

МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
город Краснодар
«ДЕТСКИЙ САД КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА №190»
350065, ул. Гидростроителей, 30, тел.-факс 237 29 38, e-mail: mdou@ds-190.ru
ИНН 2312060150 ОГРН 1022301987300 ОКПО 48435173

Методическая разработка
**«Технологии развития и коррекции сюжетно –
ролевой игры у дошкольников с ЗПР»**

учителя – дефектолога
Переверзевой Натальи Николаевны

Аннотация.

У дошкольников с ЗПР оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры. Без специального обучения к концу дошкольного возраста игра у дошкольников с ЗПР не достигает развития в норме, что значительно затрудняет переход к новой ведущей деятельности — учебной.

В разработке изложены особенности сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР, описаны этапы работы по развитию сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР, подобраны игры и упражнения, способствующие развитию игровой деятельности, а также проработаны технологические карты моделирования игрового опыта на основе сюжетно – ролевых игр.

Рекомендации по развитию и коррекции сюжетно – ролевой игры будут полезными для специалистов, работающих с особыми детьми, поможет педагогам планировать и осуществлять целенаправленную систематическую работу по формированию игрового опыта у детей с ЗПР с целью полноценного и эффективного развития всех компонентов сюжетно – ролевой игры у данной категории детей, разработаны технологические карты моделирования игрового опыта на основе сюжетно – ролевых игр, включая работу учителя – дефектолога.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	1	
Основная часть		
Особенности сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР	4	
Этапы формирования сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР	7	
	первый этап	8
	второй этап	11
	третий этап	15
Игры и упражнения для развития сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР		
	первый этап	16
	второй этап	18
	третий этап	20
Заключение	22	
Литература	24	
ПРИЛОЖЕНИЕ	26	

Введение

Актуальность

Игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. Она рассматривается как основное условие развития ребенка. Как и в ведущей деятельности любого периода психического развития, в ней сконцентрированы наиболее существенные для данного периода проявления психической активности.

Наибольший интерес представляет формирование сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР, поскольку в ней достаточно отчетливо проявляются: знания детей об окружающем мире, включая знания о деятельности взрослых; понимание взаимоотношений людей и их действий; умение применить накопленные знания в условиях игры; умение строить и регулировать собственное поведение в соответствии с содержанием игры и умение взаимодействовать с партнерами по игре с учетом своей роли и их ролей. В игре проявляется также особенности познавательной, волевой и эмоциональной сфер психической деятельности.

Доказано, что у дошкольников с ЗПР оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет игры обычно не выходит за пределы бытовой тематики; содержание игр, способы общения и действия и сами игровые роли бедны. 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 нечетким соблюдением игровых правил. Смысл игры для них - в совершении действия с игрушками. Эти особенности у нормально развивающихся детей наблюдаются в младшем дошкольном возрасте.

Наряду с этим, становление игровой деятельности у детей с ЗПР подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нейротипичных детей, но имеет ряд специфических особенностей. Отсюда вытекает необходимость целенаправленного педагогического воздействия, обеспечения условий для формирования игровой деятельности, а позднее – предпосылок к овладению учебной деятельностью.

Важно отметить, что в тех случаях, когда ведущая деятельность не сформирована, она не может способствовать становлению психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений, навыков. Дошкольники с ЗПР, у которых игровая деятельность не сформирована, обычно не испытывают потребности в переходе к новой ведущей деятельности — учебной.

Без специального обучения к концу дошкольного возраста игра у дошкольников с ЗПР не достигает развития в норме, поэтому требуется специальная работа по формированию сюжетно-ролевой игры. Для таких детей, имеющих отставание в развитии различных компонентов игровой деятельности, важнейшим условием коррекции является специально организованная, поэтапная, систематическая, комплексная работа по

формированию игровых навыков и умений в сюжетно-ролевой игре. Благодаря этому, ребенок сохраняет постоянное сотрудничество со взрослым, но в то же время, получает опыт самостоятельной познавательной деятельности.

Поэтому одним из важнейших направлений коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ЗПР мы считаем их постепенное обучение усложняющимся видам игры, среди которых ключевое место принадлежит сюжетно-ролевой игре.

Конечно, усвоенные знания и опыт, приобретаемый в сюжетно-ролевой игре, еще не могут гарантировать интеллектуального развития, нормализации психического развития ребенка с ЗПР и сразу обеспечить более высокую организацию его игровой деятельности. Однако, такая задача, безусловно, может решаться в коррекционной работе с данной категорией дошкольников.

Новизна.

Исходя из того, что без специального обучения у дошкольников с ЗПР сюжетно – ролевая игра не достигает должного развития, на базе ДОУ № 105:

- изучены особенности сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР;
- разработаны эффективные последовательные этапы работы по развитию сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР;
- подобраны и систематизированы игры и упражнения, которые носят пропедевтический характер на каждом этапе становления сюжетно – ролевой игры;
- разработаны технологические карты моделирования игрового опыта на основе сюжетно – ролевых игр, включая работу учителя – дефектолога.

Цель методической разработки

Разработка методических рекомендаций по организации сюжетно – ролевой игры с дошкольниками с ЗПР в условиях групп компенсирующей направленности.

Адресность

Рекомендации по организации сюжетно – ролевой игры с дошкольниками с ЗПР будут полезными для специалистов, работающих с особыми детьми, поможет педагогам планировать и осуществлять поэтапную работу с целью полноценного и эффективного развития всех компонентов сюжетно – ролевой игры у данной категории детей.

Основная часть

Особенности сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР

Игра – вид детской деятельности и, как всякая деятельность, имеет свою структуру. В сюжетно-ролевых играх можно выделить следующие структурные компоненты: игровой замысел, сюжет, содержание, роли, игровые действия, правила. Эти компоненты, их разворачивание детьми в совместной деятельности со взрослыми и другими детьми образуют многообразные сюжетно-ролевые игры, занимающие значительное место в жизни детей на всех этапах дошкольного детства.

У детей с ЗПР оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет игры обычно не выходит за пределы бытовой тематики; содержание игр, способы общения и действия и сами игровые роли бедны. Следует сказать, что и в целом игра детей с задержкой психического развития носит стереотипный, нетворческий характер.

Осветим особенности сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР через призму ее структурных компонентов.

