ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

"САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО"

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра: Коррекционная педагогика и специальная психология.

Курсовая работа

*Особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями речи.*

Студентки 4 курса заочного отделения

факультет: коррекционная педагогика и специальная психология

специальность: спец. психология

Саратов 2010

Содержание

Введение

Глава 1. Теоретические аспекты изучения игровой деятельности

1.1 Понятие об игре и игровой деятельности

1.2 Игровая деятельность и её значение в дошкольном возрасте

1.3 Специфика игровой деятельности у дошкольников с речевыми нарушениями

Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи

2.1 Методика экспериментального исследования

2.2 Результаты исследования

Глава 3. Разработка комплекса коррекционно-развивающих упражнений

Заключение

Литература

# Введение

Игра - одно из замечательных явлений жизни, деятельность, как будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказывается весьма серьёзной и трудной проблемой для научной мысли.

С.Л. Рубинштейн. [2. с 485]

Игра как одно из удивительных явлений человеческой жизни привлекала к себе внимание философов и исследователей всех эпох. Уже Платон считал игру одним из полезнейших занятий, а Аристотель видел в ней источник душевного равновесия, гармонии души и тела и отмечал пользу словесных игр для совершенствования интеллектуальных способностей. [2. с298]

То есть об обучающих и развивающих возможностях игры известно давно.

Многие выдающиеся педагоги и психологи справедливо обращали внимание на эффективность их использования в процессе обучения. В частности, А.С. Макаренко считал, что "хорошая игра" обеспечивает высокую эффективность любой деятельности и вместе с тем способствует гармоничному развитию личности, так как обязательно содержит в себе усилие (физическое, эмоциональное, интеллектуальное или духовное), доставляет радость (радость творчества, победы или эстетическую), а кроме того полагает определённую ответственность на её участников.

В игре особенно полно и порой неожиданно проявляются личностные качества ребёнка. Более того игра для ребёнка - это мощная сфера так называемой "самости" - самовыражения, самоопределения, самопроверки, самореабилитации.

Что касается детей с речевыми нарушениями, то наряду с общим влиянием игры на весь ход их психического развития, она оказывает специфическое воздействие на коррекцию их первичных и вторичных недостатков.

Игра оказывает большое влияние на коррекцию и развитие речи, поскольку сама игровая ситуация требует от каждого ребёнка, включённого в неё, определённой способности к коммуникации, использования средств родного языка.

Игра важна для развития детей любого возраста, но особенно - в дошкольником, когда она является ведущим видом деятельности. И именно в процессе игры у дошкольников формируются личностные образования, необходимые для дальнейшего школьного обучения.

Однако и сама игровая деятельность изначально требует от ребёнка определённого уровня развития познавательных возможностей, коммуникативных навыков, способности к определённым волевым усилиям, которые у детей с недостатками речи зачастую оказываются нарушенными.

Для того, чтобы своевременно скорректировать несовершенства игровой деятельности у дошкольников данной категории, психологу необходимо иметь представления об актуальном уровне развития их игры.

Некоторые стороны игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи раскрыты в работах таких исследователей, как Г. А Волкова [4], В.П. Глухов [8], Т.Б. Филичева [35], В.И. Селиверстов [13], и другие. Возможность коррекции и развития речевой, познавательной, эмоционально-волевой сферы таких детей через игровую деятельность экспериментально доказана в исследованиях О.В. Герасимовой и Т.А. Бочкарёвой [7], Е. Смирновой, Л. Галиузовой, С. Мещеряковой [29], О.А. Козыревой [15] и многих других учёных. Однако большинство современных исследователей по проблеме носит эпизодических характер.

**Цель нашего исследования:** выявить особенности игровой деятельности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

**Объект исследования:** игровая деятельность.

**Предмет исследования:** особенности игровой деятельности у дошкольников с речевыми нарушениями.

**Гипотеза.** Предположим, что игровая деятельность детей с выраженными нарушениями речи сформулирована на довольно низком уровне, не соответствует возрастной норме по многим показателем. Для реализации цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы необходимо было решить следующие задачи: на основе анализа литературы по проблеме раскрыть понятие об игре и игровой деятельности; рассмотреть особенности игровой деятельности дошкольников и характер её влияние на их психическое развитие; на основе изучения данных отечественных дефектологов описать некоторые особенности игровой деятельности у дошкольников с нарушениями речи; охарактеризовать особенности экспериментальной выборки и методики психологического исследования; на основе анализа результатов диагностики выделить основные особенности игровой деятельности детей 5-6 лет с ОНР; разработать комплекс игровых упражнений, направленных на совершенствование игровой деятельности дошкольников с речевыми нарушениями.

**Научная значимость** работы состоит в определении основных особенностей игровой деятельности детей с нарушениями речи.

**Практическая значимость** исследования заключается в возможности дальнейшего применения комплекса упражнений на совершенствование игровой деятельности в работе с детьми, имеющими нарушения речи, а также в возможности использования полученных данных в процессе подготовке специалистов (логопедов, специальных психологов, воспитателей ДОУ).

**Структура работы.** Данная курсовая работа состоит из: введения, трёх глав, заключения, библиографического списка и приложения.

# Глава 1. Теоретические аспекты изучения игровой деятельности

# 1.1 Понятие об игре и игровой деятельности

Анализируя игру как вид деятельности, следует, прежде всего, выяснить её природу. Сразу необходимо отметить, что по данному вопросу в отечественной и зарубежной психологии имеются различные точки зрения. Я представлю некоторые из них, которые в своё и по сей день, получили наибольшее распространение.

Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце 19 века немецкий учённый К. Гросс. Он рассматривал игру как важное средство формирования и тренировки навыков, необходимых для психофизического и личностного развития, как первичную форму приобщения человека к социуму. [24. с.55] то есть, по К. Гроссу в игре происходит предупреждение инстинктов к будущим условиям жизни (" теория предупреждения" [26. с.127].

