихователь і експериментатор втручаються в хід гри, тільки в разі ускладнення або в разі конфлікту. Але підказки в формі питань залишаються – так як вони допомагають дітям не втратити сюжетну лінію гри.

Отже, гра – починається:

Ось захворів пацієнт, він викликає машину, що б доїхати до лікарні - хто у нас шофер? А хто пацієнт? Що повинен сказати шофер, коли приїде до пацієнта? Йде робота в парі шофер – пацієнт. Ось пацієнт приїжджає в лікарню - що йому скаже реєстратор? Про що повинен він запитати пацієнта? Що йому повинен відповісти пацієнт?

Робота в парі реєстратор – пацієнт. Пацієнта направляють до лікаря, що запитує лікар? Що йому відповідає пацієнт? Що повинен зробити лікар? (*Поміряти температуру, помацати голову, помацати пульс*). Що лікар повинен прописати пацієнтові?

Робота в парі лікар – пацієнт. Хто буде міряти температуру пацієнту? (*Медсестра*). Що вона йому повинна виписати після прийому? (*Рецепт*).

Робота в парі медсестра – пацієнт. Лікар-фахівець поспішає до головного лікаря, щоб розповісти йому про нового пацієнта. Що він скаже? Що йому відповість головний лікар? Робота в парі лікар-фахівець і головний лікар.

Етап обговорення ігрової дії.

- Давайте поаплодуємо собі, за те, що ми такі молодці, погладимо себе по голівці. А тепер, хто нам скаже, що йому сподобалося в цій грі? Хто згадає з чого почалася гра? Хто з ким на початку грав? А потім? А хто грав краще за всіх? Що Вам сподобалося в грі найбільше? Чи всі діти правильно грали свої ролі?

Заняття №5

Це третє заняття в грі «Лікарня» - діти безпосередньо виконують ролі і беруть участь в розігруванні сюжетів. Заняття №6 є копією заняття №5. Ми робимо такий повтор свідомо з метою закріплення отриманих напередодні ігрових навичок.

ДОДАТОК КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Соколова Анастасія Юріївна__, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.


ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

_____ 15.10.2021 _____
(дата)

_____  _____
(підпис)

_____ Анастасія
Соколова _____
(ім'я, прізвище)