1. Игровой замысел – это общее определение того, во что и как будут играть дети: в магазин, в детский сад и т.д. Известно, что развитие замысла игры тесным образом связано с наличием у ребенка определенных знаний, представлений об окружающем предметном и социальном мире, впечатлений о нем. Без специального обучения у дошкольников с ЗПР остаются недостаточно сформированы представления о предметах, явлениях окружающей действительности, природных явлениях. Часто они бывают плохо осведомлены даже в отношении тех явлений и предметов, которые им не раз приходилось видеть и наблюдать в своей жизни.

Замысел игры ограничен, не стоек, отмечается чрезмерная направленность на осуществление игровых действий, а не на реализацию действия игры. У детей с ЗПР отмечаются трудности в формировании мотивационно-целевого компонента игры.

Исследования показывают, что дети с ЗПР на 100% принимают чужой замысел игры. Замысел игры с партнерами не обсуждается. Если игра им нравится - играют, если нет - могут молча отойти в другой угол игровой комнаты.

При создании замысла и плана его реализации жизненный материал выступает у детей с ЗПР скорее, как жесткий ограничитель, а не как отправная точка для творческого комбинирования реальными событиями. Все это превращает сюжетную игру в малоподвижное образование. Она выглядит как процесс воспроизведения действий в неизменном, ограниченном житейской логикой порядке.

Целенаправленная работа на занятиях по окружающему миру позволяет расширить практический опыт детей, привлечь их внимание к различным сторонам окружающего мира (что способствует расширению

диапазона их познавательных интересов), активизировать мыслительную деятельность.

2. Сюжет игры представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. Сюжет игры у дошкольников с ЗПР недостаточно развернут, наблюдаются повторения сюжета, подражательность. Интерес к игре имеется, но сюжет игры может быть однообразным. Большинство детей предпочитают индивидуальные игры над групповыми. Дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, дети мало общаются между собой, а коллективная игра не складывается. Сюжет игры обычно не выходит за пределы бытовой тематики.

3. Содержание игры как деятельности определяется ее сюжетом. Под содержанием игры понимается то, что выделено ребенком в качестве основного момента в деятельности взрослых, отражаемом в игре.

Содержательно-смысловая сторона игры меняется для ребенка на протяжении дошкольного детства, она развивается и усложняется: от предметных операций, выполняемых в реальной ситуации к игровым действиям, осуществляемым в условной ситуации. У дошкольников с ЗПР содержание игры носит ситуативный, неустойчивый характер, зависит от случайных ассоциаций.

4. Роль является основным стержнем сюжетно-ролевой игры. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени, соответствующим образом используя те или иные предметы, вступая в разнообразные отношения с другими играющими.

По данным исследований 70% дошкольников с ЗПР не могут самостоятельно взять на себя роль и действовать в соответствии с ней до конца игры, а 30% - берут на себя роли, но оказываются не в состоянии действовать в соответствии с ними до завершения игры. Причем логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей, что связано с непониманием причинно – следственных связей.

Поэтому принятие роли чаще всего происходит под руководством педагога, который не только помогает детям вспомнить последовательность развертывания сюжета и основные действия, совершаемые персонажами, участвующими в ней, но и принимает участие в игре. Еще одной особенностью дошкольников с ЗПР является то, что роль, один раз сыгранная ребенком, как бы закрепляется за ним, исполняется постоянно.

5. Игровые действия - это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер. Игровые действия — основные предметы их игр, в них заключается основной смысл их деятельности. Они объединены в короткие цепочки вокруг одного более общего, стержневого действия, относятся к тому или иному персонажу. Однако не роль определяет действия

детей, а только при помощи действий можно установить роль, взятую на себя ребенком.

Игровые действия дошкольников с ЗПР бедны и невыразительны, что является следствием схематичности, недостаточности представлений детей о реальной действительности и действиях взрослых.

Выделяются также и особенности в операционной стороне игровой деятельности. В первую очередь недостаточность внешних действий замещения. Бедность игровых действий сочетается с низкой эмоциональностью игрового поведения и несформированностью действий замещения. Часто в игре дети за конкретным предметом закрепляют конкретный заместитель. Т.е. в области предметного мира замещение носит узкий, конкретный, недостаточно произвольный характер.

Изучение игры старших дошкольников с ЗПР поставило нас перед необходимостью обратить особое внимание на формирование у этих детей действий замещения как одной из предпосылок появления ролевой игры.

6. Правила в процессе игры устанавливаются самими детьми, а в некоторых играх – взрослыми, они призваны определять и регулировать поведение и взаимоотношения играющих. Они придают игре организованность, устойчивость, закрепляют содержание и определяют дальнейшее развитие, усложнение отношений и взаимоотношений.

Для игры дошкольников с ЗПР характерен предметно-действенный способ ее построения, часто игра, не сопровождается речью, мир отношений моделируется поверхностно. Игровые правила, в основном, распределяются на моделируемый детьми предметно-практический мир, но не на мир социально-практических отношений, так как логика реальных действий более доступна, чем логика социальных отношений.

В отличие от нормально развивающихся дошкольников, у дошкольников с ЗПР выделяется слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому.

У детей данной категории наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности. К шестилетнему возрасту, сюжетная игра детей с ЗПР в основном не может рассматриваться как совместная деятельность. У большинства дошкольников она протекает как деятельность рядом или вместе. Поэтому одновременно с обучением способам организации и реализации игры как деятельности особое внимание обращается на формирование игры как совместной деятельности.

7. Оречевлению игровой деятельности уделяется особое внимание. Речь дошкольников с ЗПР бедна, невыразительна, монотонна по звучанию, им часто недоступны эмоционально-экспрессивная окрашенность и правильное интонирование текста. Так же отмечается несформированность плана представлений и нарушений в программировании и грамматическом

структурировании речевого высказывания оперирование сложным по структуре и объему речевым материалом. Такие дети примитивно строят свои предложения и делают много ошибок: нарушают порядок слов, не согласуют определения с определяемым словом, рассказ по картинке заменяют простым перечислением изображенных на ней объектов.

Таким образом у дошкольников с ЗПР оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры: содержание игр, способы общения и действия и сами игровые роли бедны. Диапазон нравственных норм и правил общения, отражаемый детьми в играх, очень невелик, беден по содержанию, а, следовательно, недостаточен в плане подготовки их к обучению в школе.