Основное достоинство теории К. Гросса, по мнению С.Л. Рубинштейна, заключается в том, что " она связывает игру с развитием и ищет смысл её в той роли, которую она в развитии выполняет"; основным же недостатком этой теории является то, что она " указывает лишь " смысл" игры, а не её источник, не вскрывает причин, вызывающих игру, мотивов, побуждающих играть". [28. с.490].

В теории игры, сформулированный Г. Спенсором, который, в свою очередь, развивал мысль В. Шиллера, усматривается источник игры в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре.

С позицией данной теории успешно объясняется огромный интерес к игре детей дошкольного возраста, которые в силу возрастных особенностей ещё не вовлечены ни в трудовую, ни в учебную деятельность [16. с.107]. Но как справедливо отмечает С.Л. Рубинштейн, " наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить направление, в котором они расходуются, того, почему они выливаются именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность; к тому же играет и утомлённый человек, переходя к игре как к отдыху" [28. с.491].

Ряд исследователей (У. Магдауголл, Г. Мерфи, Ф.Я. Бентендейх и др.) выдвигали тезис, что игра - это некий " социальный инстинкт", присущий каждому человеку.

Большой популярностью до сих пор пользуется теория игры как самовыражения (Ж. Пиаже и др.).

Представители культороведческого подхода (например, И. Хейдинге) считают, что игра украшает жизнь, дополняет её, вследствие чего является жизненно необходимой каждому человеку. [24. с.55].

Немецкий психолог К. Бюллер определял игру как деятельность, совершаемую ради получения "функционального удовольствия".

В. Штерн признавал социальную обусловленность сюжетов игр, однако, вместе с тем считал игру явлением биологическим по своей природе. Этот психолог писал по поводу игры: " Здесь внутренние законы развития действуют с такой силой, что у детей самых различных стран и эпох, несмотря на все противоположности в окружающих условиях, всегда пробуждается на определённых ступенях возраста одинаковые инстинкты игры. Так, игры, связанные с бросанием, игры в куклы, игры в войну, безусловно, выходят из рамок времени и пространства, социального слоя, национальной дифференцировки, прогресса культуры. Специфический материал, над которым упражняются инстинкты движения, попечения, борьбы, может изменяться вместе со средой; но общие игры остаются неизменными". (Штерн, 1922) цитата по книге [36. с.64].

Представители фрейдизма видят в игре выражение глубинных инстинктов или влечений, вытесненных из жизни желаний, поскольку в игре часто переживается то, что человеку по каким - либо причинам не удаётся реализовать в жизни.

Адлеровское понимание игры исходит из того, что в игре проявляется неполноценность субъекта, бегущего от жизненных обстоятельств, с которыми он не в силах совладать. [1. с.6].

По мнению американского психолога М. Кордуэлла, термин " игра" вообще трудно определить, а тем более сложно выявить природу игры, так как " критерии определения являются условными". [15. с.113]. Такие критерии, как настроение, степень возбуждения, вид деятельности и другие, по мнению этого автора, подвержены субъективным оценкам: " Наблюдатели могут только гадать о функциях конкретной деятельности, следовательно, мы можем сказать, что ребёнок играет, просто потому, что сами классифицируем его поведение таким образом". [15. с 113].

То есть западные исследователи исходят, как правило, из понимания биологической (инстинктивной, врождённой) или преимущественно природы игры.

В отечественной психологии теорию игры, исходящую из признания её социальной природы разрабатывал Е.А. Аркин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и другие.

Связывая игру с ориентировочной деятельностью Д.Б. Эльконин [39. с.23] определял её как деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением. В отношении природы игры отмечает: "…. Особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношений между людьми показывает, что игра не только черпает свои сюжеты из условий жизни детей, но она социальна и по своему внутреннему содержанию и не может быть биологическим явлением по своей природе. Игра социальна по своему содержанию, по своему происхождению, то есть возникает из условий жизни ребёнка в обществе".

Итак, в зарубежной и отечественной психологии сложились различные взгляды на сущность, назначение и природу (биологическую или социальную) игры. Однако практически все исследователи, независимо от того, какую психологическую школу и какое течение они представляют, сходятся во мнении, что игра - это важнейшее средство развития мотивационно - потребностной сферы, средство познания, развития умственных возможностей, нравственных качеств личности.

И особое важное значение игра имеет для развития ребёнка дошкольного возраста.

# 1.2 Игровая деятельность и её значение в дошкольном возрасте

Дошкольное детство - достаточно большой отрезок жизни ребёнка.

Этот возраст является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сенситивности, осуществляемой " неудержимостью онтогенического потенциала к развитию". [19. с.163]. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений не только через общение с близкими взрослыми, но и через игровые и реальные отношения со сверстниками. [9. с.74].

Ребёнок - дошкольник испытывает сильное желание включиться во взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно ему недоступно. Он стремится к самостоятельности. Из данного противоречия и рождается ролевая игра - самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

Сюжетно - ролевые игры в их собственно смысле возникают к концу третьего года жизни ребёнка. Их появление связано с рядом условий: наличие разнообразных впечатлений от окружающего, накопление предметных игровых действий, наличие игрушек, частотой общения с взрослыми, развитием самостоятельности детей. [11. с.116].

Игровая деятельность на протяжении дошкольного возраста не остаётся неизменной. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме позволяет выделить следующие основные направления развития игровой деятельности на протяжении дошкольного возраста:

изменение количества участников и взаимоотношений между ними;

обогащение игровых действий;

развитие содержания сюжетной игры;

расширение тематики игр;

изменение требований к игрушке.

Известный психолог Д.Б. Эльконин (1978) предлагал выделять 4 уровня (этапа) развития сюжетно - ролевой игры, связанные с динамикой обозначенных компонентов.

Я считаю целесообразным остановиться на характеристики этих этапов, поскольку они не только описывают динамику игровой деятельности в норме, но в том или ином виде те же этапы проходит и развитие игры у детей с нарушением речевого развития (хотя в несколько иные сроки и с рядом специфических особенностей - об этом речь пойдёт в моей работе далее - см.1.3.).