Поэтому требуется специальная работа по формированию сюжетно-ролевой игры. Дети с ЗПР способны принимать помощь, усваивать принцип действия и переносить его на аналогичные задания. Потенциальные возможности детей с задержкой психического развития достаточно высокие.

Поэтому одним из важнейших направлений коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с задержкой психического развития является их постепенное обучение усложняющимся видам игры, среди которых ключевое место принадлежит сюжетно-ролевой игре.

Этапы формирования сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР

Для того чтобы игровая деятельность детей с ЗПР достигла такого развития, при котором ее можно использовать в качестве одного из ведущих средств воспитания детей, чтобы она способствовала формированию психических свойств и способностей, усвоению знаний, умений, навыков, надо предварительно сформировать в ней отдельные структуры.

Сюжетная игра схематично строится как цепочка условных действий с предметами; в более сложном виде – цепочка специфических ролевых взаимодействий, а в еще более сложном – последовательность разнообразных событий. Такое усложнение игровой деятельности возможно при наличии у детей соответствующих игровых умений. Следовательно, чем полнее в деятельности ребенка представлены все способы построения игры, чем шире репертуар игровых умений, тем разнообразнее может быть предлагаемое детям содержание, тем больше возможностей для детской самореализации.

Так как формирование игровой деятельности у дошкольников с ЗПР подчиняется тем же закономерностям, что и у детей в норме, в процессе целенаправленной работы целесообразно применять методики, эффективность которых уже доказана, но изменяя, адаптируя их с учетом особенностей психического развития детей с ЗПР, а также организовывая пропедевтические этапы.

Н. Я. Михайленко выделяет три этапа формирования сюжетной игры.

На первом этапе педагог стимулирует ребенка к осуществлению условных действий с предметами.

На втором этапе педагог формирует у детей умение принимать роль, переходить в игре от одной роли к другой. Наиболее успешно это можно

осуществить, если строить совместную игру с детьми в виде цепочки ролевых диалогов между участниками, смещая внимание детей с условных действий с предметами на ролевую речь.

На третьем этапе дети должны овладеть умением придумывать разнообразные сюжеты игр. Для этого педагог может развернуть совместную с детьми игру – придумывание, протекающую в чисто речевом плане, основное содержание которой – придумывание новых сюжетов, которые включают в себя разнообразные события.

Следует отметить, что процесс обучения игровой деятельности необходимо выстраивать не как последовательно расположенное во времени формирование структур, отнесенных к каждому из трех направлений, а в системе коррекционного воздействия, позволяющей влиять на становление у детей с ЗПР всего сложного психологического комплекса, без которого, по нашему мнению, невозможно полноценное развитие игры.

Первый этап.

На данном этапе необходимо решить следующие задачи:

1. создание у детей положительного отношения к игрушкам, привлечения внимания к различным способам действий с игрушкой;
2. формирование специфических игровых действий;
3. формирование целостной схемы взаимодействия;
4. формирование действий замещения.

1. Создание у детей положительного отношения к игрушкам, привлечения внимания к различным способам действий с игрушкой.

Основным моментом является формирование положительного эмоционального отношения к игровой деятельности, задаются эталоны отношений к игре и игрушкам. Педагог привлекает внимание детей к игрушкам, демонстрирует заинтересованное, окрашенное положительными эмоциями отношение к игрушкам. Воспитатель обращает внимание дошкольников с ЗПР на оформление комнаты, просит оказать ему помощь в подборе игрушек, их расстановке, совершает игровые действия с игрушками в присутствии детей, сопровождая их речью.

2. Формирование специфических игровых действий происходит поэтапно:

На начальном этапе коррекционного обучения основное внимание уделяется формированию игровых действий, моделирующие реальные действия взрослых. Сначала организуется наблюдение за реальными действиями взрослых, что помогает ребенку соотносить персонаж с теми действиями, которые он может производить.

Педагог поэтапно формирует игровые действия: сначала взрослый берет ложку, вкладывает в руку ребенка, кормит куклу, затем ребенок по подражанию выполняет действия «корми как я», позже ребенок выполняет действия самостоятельно. Далее можно переходить к обучению развернутым игровым действиям, которые состоят из ряда игровых операций (покормить куклу, уложить спать).

Дошкольникам с ЗПР предлагаются задания, цель которых — обучение вербализации каждой операции, цепочек действий и последовательности их выполнения (например, «Ситуация кормления»: сначала я поставил на стол посуду и т. д.). Позже они обобщают отдельные операции, при этом необходимо вводить соответствующие словесные обозначения для обобщенного действия, отрабатывать задания для обучения умению соотносить названия действий, игровых атрибутов и персонажей («Ты будешь врачом. Какие игрушки нам нужны? Какие действия мы будем совершать? Мы будем делать уколы, раздавать лекарства, измерять температуру. В какую игру мы будем играть?»).

На этапе формирования игровых действий использовались такие игры как «Глагольное лото», «Покажи и назови», «Лови – бросай», «Маленькая Маша» и т.д.

3. Формирование целостной схемы взаимодействия.

На данном этапе важно уделять внимание демонстрации целостной системы взаимодействия, так как именно это закладывает основу совместной сюжетной игры в будущем. Мы уже отмечали, что игровая деятельность у дошкольников с ЗПР протекает как деятельность рядом или вместе, поэтому важно, чтобы на данном этапе дети усвоили схему парного взаимодействия.

Педагог в «ручном режиме» учит детей играть со сверстниками в русле предметной деятельности. Наиболее адекватна для этого ситуация взаимодействия с одним общим игровым предметом, что позволяет ребенку выделить сверстника как партнера по игре. Важно уделять внимание демонстрации целостной схемы взаимодействия. Двух – трех показов достаточно, чтобы дети усвоили схему парного взаимодействия. Это катание мяча, постройка башни и др.

Овладение системой ролевых взаимодействий в сюжетной игре тесно связано с тем, насколько у ребенка сформирована способность принять позицию своего партнера и вследствие этого объективно оценить ход игры с другой точки зрения.

Позднее для закрепления умений разворачивать сюжетную игру как совместную деятельность широко используются игры-драматизации. Этот тип деятельности не требует серьезных разработок самостоятельного замысла. Приемы способов совмещения деятельности заданы в сюжете.

Дети с ЗПР отличаются эмоциональной неразвитостью, их речь бедна, невыразительна, монотонна по звучанию, им часто недоступны эмоционально-экспрессивная окрашенность и правильное интонирование текста. Устранению таких дефектов способствуют игры драматизации, когда дети не просто выполняют то или иное задание, а перевоплощаются в персонажей со своими характерами, речью, системой взаимоотношений.

Игры-драматизации более доступны, и это позволяет применять их как промежуточный этап при обучении детей с ЗПР. Далее игровые действия из предмета деятельности превращаются в средство ролевой коммуникации, которая становится основным содержанием сюжетно- ролевых игр.

Овладение предметными взаимодействиями — это своего рода пропедевтический этап к более сложным условно-игровым сюжетным действиям.

4. Формирование действий замещения.

Изучение игры дошкольников с ЗПР поставило нас перед необходимостью обратить особое внимание на формирование у этих детей действий замещения как одной из предпосылок появления ролевой игры.

На данном этапе проводится целенаправленная работа по формированию игрового действия с предметом - заместителем. Для этого нами разработан комплекс дидактических игр и упражнений по развитию творческого воображения, который способствует формированию действий замещения.

Учитель – дефектолог включает данные игры и упражнения в образовательную деятельность по развитию речи и формированию элементарных математических представлений. Воспитатели применяют целый ряд заданий, которые предлагаются по степени возрастания их сложности:

- взрослый переименовывал один предмет в другой, а ребенку предлагал совершить действия, характерные для переименованного предмета. Например, «Давай назовем карандаш ложкой. Покажи, какие действия ты будешь совершать ложкой». Если ребенок самостоятельно затрудняется воспроизвести действия с предметом-заместителем, то взрослый показывает ему;

- переименование одного предмета в другой совершают сами дети. Они же самостоятельно воспроизводят и систему действий в соответствии с новым именем предмета. При этом осуществляется постепенный переход от сходных по форме предметов ко все более различающимся, от предметов, похожих по системе действий к различным, от переименования неодушевленных предметов в неодушевленные, а затем в одушевленные. (палочка – ложка, палочка – дочка). Все задания предъявляются в игровой форме. Особое внимание уделяется оречевлению процесса игрового переименования, а также действий в соответствии с новым именем предмета.

- совершение действий с двумя предметами-заместителями. После того как ребенок переименовывал предметы, его просили продемонстрировать ряд действий в соответствии с их новыми функциями (палочка переименовывалась в морковку, кегля — в зайчика, ребенок должен был покормить зайчика морковкой).

Позднее, для того чтобы у детей снять свойственную им тенденцию закреплять за каждым предметом только один ему присущий предмет-заместитель, сделать их обобщения более широкими, гибкими, применяется прием изменения дальнейшего хода игры таким образом, чтобы требовалось введение новых предметов. Так как все имеющиеся предметы уже задействованы в игре, то дети вынуждены использовать уже переименованные и выполняющие другие функции предметы заново. Таким образом, один и тот же предмет переименовывается дважды и замещает самые разные предметы с непохожими наборами действий.

Овладение ребенком действиями с предметами – заместителями, воображаемыми предметами, самостоятельное включение их в простенькую игровую ситуацию свидетельствуют о том, что ребенок усвоил азы сюжетной игры.

Таким образом, деятельность педагога направлена на формирование у детей умения выстраивать в игре смысловые цепочки из 2-3 игровых действий с сюжетными игрушками, предметами-заместителями и воображаемыми предметами. Средством формирования является совместная игра воспитателя с детьми, в которой он разворачивает двухфазные, а затем и более сложные сюжеты. Таким образом, уже на первом этапе организации игры действия носят двухчастный характер: совместная игра взрослого с детьми сочетается с самостоятельной игрой самих детей, в которой они воплощают приобретенные игровые умения.

Второй этап.

На данном этапе основными задачами являются следующие:

1. Обучение планированию игры
2. Развитие речевого опосредования деятельности.
3. Овладение ролевым поведением

Показателями успешности этого этапа являются: развертывание детьми в самостоятельной деятельности специфических ролевых действий и ролевой речи, направленных на кукольных персонажей, парное ролевое взаимодействие со сверстником, включающее название своей роли, ролевое обращение, короткий диалог.

1. Обучение планированию игры.

Формирование умения формулировать план-замысел сюжетной игры и осуществлять его реализацию у детей с ЗПР должно включать выработку умения строить алгоритмы различных видов деятельности. В этой позиции мы исходили из результатов экспериментальных исследований, которые показали, что система целеполагания — наиболее слабое звено в любом виде деятельности у детей с ЗПР. Для того чтобы выработать у испытуемых потребность в предварительной организации самостоятельной сюжетной игры, мы использовали те виды деятельности, результат которых достаточно нагляден: задания по конструированию, изобразительной и речевой деятельности. Хотя все они существенно отличаются от игровой, но, с одной стороны, они имеют общие принципы построения, с другой — из-за своей наглядности облегчают процесс формирования алгоритма деятельности.

На данном этапе дети под руководством педагога осуществляют организационный этап работы, выполняют и называют совершенные ими действия. После достижения конечного результата они при помощи педагога формулируют общий алгоритм деятельности, то есть рассказывают об основных этапах выполнения задания, начиная с ориентировки в нем.

Следует отметить, что, приучая детей к планированию сюжетной игры нужно постепенно двигаться от подробного плана к краткому обозначению основных вех сюжета, а затем вообще отказываться от внешнего планирования игровой деятельности, т.к. на наш взгляд, это способствует

превращению занятий по обучению игре в занятия по заучиванию и разыгрыванию готовых сюжетов, и лишает их творческого компонента.

Как переходный этап к самостоятельным сюжетным играм отрабатываются задания, в основу которых положена методика Г.Д. Лукова. Под руководством взрослого дети разворачивают сюжетные игры, в которых они выступают в качестве режиссеров. Сами дети не выполняют никаких ролей, они должны по ходу развертывания сюжета управлять действиями персонафицированных игрушек, составив предварительно план реализации сюжета. Этот вид сюжетных игр обладая наличием воображаемой ситуации, распределением ролей между игрушками, моделированием реальных социальных отношений в игровой форме, является онтогенетически более ранним видом игр, т.к. для их организации не требуется высокий уровень игрового общения, который необходим для совместной сюжетно – ролевой игры.