**Первый этап.** Основным содержанием игры являются действия с предметами. Они осуществляются в определённой последовательности, хотя эта последовательность часто нарушается. Цепочка действий носит сюжетный характер. Основные сюжеты бытовые. Действия однообразны и часто повторяются. Роли ещё не обозначаются. На первом этапе сюжетно - ролевой игры дошкольники охотно играют с взрослыми. Самостоятельная игра кратковременна. Как правило, стимулом возникновения игры является игрушка или предмет - заменитель, ранее использованный в игре

**Второй этап.** Как и на первом уровне, основное содержание игры - действия с предметом. Однако теперь эти действия развёртываются более полно и последовательно, в соответствии с ролью, которая уже обозначается словом. Последовательность действий становится правилом. Возникает первое взаимодействие между участниками на основе использования общей игрушки (или направленности действия). Объединения играющих кратковременны. Основные сюжеты бытовые. Одна и та же игра многократно повторяется. Игрушки заранее не подбираются, но дети чаще используют одни и те же - любимые. В этой объединяются 2 - 3 человека.

**Третий этап.** Основное содержание игры - по-прежнему действия с предметами. Однако они дополняются действиями, направленные на установление разнообразных контактов с партнёрами по игре. Роли чётко обозначены и распределены до начала игры. Игрушки и предметы подбираются (чаще всего по ходу игры) в соответствии с ролью. Логика, характер действий и их направленность определяется ролью. Это становится основным правилом. Игра чаще протекает как совместная, хотя взаимодействие перемещается с параллельным действием партнеров, не связанных друг с другом, не соотнесённых с ролью. Продолжительность игры увеличивается. Сюжеты становятся более разнообразными: дети отражают в играх не только быт, но и труд взрослых, яркие общественные явления.

**Четвёртый этап.** Основное содержание игры - отражение отношений и взаимодействий взрослых с друг другом. Тематика игр разнообразная; она определяется не только непосредственным, но и опосредованным опытом детей (обыгрывание сцен из литературных произведений, кинофильмов, телепередач и т.п.). Игры носят совместный, коллективный характер. Объединения участников устойчивы. Они строятся на интересе детей к одним и тем же играм, или на основе личных симпатий и привязанностей. Игры данного содержания не только длительно повторяются, но и развиваются, обогащаются, существует продолжительное время. В игре теперь чётко выделяется подготовительный этап: распределение ролей, отбор игрового материала, а иногда его изготовления (игрушек - самоделок). Требования соответствия жизненной логике распространяется не только на действия, но и на поступки и ролевое поведение участников. Количество вовлечённых в игру дошкольников увеличивается до 5-6 человек. [39. с.101 - 104].

На четвёртом этапе, то есть к старшему дошкольному возрасту начинают довольно ярко проявляться индивидуальные особенности игровой деятельности в целом и игрового творчества каждого ребёнка.

**У детей - "сочинителей"** творческие проявления связаны, прежде всего, с созданием игровых сюжетов, для них характерно осуществление игры в речевом плане и воображении. Такие дети рано переходят к игре - фантазированию.

**Дети - "исполнители"** проявляют игровое творчество в реализации замыслов при создании образов игровых персонажей, используя для этого разнообразные средства: мимику, жесты, речевую интонацию, комментирующую и оценочную речь.

**Дети - "режиссеры"** максимально проявляют себя в игровом организационном общении, выступая посредниками в разрешении спорных ситуаций и конфликтов, "дирижируя" замыслами партнёров по игровой деятельности, способствуя их согласованию. [30. с.55].

Необходимо учитывать, что представленное выше распределение по уровням носит несколько условный характер. Эти уровни отражают общее развитие сюжетно - ролевой игры, однако в конкретной возрастной группе смежные уровни, как правило, сосуществуют. [11. с.119].

На протяжении всего дошкольного возраста игра как ведущая деятельность оказывает значительное влияние на развитие ребёнка. Она способствует накоплению социального опыта.

Именно в игре дети учатся полноценному общению с друг с другом. В процессе сюжетно - ролевой творческой игры дети берут на себя роли взрослых и в обобщённой форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Дошкольник, выбирая и исполняя предметную роль, имеет соответствующий образ - например, мамы, доктора, воспитатели, водители - и образцы его действий. Но хотя жизнь в игре протекает в форме представлений, она эмоциональна насыщена и становится для ребёнка его реальной жизнью. [3. с.53].

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребёнка. Механизм управления своим поведением складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности (в частности, в учебной).

В игре развивается мотивационно - потребностная сфера ребёнка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Происходят качественные изменения: от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, ребёнок постепенно переходит к мотивам - намереваниям. [9. с.75].

В игре дошкольники учатся менять свою позицию, мысленно вставать на место другого, учитывать требования роли и координировать разные точки зрения.

Отсутствие у детей жизненного опыта и стремление узнать обо всём как можно скорее делают дошкольников максималистами." Так бывает", " Так не бывает", " Это хорошо", " Это плохо" - распространённые формы детских оценок, высказываемых в процессе игры.

Отсюда - повышенный интерес, уважение к правилам. У старших дошкольников главным в содержании игры становится подчинение правилам. Самоограничение, дисциплина отношений выдвигаются на первый план. В игре дети с большей легкостью согласуют свои действия, подчиняются и уступают друг другу, так как это входит в содержание взятых на себя ролей. [20. с.46].

Этап ролевого соподчинения и согласования действий совпадает с возникновением относительно продолжительного интереса к кому - либо из сверстников. В сущности, игра становится для старших дошкольников уже предлогом для активного общения.

Однако совместное действие с другим ребёнком в условиях почти полного отсутствия социальных навыков представляют собой очень сложную задачу. Чтобы наладить отношения со сверстником и при этом не потерять его расположение, ребёнок ищет пути к взаимопониманию.

Некоторое кажущееся легкомыслие в отношениях, частые смены партнеров по игре объясняются стремлением освоить человеческие взаимоотношения. Заводя новые и новые приятельские отношения, ребёнок, по выражению В.С. Мухиной, " открывает для себя множество поведенческих форм, которые дают ему известную свободу в группе сверстников". [18. с.49].