На этапе режиссерской игры происходит обучение умению переносить выработанные способы планирования деятельности на сюжетные игры с использованием алгоритмов. В основу этих занятий было положено соображение, высказанное Н. А. Коротковой, о том, что сюжет любой игры может быть представлен как последовательность взаимосвязанных ситуаций, и в этом смысле он может рассматриваться как аналогичный повествовательному тексту. В связи с этим активно используется анализ сюжета игры, который сообщается детям в виде рассказа:

1. составление картинного плана ситуации
2. вычленение персонажей, установление их иерархии
3. определение системы действий каждого персонажа
4. определение системы отношений между персонажами
5. описание необходимых для разыгрывания сюжета игрушек и игровых атрибутов
6. описание сюжета с опорой на картинный план
7. реализация сюжета в рамках режиссерской игры.

Обучение детей элементарному планированию игры сначала проводится на примере простых сюжетов (с двумя персонажами, действующими в одной ситуации), затем осуществляется переход ко все более сложным (увеличивается количество персонажей, несколько ситуаций объединяются в один сюжет). Затем происходит переход к совместным играм.

Важно отметить, что способность к созданию плана – замысла игры невозможна без проявления творчества, поэтому целесообразно вести систематичную работу по развитию творческого мышления в рамках игровой деятельности. Учитель – дефектолог в рамках своей деятельности продолжает использовать игры и упражнения на дополнение изображения, составление образов из заданных элементов, опредмечивание изображений, на альтернативное использование предметов и т.д.

2. Развитие речевого опосредования деятельности.

Важное значение для коррекционно – развивающей работы имеет учет взаимозависимости речи и сюжетно – ролевой игры: с одной стороны, речь активизируется и развивается в такой игре, а с другой, сюжетно – ролевая игра успешно развивается под влиянием развития речи.

Речевое опосредование ребенком собственной деятельности является необходимым условием осмысления поставленной перед ним общей цели, ее конкретизации, планирования путей и средств реализации, оценки адекватности средств достижения, а также представления законченного продукта, то есть условие предвосхищения деятельности образом, опосредованным речью.

Особое внимание со стороны педагогов надо уделять речевому опосредованию деятельности детей с ЗПР. От них нужно требовать обязательное проговаривание способов и средств деятельности, оречевление совершаемых действий, формулирование в речевом плане цели деятельности.

Усложнение требований к речевому опосредованию идет в двух направлениях. Обязательное проговаривание ребенком того, что он должен и как он должен сделать, к самостоятельному вычленению и речевому оформлению правил, относящихся к способам деятельности; далее — от принятия и проговаривания общей цели к собственному планированию и оформлению в речи средств ее выполнения и уже на этой основе — к собственному целеполаганию и планированию деятельности при соответствующем речевом оформлении. Постепенное продвижение детей от развернутого речевого опосредования предстоящей деятельности к развернутому проговариванию действий шепотом и, наконец, к свернутому проговариванию «про себя».

В процессе обучения педагог постоянно должен стимулировать речевую активность детей, создавать у них установку на воспроизведение законченных смысловых фрагментов рассказа, формировать очередность пересказа, продолжение фрагмента другим ребенком.

На данном этапе коррекционного обучения основное внимание уделяется формированию игровых действий, моделирующие реальные действия взрослых, продолжают использоваться игры на развитие глагольного словаря, которые предполагают накопление, расширение глагольного словаря, обучение вербализации обобщенных действий, цепочек действий, последовательности их выполнения, упражнения на развитие просодических компонентов речи.

3. Овладение ролевым поведением.

Ролевое поведение охватывает диапазон от ролевого подражания до осознанного оперирования ролью, включения ее в разнообразные связи и отношения. Овладение ролью складывается из умений осуществлять условные предметные действия, разворачивать ролевой диалог, по ходу игры изменять ролевое поведение исходя из роли партнера, менять игровую роль в зависимости от разворачивающегося сюжета. Эти умения формируются постепенно.

Задача педагога – построить совместную игру с детьми так, чтобы центром стало ролевое поведение. Внимание ребенка важно перевести от действий с игрушками на взаимодействие с партнером-взрослым. Ребенок вступает в инициированный взрослым ролевой диалог, приобретает опыт выполнения и развития разных ролей.

На данном этапе особое место необходимо отвести процессу развития воображения. Работа с воображением является ключевой точкой во всех разделах коррекционной работы: формирование способа взаимодействия личности с социальной средой, формирование общих структур деятельности, формирование познавательных процессов. Исходя из этого на данном этапе учителем – дефектологом в рамках своей деятельности осуществляется целенаправленная работа по развитию воображения и творческого мышления, включая в образовательную деятельность игры и упражнения, разработанные для второго этапа развития сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР.

Для формирования ролевого поведения педагог начинает игру с детьми, используя взаимодополнительные роли, понятные детям. Парные взаимодополнительные роли ставят детей перед необходимостью строить ролевой диалог для разворачивания сюжета. Сначала ведущую роль в паре партнеров выполняет педагог, а затем уступает ее другому ребенку и ориентирует детей друг на друга. Постепенно воспитатель переходил к исполнению в играх вспомогательных ролей, возлагая на себя функции контроля за реализацией замысла игры, координацией деятельности детей. Со временем он становился наблюдателем, советчиком, носителем норм и правил игрового и межличностного поведения.

Ребенок во время игры должен выделить отношения между людьми как главное содержание игры, сделать их предметом осознания. Эти действия у детей с ЗПР вызывают особые трудности. Поэтому в коррекционной работе важно использовать приемы, направленные на обучение детей вычленять и осознавать область межличностных отношений. Для этого необходимо, в первую очередь, чтобы ребенок научился выделять отношения между людьми в реальной жизни, поставил их в центр своего внимания.

Обучение умению выделять ролевые отношения и устанавливать иерархию ролей в сюжетных играх включает три момента:

- 1) вычленение функций, которые выполняет тот или иной персонаж,
- 2) вычленение основной функции в той или иной ситуации,
- 3) распределение функций между людьми в разных социальных ситуациях.

Постепенно система моделируемых отношений усложняется за счет увеличения количества персонажей и разнообразия иерархии отношений. В коррекционной работе мы использовали приемы, разработанные Р. А. Иванковой, которые направлены на обучение детей вычленять и осознавать область межличностных отношений. Адаптация этих педагогических приемов осуществлялась в двух направлениях: введение наглядных, материальных опор при преподнесении всех вербальных заданий; существенное упрощение предлагаемого вербального материала, содержание рассказов обязательно должно было опираться на житейский опыт детей.