То есть если сюжет игры позволяет ребёнку 0ознакомиться с деятельностью и взаимоотношениями, складывающиеся в процессе совместной деятельности со сверстниками, учат дошкольника умению вести себя в различных ситуациях. При этом каждый ребёнок учится вести себя сообразно общей ситуации игры, требованиям данной группы детей и собственным индивидуальным способностям. Выбор поведения зависит от общего состава детей и от оценки собственных возможностей. Однако, как отмечают психологи, место, занимаемое в игре, далеко не всегда определяет меру активности или пассивности ребёнка. [3. с.51].

В дошкольном возрасте, в процессе совместной игровой деятельности со сверстниками, развивающаяся у детей потребность в признании находит своё выражение в притязании на значимое для всех место в группе сверстников. Более того, игровая деятельность в дошкольном возрасте способствует и развитию познавательной сферы.

В игре ребёнок научается обобщать предметы и действия, использовать обобщённые значения слов и т.д. Вхождение в игровую ситуацию является условием разных форм умственной деятельности ребёнка. Так, от мышления в предметном манипулировании ребёнок переходит к мышлению представлениями уже тогда, когда начинает давать предмету не его собственное название (хотя ребёнок хорошо его знает), а название того предмета, который нужен в данный игровой ситуации. В этом случае выбранная вещь выступает, во - первых, как своеобразная внешняя опора для мысли о подразумеваемом предмете и, во - вторых, как опора для реальных действий с этим предметом.

Таким образом, в ролевой игре начинает развиваться способность действовать в мысленном плане. [9. с.76].

Первоначально, конечно, действие в мысленном плане протекает только при опоре на реальные предметы. Ребёнок от реальных действий с предметами, которым он даёт новые названия и, следовательно, новые функции, постепенно переходит к внутренним, собственно умственным действиям. Основу для перехода к умственным действиям составляют сокращение и обобщение игровых действий.

В процессе игровой деятельности от ребёнка требуется использование приобретённых ранее знаний и умений в различных областях. Играя, ребёнок самостоятельно решает мыслительные задачи, описывает различные предметы, выделяет их характерные признаки и т.п. [15. с.89].

В процессе игр обогащается запас знаний об окружающем мире, пополняется лексический запас, развивается знако-символическая функция сознания как возможность замещения предмета другим предметом, знаком.

В игре дошкольники развивают воображение (через импровизацию в реализации замысловатых сюжетов), произвольную память, преодолевают познавательный эгоцентризм (следованию своему представлению о вещах).

Итак, сюжетно - ролевая игра как ведущая деятельность развивается на протяжении дошкольного возраста. Именно в процессе игры у детей совершенствуются коммуникативные навыки, социальные мотивы и потребности, а также эмоционально - волевая сфера.

# 1.3 Специфика игровой деятельности у дошкольников с речевыми нарушениями

Нарушение речи - это отклонение в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, обусловленное расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов в речевой деятельности. [17. с.63].

С точки зрения коммуникативной теории, расстройство речи представляет собой нарушение вербальной коммуникации.

В тех случаях, когда у ребёнка сохранён слух, не нарушен интеллект, однако имеются значительные речевые нарушения, которые сказываются на формировании всей его психики, мы говорим об особой категории нетипичных детей - о детях с речевыми нарушениями. [34. с.103].

В соответствии с клинико-педагогической классификации, дети с нарушением речи подразделяются на 5 групп. Не останавливаясь подробно на этом вопросе, отметим лишь, что в настоящее время всё большее распространение получает психолого-педагогическая классификация, по которой такие дети делятся на 2 группы:

дети с нарушением средств общения (общее недоразвитие речи - ОНР; фонетико-фонематическое недоразвитие - ФФН);

дети с нарушениями применениями средств общения (заикание) [17. с.61].

Особенности развития (речевого, познавательного, личностного) дошкольников в каждой из этих категорий довольно подробно раскрыты в логопедической и психологической литературе (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Ю.Ф. Гаркуша, В.П. Глухов и другие - по развитию детей с ОНР; С.С. Ляпидевский, В.И. Селиверстов, Г.А. Волкова и другие - по развитию дошкольников с заиканием).

Психологическое развитие детей с нарушенными, так и сохранными речевыми возможностями, подчинено общим закономерностям возрастных изменений и протекает в условиях ведущего для каждого возраста вида деятельности, благодаря которому формируются новые психические образования и зона ближайшего развития ребёнка. [27. с.8].

Для детей с первичными речевыми нарушениями характерно замедленное формирование различных форм деятельности. При этом требуется специально направленное обучения её элементам. [22. с.242.].

В связи с этим развивающее влияние ведущей деятельности растягивается во времени. Например, по данным исследователей, в дошкольном возрасте у детей с выраженными нарушениями речи (в частности, с ОНР) сосуществующими формами ведущей деятельности является - предметная и игровая, а в младшем школьном возрасте - игра и учение. [33. с.236].

Тем не менее, для дошкольников с нарушениями речи, как и для их нормально развивающихся сверстников, наиболее активный и значимой деятельностью является - игра.

Охватывая сенситивные периоды жизни детей с нарушениями в развитии, игра повышает их абилитационные возможности, способствует коррекции и компенсации первичных речевых и связанных с ними вторичных недостатков.

Как зона ближайшего развития ребёнка, игра является средством его всестороннего развития и познания окружающего мира.

Однако нарушение речевого развития создаёт трудности при овладении всеми структурными компонентами игровой деятельности. [32. с.51].

У детей с выраженными нарушениями речи в более позднем возрасте по сравнению с нормой, но в более ранние сроки, чем у детей с первичными недостатками интеллекта, формируется интерес к предметной деятельности, эмоционально - избирательное отношение к миру понимание обращенной речи. [35. с.18].

А именно эти особенности, как известно, во многом определяют становление и развитие игры как деятельности в дошкольном возрасте.

Такие дети имеют сохранный интеллект, а значит потребность в игре у них такая же, как у нормально развивающихся сверстников.