Третий этап.

На данном этапе основными задачами являются следующие:

1. Обогащение тематического содержания игры
2. Развитие речевого творчества

На данном этапе необходимо учить детей комбинировать разнообразные события, согласовывая в общем сюжете индивидуальные замыслы. Особое внимание следует уделять совместному сюжетосложению. Совместную игру с детьми следует начинать не с придумывания совершенно новых сюжетов, а с частичного изменения – «расшатывания» уже известных. Позднее педагог переводит детей к более сложным преобразованиям знакомого сюжета, а затем к совместному придумыванию нового.

По мере овладения умениями совместно комбинировать разнообразные события, педагог может стимулировать детей к соединению творческого построения сюжета с ролевым взаимодействием.

Следует отметить, что на данном этапе развития сюжетно – ролевой игры дошкольники с ЗПР испытывают затруднения, а некоторые виды заданий и упражнений являются для данной категории детей недоступными.

Завершая описание используемых приемов развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР, необходимо отметить, что специфика коррекционно-развивающей работы по развитию игровой деятельности заключается в том, что воздействовать следует одновременно по всем направлениям, развивая игру как ведущую деятельность, и одновременно преодолевая задержку психического развития, развивая эмоционально-волевую, познавательную и коммуникативную сферу ребёнка.

При этом, планируя работу по развитию игровой деятельности, необходимо осуществлять индивидуально-дифференцированный подход, опираться на данные диагностического обследования и наблюдений за поведением и игрой каждого ребёнка. Возникновение и развитие игр у детей дошкольного возраста находится в прямой зависимости от усвоения ими конкретных знаний о явлениях окружающей жизни. Чтобы полученные сведения стали источником содержания игры и влияли на умственное и нравственное развитие ребенка, необходимо постоянно, целенаправленно руководить игровой деятельностью, стремиться поддержать и развивать игровые интересы детей.

Рекомендуемые игры и упражнения, используемые для развития сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР

Первый этап

«Маленькая Маша»

Цель: обучение совершенствованию самостоятельных игровых действий и их комментированию.

Педагог предлагает ребенку поиграть с куклой, но поскольку она маленькая и ничего не умеет, необходимо объяснять ей, что ребенок будет

делать вместе с куклой. Например, «Машенька, сейчас мы будем есть кашу» и т.д.

«Глагольное лото»

Цель: формирование специфических игровых действий.

На больших картах изображены лица, совершающие различные действия, которые могут иметь место в той или иной ситуации. Те же изображения сделаны на маленьких карточках. Ведущий берет по очереди маленькие карточки и называет действия, выполняемые лицами, изображенными на них. Играющие дети должны найти эту ситуацию на своей карте, назвать ее и закрыть изображение фишкой.

«Покажи и назови».

Цель: формирование специфических игровых действий.

Детям предлагается произвести действия, соответствующие тому или иному персонажу, и назвать их. Педагог называет различные действия, а дети отгадывают, о каком персонаже идет речь. Затем взрослый указывает на тот или иной персонаж, а дети должны были рассказать о характеризующих его действиях.

«Лови – бросай»

Цель: формирование специфических игровых действий.

Педагог бросает мяч и называет персонаж, а ребенок ловит мяч и называет действие, производимое этим персонажем. Большое внимание уделяется формированию обобщенных действий.

«Мостик»

Цель: развитие способности к коммуникации с другими участниками игры.

Педагог кладет на пол узкую доску длиной 1 метр и объясняет детям: «Я – мама курочка, а вы – мои цыплятки. Нам вместе надо перейти по мостику через ручей и не упасть в воду.» Дети строятся друг за другом. Взрослый говорит: «Давай, я тебе помогу», берет одного ребенка за руку и проходит с ним по мостику. Потом это же делает следующий ребенок, выступая теперь в роли «мамы – курицы». В конце игры детям предлагается рассказать, что и как они делали, а самое главное зачем.

«На что похожи наши ладошки»

Цель: способствовать созданию в воображении образов на основе схематического изображения предмета.

Предложить детям обвести красками или карандашами собственную ладошку (или две) и придумать, пофантазировать «Что это может быть?» (дерево, птицы, бабочка и т.д.). Предложить создать рисунок на основе обведенных ладошек.

«Волшебные кляксы».

Цель: учить создавать образ из малоструктурированных изображений; находить сходство изображения неясных очертаний с реальными образами и объектами.

Предложить капнуть любую краску на середину листа и сложить лист пополам. Получились различные кляксы, детям необходимо увидеть в своей кляксе, на что она похожа или на кого.

«Камушки на берегу»

Цель: способствовать созданию в воображении образа на заданную тему.

Детям показывается картинка и говорится, что на ней нарисован волшебный берег. По этому берегу прошел волшебник и все, что было на нем, превратил в камушки. Просит ребят угадать и дорисовать, что же было на берегу.

«Что это такое?»

Цель: учить детей на основе восприятия заместителей предметов создавать в воображении новые образы.

Используются круги разных цветов, полосы разной длины. Дети встают в круг. Педагог показывает один из цветных кругов, кладет его в центр и предлагает рассказать, на что он похож. Ответы не должны повторять друг друга.

«Что бывает такое?»

Цель: учить детей на основе восприятия геометрических форм создавать в воображении новые образы.

Необходимый инвентарь: разные геометрические фигуры, объемные или вырезанные из бумаги.

Взрослый показывает детям фигуру, например, кубик, и спрашивает: «Что бывает такой формы?». Дети по очереди отвечают: дом, стол, табурет, булка хлеба и т. д.

Второй этап

«На что это похоже?»

Цель: научить детей в воображении создавать образы предметов, основываясь на их схематическом изображении.

Материал: карточки с формами и 30 карточек с конкретными изображениями предметов.

Педагог предлагает детям поиграть в необычное лото и раздает по 2 – 4 из 10 карточек с фигурами. Просит назвать все геометрические фигуры, изображенные на карточках. Затем предлагает на картинках отыскать те сочетания геометрических фигур, которые встречаются на их карточках.

«Веселое соревнование»

Цель: научить детей создавать многое из одного.