Но как справедливо отмечает В.И. Селиверстов, дошкольники с нарушениями речи нередко и отличаются от ровесников. Это отличие может выражаться со стороны физического развития в нарушениях моторики, в наличии общей скованности, дискоординации и слабости движений, двигательной расторможенности. [13. с.11].

То есть дети с нарушениями речи отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении действий с предметами, нарушают последовательность игровых действий, опускают их основные части. [35. с.16].

Дети с речевыми нарушениями (особенно с выраженными системными) отличаются от своих сверстников и особенностями психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставания в развитии абстрактно - логического мышления.

Перечисленные особенности ведут к затруднению, а нередко и к неумению вовремя включиться в игровую деятельность, переключиться с одного сюжета на другой. [21. с.55].

Л.С. Выготский соотносил появление замысла игр с переходом дошкольников к творческой деятельности, с развитием творческого воображения. [5. с.3].

Исследования В.П. Глухова показали, что дети с нарушениями речи по уровню развития продуктивной творческой деятельности отстают от нормы.

В целом для дошкольников данной категории характерны недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения. Отмечается более низкий уровень пространственного ориентирования образами. [8. с.37-38].

Такое отставание в развитии творческого воображения в значительной мере затрудняет формирование навыков полноценного сюжетосложения в процессе ролевой игры.

Для детей с речевыми нарушениями характерно использование штампов в игровой деятельности и однообразность сюжетов.

Более того, таким дошкольникам требуется больше времени (чем их нормально развивающие сверстникам) для включения в игровую деятельность. В её процессе отмечаются паузы, наблюдается истощаемость деятельности. [22. с.245].

Как известно, нарушения речи существенно затрудняют деловое свободное общение дошкольников в процессе игры. Для детей данной категории (в первую очередь для тех, кто имеет выраженные первичные речевые нарушения) характерен уход от контактов с окружающими, пассивность, склонность к изоляции, боязнь предвзятого отношения со стороны окружающих, повышенная раздражительность, возбудимость, замкнутость, депрессивные состояния, негативизм, заторможенность, апатичность, чувство неполноценности и т.п. А это в значительной мере затрудняет не только речевой, но и эмоциональный контакт со сверстниками в процессе игры, приводит к возникновению конфликтов или вовсе к отказу от совместной деятельности, не может не препятствовать, с одной стороны, отражению общественных сюжетов в ролевой игре, с другой - формированию полноценных коллективных игр. [31. с.17].

Психологи выделяют четыре уровня социальных отношений, характерных для детей с нарушениями речи при осуществлении игровой деятельности.

**Первый уровень социальных отношений -** ориентация на собственные потребности и желания при слабом представлении (или вовсе отсутствии представления) о необходимости учитывать интересы товарища по игре.

**Второй уровень социальных отношений -** усвоение правил поведения, но нежелание считаться с необходимостью их выполнения.

**Третий уровень социальных отношений -** формальное, пассивное усвоение правил поведения в игре.

**Четвёртый уровень социальных отношений -** социальные нормы и правила поведения становятся определяющими и регулирующими позицию ребёнка в игре и его отношения со сверстниками и взрослыми. [33. с.236].

Поэтому детей с нарушениями речи, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, следует постоянно побуждать к общению друг с другом и комментированию своих действий, чтобы способствовать закреплению навыков пользования инициативной речью, совершенствовать фонетический и грамматический строй, обогащать словарный запас.

На необходимость целенаправленного формирования игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи указывают многие исследователи (В.И. Селиверстов 1979 г; Г.А. Волкова, 1983 г; Ю.Ф. Гаркуша, 1995г; Е. Смирнова, 2007г и другие.).

В исследовании О. Герасимовой и Т.А. Бочкарёвой (2002г) было показано, что игра (а именно система игр) является продуктивным методом работы с дошкольниками, имеющими нарушения темпо - ритмической стороны речи, поскольку способствует совершенствованию диалогической речи, коммуникативных умений и навыков. [7. с.15].

Возможность и необходимость совершенствования игровой деятельности, а через неё - речи, познавательных процессов и поведения детей с системными нарушениями речи (а именно с ОНР) была экспериментально доказана многими исследователями, в частности, Е.А. Пожиленко. [25. с.71].

Итак, по данным исследователей, проведённых отечественными специалистами, у детей с нарушениями речи (в первую очередь - с ОНР и со средней и тяжёлой формой заикания) игровая деятельность затруднена. Это проявляется в несовершенстве игровых действий, трудности сосредоточения на игре, недостатке творческого подхода к сюжету. А также в сложности установления контакта с партнёрами по игровой деятельности.

В то же время, дошкольники с первичными речевыми нарушениями испытывают потребность в игре, и эта деятельность у них может развиваться в условиях правильного психолого-педагогического подхода.

# Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи

# 2.1 Методика экспериментального исследования

Испытуемые.

В моём исследовании приняли участие 10 воспитанников МДОУ № 76. г. Энгельса, улица Тельмана 156. Гендерный состав группы - 4 девочки и 6 мальчиков.

В экспериментальную группу вошли дети с общим недоразвитием речи (ОНР то есть системным речевым нарушением). Состав группы по диагнозу:

ОНР 3 уровня - 70% (7 человек)

ОНР 4 уровня - 30% (3 человека).

Изучение медицинской документации показало, что у испытуемых группы серьёзных нарушений физического статуса и выраженных психо-эмоциональных расстройств не выявлено.

Все эти дети являются коренными жителями Саратовской области; воспитываются в благополучных или относительно благополучных в социальном отношении семьях (поэтому влияние таких затрудняющих развитие факторов, как двуязычие или педагогическая запущенность практически можно исключить).

**Использованные методики.**

Для выявления особенностей игровой деятельности детей 5-6 лет с речевыми нарушениями использовались 2 методики, которые Е.А. Стребелева, в совокупности с другими заданиями, предлагает для диагностики психического развития дошкольников. [10. с.17-28].

Одна из использованных методик предполагает изучение особенностей совместной игровой деятельности с взрослым, другая - самостоятельной (индивидуальной игровой деятельности). Это позволило подойти к изучению игры дошкольников, имеющих нарушения речи, с различных сторон, отследить возможные изменения по мере усложнения задаваемой игровой ситуации.

Далее охарактеризую использованные диагностические методики.

**Методика "Игра со взрослым".**

Данная методика предназначена для выявления уровня развития совместной игры дошкольника с взрослым, а также для диагностики интереса ребёнка к игрушкам, характера употребления игрушек и характера самой игры (манипуляция, процессуальные действия, стремление к более или менее сложному сюжету).

**Оборудование:** игровой уголок, где находятся кукла, коляски, наборы одежды и посуды для куклы, машина, кубики, солдатики, ворота, мяч, тазик с водой, мелкие игрушки.

**Проведение обследования.**

Взрослый приглашает ребёнка в игровой уголок и эмоционально вовлекает в совместные действия с игрушками. Сначала предлагается покормить куклу, затем покатать её в коляске, потом уложить спать. Если ребёнок не хочет играть с куклой, ему предлагается нагрузить кубики в машину и принять участие в строительстве. Взрослый строит дорогу из кирпичиков, а затем сажает в машину куклу и просит ребёнка провезти её по дорожке. В случае отказа ребёнку предлагается поиграть около тазика с водой: опускают туда по одной мелкой игрушке (шарики, рыбки и т.д.), затем предлагают поймать их по сачкам.

**Оценка действий ребёнка** проводится по следующим критериям: характер взаимодействия со взрослым, отношение к игрушкам, интерес и характер действий с игрушками, избирательность в игрушках.

**Оценка в баллах.**

**1 балл -** не включается в игру со взрослым;

**2 балла** - включается в игру со взрослым, интерес к игрушкам поверхностный, выполняет процессуальные действия;

**3 балла** - включается в игру, выполняет ряд предметно - игровых действий с игрушками;

**4 балла** - включается в игру, может организовать сюжетную игру.

**" Индивидуальная ролевая игра"**

Данная методика направлена на выявления уровня развития индивидуальной самостоятельной сюжетно - ролевой игры.

**Оборудование:** в игровом уголке находятся куклы, посуда, бельё, одежда, коляски, наборы для парикмахера, для доктора, машины, строительный материал, конструктор, солдатики, таз с водой, мелкие игрушки.

**Процедура проведения обследования:** ребёнку предлагается поиграть в игровом уголке, при этом отмечает интерес к игрушкам, характер действий с игрушками, умение самостоятельно развернуть игру, речь ребёнка во время игры.

**Оценка действий ребёнка** проводится по следующим критериям: интерес к игрушкам, характер действий с игрушками (манипуляции, процессуальные или неадекватные действия, стремление к сюжету).

**Оценка в баллах.**

**1балл -** ребёнок принимает игру на самом элементарном уровне;

**2 балла** - ребёнок принимает задание, действует с игрушками, но действия носят манипулятивный характер, проявляет интерес к игрушкам в воде;

**3 балла -** ребёнок принимает задание, действует с интересом с игрушками,

Может развернуть простой сюжет: кормить куклу, укладывать спать, качает её в коляске и т.п.;

**4 балла -** ребёнок принимает задание, действует с интересом, может развернуть игру, разговаривает с игрушками, рассказывает, во что он будет играть; ребёнок способен удерживать специфическое поведение определённой роли.

Результаты обследования испытуемых с ОНР, полученные с помощью рассмотренных выше методик (в виде таблицы и диаграмм и словесных пояснений к ним), а также анализ экспериментальных данных, представленные в моей работе далее, (см.2.2; 2.3).

# 2.2 Результаты исследования

В ходе экспериментального исследования были получены некоторые количественные результаты. Я сочла целесообразным представить их в виде одной таблицы и двух диаграмм.

**Таблица 1.**

Результаты выполнения заданий на игровую деятельность дошкольниками 5-6 лет с ОНР (на основе среднегрупповых показателей).

Таблицу, содержащую индивидуальные данные об испытуемых и характере выполнения каждым из них заданий по методикам, смотри в ТВ-приложении.

**Диаграмма 1.**

Характер совместной игры со взрослым у дошкольников 5-6 лет с нарушением речи.

**Условные обозначения.** Цветом обозначено количество испытуемых, которые выполнили задание:

на 2 балла

на 3 балла

на 4 балла

**Диаграмма 2.**

Характер индивидуальной (самостоятельной игры у дошкольников 5 - 6 лет с нарушениями речи.

Условные обозначения. Цветом обозначено количество испытуемых, выполнивших задание:

на 1 балл

на 2 балла

на 3 балла

Качественный анализ представленных здесь данных представлен далее (см.2.3) в курсовой работе.

2.3 Анализ результатов экспериментального исследования.

Как уже отмечалось, моё исследование предполагало выявление уровня развития у детей с системными нарушениями речи как совместной игры совместной игры со взрослым, так и самостоятельной ролевой игры.

Рассмотрим результаты по каждой и соответствующих методик, а затем сделаю общие выводы о характере игровой деятельности у дошкольников с ОНР 5-6 летнего возраста (старшая группа).

**Анализ результатов по методике "Игра со взрослым".**

Данная методика использовалась нами для выявления уровня способности детей к игре в условиях организационной помощи со стороны взрослого.

Анализ результатов исследования показал, что в среднем обследованные дети с речевыми нарушениями (ОНР) справились с соответствующим заданием на 3 балла (см. таблицу 1), что, согласно ключу к тесту, соответствует способности к предметным действиям с игрушками, однако отражает неумение развернуть сюжетно - ролевую (характерную для этого возраста) игру (см. характеристику методики исследования). Однако выше сказанное отражает лишь общие тенденции. Испытуемые справлялись с заданием на различном уровне.

Необходимо отметить, что включиться в игру со взрослым смогли все обследованные дошкольники с речевыми нарушениями. То есть совместная со взрослым игровая деятельность оказалась в той или иной мере доступной для таких детей.