Материал: листы бумаги, на которых изображены несколько раз одни и те же фигуры.

Педагог показывает детям лист и сообщает, что все это можно с помощью карандашей превратить в какой –нибудь предмет, животное, растение или часть их.

«Дорисовки»

Цель: научить детей моделировать целостный образ на основе детали, части, схемы.

Перед каждым ребенком кладется игровая карточка с набором незавершенных рисунков и детям предлагается дорисовать их.

«Угадай игрушку»

Цель: научить детей представлять предмет по его схематическому изображению.

«Угадайка»

Цель: сформировать умение моделировать целостный образ по его схематическому изображению.

На картинках нарисованы ответы на вопрос –загадку «Что это такое?» Показывая символ взрослый спрашивает: «Кто догадался, что здесь изображено?»

«Использование предметов»

Цель: развитие воссоздающего воображения по изображению.

Необходимо рассмотреть с детьми картинки с изображением знакомых предметов и предложить им перечислить все возможные способы употребления данного предмета, которые они знают и могут вообразить.

«Преобразование предметов».

Цель: развитие воображения, формирование гибкости мышления, навыков комбинаторики.

Постарайтесь усовершенствовать предметы, добавляя к ним новые функции и соединяя их с другими предметами. За один раз обыгрывается только один предмет, тот, который близок по обсуждаемой теме.

«Поиск предметов с противоположными свойствами»

Цель: упражнять в умении сравнивать, обобщать, находить отличительные признаки у разных предметов, развивать вариативность мышления.

Называется какой-либо предмет, например, “дом” (лес, молоток, туфли и т.д.) Задание: назови как можно больше предметов, обладающих свойствами, противоположными данному предмету. В примере со словом “дом” это могут быть следующие свойства: размер (как противоположный предмет называется “собачья конура” или “улей”), степень комфорта (сарай) и т.д. Побеждает тот, кто назвал наибольшее количество противоположных предметов, чётко доказав при этом ответы.

«Новая жизнь старых вещей»

Цель: учить придумывать новое применение знакомым предметам.

Детям показывают изображения различных, старых вещей. Как ты сможешь использовать эти вещи необычным способом.

«Новое применение»

Цель: учить придумывать новое применение знакомым предметам. Все знают, для чего нужна тарелка или кастрюля, полотенце или скатерть. Но ведь все эти предметы можно использовать не только по прямому назначению. Например, в кастрюле можно устроить аквариум, а из скатерти получится отличный костюм для приведения. Придумайте новое применение таким знакомым предметам, как носовой платок, столовая ложка, зубная щетка и т.д.

«Что может быть таким?»

Цель: развитие умения подбирать слова, ориентируясь на заданные признаки.

Дети должны назвать предметы, которые бы обладали тремя признаками (гладкий, черный, тихий; темный, тяжелый, шумный; светлый, легкий, блестящий)

Третий этап

«Что бы это значило?»

Цель: научить детей находить или домысливать смысловые содержания абстракций, приписывать им произвольное значение, отталкиваясь от любых внешних признаков.

Материал: набор из 24 сложносимволических знаков на карточках.

Детям предлагается посмотреть и расшифровать символы.

«Образы»

Цель: научить детей находить или домысливать смысловые содержания абстракций, приписывать им произвольное значение, отталкиваясь от любых внешних признаков

Проведите простой эксперимент: нарисуйте на листе одну окружность, а внутри нее — другую, диаметром в два раза меньше. Спросите у ребенка, что он видит. А что видите вы? У каждого человека найдутся свои ассоциации. Главное — не останавливайтесь на одном варианте ответа.

«Почему это произошло?»

Цель: учить придумывать следствия невероятных событий.

Детям предлагается назвать как можно больше возможных причин для следующих ситуаций: во всем доме погасли все электрические лампочки; стоящее во дворе дерево облеплено птицами.

«Рассыпался горох»

Цель: учиться соединять отдельные детали в целостный образ.

На листе бумаги хаотично расположены точки. Ребенку предлагается соединить рассыпанные точки так, чтобы получилось чье — то изображение или узор.

«Чем измерить»

Цель: учить находить варианты решения проблемной задачи.

Чем лучше всего измерить следующие объекты: муравья, бревно, жилой дом, грудного ребенка, твой рост, твой палец, машину, карандаш.

«Соедини сказки»

Цель: учить детей использовать при составлении сказок прием агглютинации

Детям предлагается придумать сказку, в которой фигурируют персонажи названных сказок («Морозко» и «По щучьему велению», «Красная шапочка», «Снегурочка» и т.д.)

«История старого чайника»

Цель: развитие воображения при составлении историй на заданную тему.

Детям задается вопрос: «Что может поведать о своей жизни старый чайник?» Дети придумывают различные истории.

«Неоконченный рассказ»

Цель: развитие образного и воссоздающего воображения при придумывании окончания истории.

Ребенку читают начало какого – либо рассказа и предлагают закончить его.

«Выложи карты на стол»

Цель: развитие воображения при составлении коллективной сказки.

Детям необходимо придумать коллективный рассказ. Толчок ему может дать специальная колода карт, подготовленная путем наклеивания на картонные карточки разнообразных картинок. Предлагается вытащить из колоды, не глядя, одну карту – картинку, и первый ребенок, сделавший это, начинает рассказ, интерпретируя содержание картинки. То, что рассказал первый ребенок, продолжает второй и т.д., вытаскивая уже новые карты и связывая между собой предыдущее содержание и интерпретации. Содержания своей карты. В результате получается длинное панно – иллюстрация, глядя на которое, дети придумали свой коллективный рассказ.

«Истории и сказки»

Цель: развитие вербальной беглости, развитие способности придумывать альтернативные окончания для историй и сказок.

«Что произойдет?»

Цель: учить устанавливать причинно – следственные связи, предлагать различные варианты следствий одного и того же события.

Придумайте как можно больше событий, которые могут произойти из – за названного события:

- девочка уронила карандаш на пол.
- из окна выбросили кусочек булки.
- на улице кто – то разбил банку варенья.

«Почему это произошло?»

Цель: учить придумывать следствия невероятных событий.

Детям предлагается назвать как можно больше возможных причин для следующих ситуаций: во всем доме погасли все электрические лампочки; стоящее во дворе дерево облеплено птицами.