40% испытуемых, включившись в игру со взрослым, проявляли поверхностный интерес к самой деятельности и к игрушкам, оказались способными лишь к процессуальным действиям с игрушками (т.е. справились с заданием по первой методике на 2 балла - см. диаграмму 1). Такие дошкольники не стремились к сюжету в игре со взрослым, не брали на себя ту или иную роль, практически не проявляли речевой активности (ни в процессе самой игры, ни для установления и поддержания отношений с партнёром). Такая коммуникативная безынициативность отмечалась лишь у дошкольников с 3 уровнем ОНР, то есть с наиболее выраженными (на фоне группы) речевыми нарушениями.

Включиться в совместную игру со взрослым на более высоком уровне, выполнить ряд предметно - игровых действий с игрушками, то есть выполнить задание по первой методике на 3 балла, смогли 30% обследованных дошкольников 5 - 6 лет с ОНР (см. диаграмму 1).

При этом девочки (например, Аня И.) включались в игру с куклами, колясками, игрушечной посудой и одеждой, тогда как мальчики - с кубиками и машинками. Видимо, дошкольники с нарушениями речи, несмотря на известные ограничения возможности усвоения социального опыта, всё же имеют некоторые представления о социальных ожиданиях, требованиях к игровому поведению ребёнка своего пола (традиционно девочки играют в куклы, отображая поведение мамы, а мальчики - в машинки, в войну и т.п., усваивая тем самым гендерную позицию) и, более того, стараются этим ожиданиям соответствовать.

Однако и такие дошкольники с нарушениями речи (справившиеся с заданием на 3 балла) не проявляли инициативы в распределении ролей между собой и взрослым, не пытались обсудить с партнёром сюжет, условия игры, не проявляли инициативы, а лишь воспроизводили по подсказке экспериментатора наиболее простые, хорошо знакомые им действия с игрушками (катали машинки, одевали и раздевали куклу и т.п.). Очевидно, здесь имели место проявления недостатков игровой деятельности, на которые указывали многие исследователи, (см. например [33], [15], [29] и другие).

Тем не менее, 30% испытуемых группы смогли справиться с заданием по методике "Игра со взрослым" на 4 балла (см. диаграмму 1), то есть испытуемые не просто включились в предложенную экспериментальную игру, но и стремились к отображению сюжета (хотя и несложного), а также проявляли инициативу по организационным вопросам игровой деятельности.

Такие дети сами предлагали распределить роли в игре ("Вы - мама, а я буду дочка", "я водитель, а вы с дочкой (куклой) садитесь в машину" и т.п.). В единичном случае ребёнок в подобном комментарии отразил даже понимание условности игровой ситуации посредствам общепринятого, "классического" игрового выражения "как будто: "Кабута я в грузовике. А кабута Вы камники ложете…" ("Как будто я в грузовике, а Вы кладёте кирпичики").

Более того, эти дошкольники проявляли речевую активность и в процессе непосредственно игровой деятельности: комментировали некоторые действия ("Я пошла в магазин"), обращались с просьбой к партнёру по игре, учитывая его роль ("давайте на проезд" и т.д.). Однако коммуникативная активность даже в этих случаях была невысокой, а сюжет игры строился преимущественно на последовательном воспроизведении хорошо знакомых, часто наблюдаемых действий.

Отметим также, что к разворачиванию игры со взрослым на достаточно высоком (на уровне экспериментальной группы) уровне оказались способными лишь дошкольники с ОНР 4 уровня, то есть с менее выраженными речевыми нарушениями (средние данные о диагнозе и о результатах по методике смотри в таблице 2 в приложении).

Итак, исследование с помощью методики "Игра со взрослым" (по Е.А. Стребелёвой) показало, что дошкольники 5-6 лет с нарушениями речи в целом способны включаться в игровую деятельность со взрослым, однако в большинстве случаев демонстрировали: безынициативность, отсутствие коммуникативной активности, ограничивались предметной деятельностью "рядом" со взрослым. Лишь в некоторых случаях испытуемые оказывались способными к проявлению инициативы, к разворачиванию несложного (бытового или близкого к бытовому) сюжета. Это говорит, с одной стороны, о несовершенстве игровой деятельности таких детей, с другой - о наличии потенциальных возможностей для её развития.

Анализ результатов по методике "Индивидуальная ролевая игра". (по Е.А. Стребелевой).

Данная методика в рамках диагностического эксперимента использовалась для выявления уровня сформированности у детей 5-6 лет с ОНР индивидуальной (самостоятельной) сюжетно - ролевой игры.

Анализ полученных результатов показал, что с заданием по этой методике испытуемые справились на 2,3 балла (см. таблицу 1). Сопоставление этого показателя с данными по предыдущей методике (см. выше) показывает, что самостоятельная организация сюжетно - ролевой игры вызвала у дошкольников с нарушениями речи большие трудности, чем, игра, где роль организатора выполнял взрослый. Видимо, дело в том, что такие дети, в силу первичных нарушений и вторичных недостатков эмоционально - волевой сферы затрудняются не только в разворачивании сюжета игры, отображении тех или иных действий (особенно вербальных), но и в самостоятельной организации игры (постановке цели, выборе темы, распределение ролей между собой и условно предполагаемыми участниками - игрушками и т.д.).

Эту общую тенденцию подтверждает и анализ индивидуальных результатов.

Так, с заданием по методике "Индивидуальная ролевая игра" 10% участников исследования (то есть 1 ребёнок) справился лишь на самом элементарном уровне (1 балл - см. таблицу 2, диаграмму 2), то есть ограничился лишь на поверхностным интересом к игрушкам, совершал с ними некоторые последовательные манипуляции (девочка начала одевать куклу, затем переключила внимание на мелкие игрушки, бросила одну из них в таз с водой и закончила игру). Отметим, что в условиях совместной деятельности со взрослым Оля Ф., ограничивалась предметными действиями, но доводила их до конца (видимо с помощью взрослого девочке удавалось удерживать внимание более долгое время).