«Если бы я писал книгу»

Цель: Развитие способности трансформировать характеристики знакомых объектов; развитие невербальной оригинальности и гибкости.

Задание: Предложить детям представить, что они сочиняют истории о необычных животных. Попросить детей изменить животных на листе так, чтобы они стали необычными и обладали бы какими бы ни будь уникальными способностями. Дать животным клички, которые отображали бы их новые способности.

Заключение

Для детей, имеющих отставание в развитии различных компонентов игровой деятельности, важнейшим условием коррекции является специально организованная, поэтапная, систематическая, комплексная работа по формированию игровых навыков и умений в сюжетно-ролевой игре. Благодаря этому, ребенок сохраняет постоянное сотрудничество со взрослым, но в то же время, получает опыт самостоятельной познавательной деятельности.

Систематическая целенаправленная работа по развитию сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР обеспечивает условия для эффективного формирования психических функций в данный возрастной период, способствует формированию предпосылок для благополучного развития всех компонентов игровой деятельности.

В работе по развитию сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР необходимо придерживаться определенных условий:

- все методики должны преподноситься на зрительно - предметном уровне;
- каждой методике должен предшествовать пропедевтический период, который подводит детей к ее выполнению;
- обучение должно содержать большее число игр и упражнений по развитию компонентов игровой деятельности, чем это предусмотрено для нормально развивающихся детей;
- при обучении надо чаще использовать задания, которые имеют одни и те же цели, но различаются по форме.

В формировании сюжетной игры как деятельности у старших дошкольников с ЗПР нужно осуществлять по следующим направлениям:

- формирование положительного эмоционального отношения к игре, игрушке, взрослому;
- обучение умению строить алгоритмы деятельности с достаточно наглядным результатом;

- перенос выработанных способов планирования на сюжетную игру, в которой дети выступают в качестве ее организаторов (анализ сюжета игры, предложенного в виде рассказа, режиссерские игры);
- самостоятельные игры.

В формировании игры особенно велика роль планирующей функции речи. Для ее формирования нужно использовать следующие задания:

- пересказ по готовому образцу;
- составление картинного плана высказывания, с целью формирования умения самостоятельно ставить промежуточные цели, выделять главные вехи задания;
- составление рассказа по серии картин, с целью вербализации готовой программы;
- составление рассказа по опорным словам.

При целенаправленной работе по развитию сюжетно – ролевой игры особое место необходимо отвести процессу развития воображения. Работа с воображением является ключевой точкой во всех разделах коррекционной работы: формирование способа взаимодействия личности с социальной средой, формирование общих структур деятельности, формирование познавательных процессов. Поэтому следует использовать в работе игры и упражнения, направленные на:

- дополнения изображения, сочинения рассказов, составления образов из заданных элементов, опредмечивание изображений;
- альтернативного использования предметов (замещение на основе изменения функции, назначения, способа применения и т.д.);
- решения проблемных ситуаций, преобразования и усовершенствования предметов, самостоятельного выдвижения новых идей, сюжетов и т.п.;
- нахождения общих и отличительных характеристик близких по характеру явлений, предметов и объектов.

Воспитатель в процессе формирования сюжетно – ролевой игры должен выступать в качестве организатора игры, разыгрывать главную роль, демонстрировать образцы ролевого поведения. После того как дети постепенно включаются в игру со взрослым, ему необходимо принимать на себя вспомогательные роли, в основном координируя и контролируя игровые действия детей. Затем он становится наблюдателем, советчиком и носителем норм и правил игрового и межличностного поведения.

Поскольку познавательные процессы детей с ЗПР являются дефицитными, на протяжении всего дошкольного периода воспитателю необходимо оказывать им помощь в совершенствовании замысла игр и развития сюжета. Постепенно необходимо перейти к такой ситуации, когда взрослый принимает участие в игре только по просьбе детей.

Также основным направлением коррекционной работы считается целенаправленное формирование обобщенных способов ориентировки ребенка в различных сферах предметной деятельности и межличностных отношений. При педагогически грамотном руководстве взрослого по организации сюжетно-ролевой игры, у старших дошкольников с задержкой психического развития можно сформировать игровую деятельность, которая является совместной и подразумевает партнерские отношения в рамках игрового сюжета и выполняемых ролей.

Однако даже после проведенного коррекционного обучения детей с ЗПР сюжетной игре их игровая деятельность обладает целым рядом специфических особенностей, с большим трудом поддающихся коррекционному воздействию. На первый план выступают существенные трудности в формировании мотивационно-целевого компонента игровой деятельности: недостаточность этапа порождения замысла, крайне узкая вариативность при поиске путей его реализации, отсутствие потребности в самоусовершенствовании своей деятельности. План-замысел игры ограничен, нестойк, недостаточно направляет действия ребенка. Отмечается чрезмерная направленность на осуществление игровых действий, а не на реализацию, замысла игры.

Литература

1. Выготский Л.С. «Вопросы детской психологии» - СПб.: Союз, 2004;
2. Глухов В.П. «Особенности формирования просодического компонента речи дошкольников с ОНР» – М.: Издательский дом «ГРААЛЬ», 2001;
3. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольников. Методическое пособие для воспитателей и родителей. М.: Мозаика – Синтез, 2007;
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009;
5. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР» – М. 2005;
6. Краснощекова Н.В. «Сюжетно – ролевые игры для детей дошкольного возраста» - Ростов н/Д: Феникс, 2013;
7. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. «Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателей» - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000;
8. Котова Е.В. 244 упражнений для маленьких гениев. Развитие креативных способностей ребенка – дошкольника. Ростов н/Д: Феникс, 2010;
9. Лалаева П.Н. «Нарушение речи у детей с ЗПР» – СПб.: – 1998;
10. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. «Методика развития просодического компонента речи у детей с ЗПР» - М. – 2005;
11. Недоспасова В.А. «Растем играя. Средний и старший дошкольный возраст: пособие для воспитателей и родителей.» - М.: Просвещение, 2003;
12. Сидорчук Т.А. Творческие задания в работе с дошкольниками. Челябинск, 2000;
13. Шевцова Е.Е., Забролина Л.В. «Технологии формирования

интонационной стороны речи»: Учебное пособие для студентов
педвузов – М.: АСТ: Астрель, Харвест, 2007;

14. Эльконин Д.Б. «Психология игры» - М.: Владос, 1999