50%, то есть половина испытуемых группы, справились с заданием по методике "Индивидуальная ролевая игра) несколько более успешно - на 2 балла (см. диаграмму 2). Эти дошкольники смогли не только принять задание, но и совершали действие с игрушками. Проявляли и довольно долгое время удерживали интерес к игрушкам в воде (бросали в воду, затем вылавливали их сачком, выражая удовольствие от игры на уровне мимики), то есть, в сущности, такие дошкольники не проявляли в данном случае способности к развёртыванию сюжета, то есть мы не наблюдаем здесь более или менее полноценной ролевой игры, являющейся, как известно, нормой развития в этом возрасте.

При этом необходимо отметить, что 2 участника (точнее участницы) исследования (20%) из числа детей, справившихся с этим заданием лишь на 2 балла, в условиях совместной игры со взрослым оказались способными к включению в сюжетную игру (пусть даже на самом простом элементарном уровне), к выполнению не просто манипулятивных, а предметно - игровых действий с игрушками (3 балла см. результаты по методике "Игра со взрослым" в таблице 2 в приложении). Видимо, самостоятельно эти дети смогли организовать лишь более простую, доступную им манипулятивную деятельность, обладая при этом некоторыми потенциальными способностями к более совершенной игре (речь идёт о различии между зонами актуального и ближайшего развития).

То же можно сказать и о большинстве дошкольников с речевыми нарушениями, которые в условиях совместной игры со взрослым (в сущности при помощи взрослого) демонстрировали способность к разворачиванию сюжета, распределению ролей, комментированию действий. (см. таблицу 2).

В условиях самостоятельной игры они смогли воспроизвести лишь простой сюжет (не предполагающий даже условных перемещений в пространстве - укладывание куклы, "ремонт машинки" и т.п.), о принятых ролях наблюдатель мог догадываться только по содержанию игровых (близких к предметным) действий, а речевая активность теперь ограничивалась в лучшем случае звукоподражаниями "от лица игрушек" ("уа - уа", "дж - ж - ж", "би - би" и т.п.). Подобное поведение в игре демонстрировали 40% испытуемых (то есть 4 человека, 3 из которых оказались способными к игре со взрослым на достаточно высоком уровне - см. например данные Марины П, Вадима Д, в таблице 2 в приложении).

Отметим, что, выполняя задание связанные с индивидуальной ролевой игрой, ни один из обследованных детей с общим недоразвитием речи не смог развернуть полноценную, характерную в норме для возраста 5-6 лет деятельность, не проявлял речевой активности (не комментировал свои действия, не вступал в общение с игрушками - предполагаемыми партнёрами по игре, не обозначал словами роли и т.п.), не удерживал специфическое поведение определённой роли (на это указывает в таблице 1 и диаграмме 2 отсутствие максимально возможного показателя по этой методике - 4 балла).

Итак, обследование испытуемых с помощью методики "Индивидуальная ролевая игра" показало, что ведущий для дошкольного возраста вид деятельности у детей с выраженными речевыми нарушениями несформирован, что выражается прежде всего в отсутствии организационного этапа самостоятельной игры, а подчас и её сюжета и даже элементарного речевого сопровождения, установления отношений с предполагаемыми партнёрами.

В целом проведённое диагностическое исследование показало несовершенство владения дошкольниками с общим недоразвитием речи основным для этого возраста видом деятельности - сюжетно - ролевой игрой. Конечно эти дети (с ОНР) адекватно действуют с игрушками (что указывает на сохранность или относительную сохранность их интеллектуальных возможностей), однако вместо собственно игровых зачастую ограничиваются манипулятивными, предметными действиями, отличаются низким уровнем (а иногда и полным отсутствием) речевой активности в процессе игры.

Всё это я склонна связывать не только с имеющими у таких дошкольников первичными системными нарушениями и связанными с ними трудностями усвоения социального опыта, но и с вторичными отклонениями в познавательной сфере (недостаточность концентрации внимания на игре, слабость воображения) и в развитии личности (низкая инициативность, неуверенность в себе). Причём, как показало обследование, все обозначенные недостатки игровой деятельности гораздо ярче проявлялись в индивидуальной (самостоятельной) игре, чем в совместной игре со взрослым. А это ещё раз подтверждает важность организующей и направляющей помощи взрослого для формирования у детей с выраженными речевыми нарушениями основных элементов игровой деятельности.

Исходя из того, что эта помощь может заключаться не только в организации и направлении действий ребёнка в конкретной игровой ситуации, но в подготовке к полноценной деятельности, мы (я и психолог) разработали комплекс специальных упражнений. (см главу 3).

# Глава 3. Разработка комплекса коррекционно-развивающих упражнений

Экспериментальное исследование показало достаточно низкий уровень сформированности игровой деятельности у дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Для коррекции выявленных недостатков (несовершенство игровых действий, обеднённость сюжетов, отсутствие интереса к предметам - заменителям, крайне низкая речевая активность и т.п.) нами (я и психолог) был разработан комплекс специальных игровых упражнений, доступных этим дошкольникам и опирающихся на их ведущий вид деятельности. В комплекс вошли такие коррекционно-развивающие упражнения: "Недоверчивая кукла", "Что дальше", "Что на что похоже?", "Мостик", "Догонялки". Далее рассмотрим их по отдельности.

**"Недоверчивая кукла".**

**Цель игры:** обучение комментированию игровых действий; совершенствование навыков действий.

**Оборудование:** игрушка - кукла.

**Ход игры.** Взрослый предлагает детям поиграть с куклой, произвести с ней определённые действия, но (поскольку кукла "Недоверчивая") до этого необходимо объяснить ей, что ребенок собирается делать. Например: " Машенька, сейчас я тебя покормлю супом" или "Машенька, сейчас мы пойдём гулять".

**" Что дальше".**

**Цель игры:** развитие способности к сюжетосложению

**Оборудование:** игрушка - мишка.

**Ход игры.** Дети по принципу "цепочки" сочиняют историю о мишке, который гулял в лесу. Ребёнок, у которого в руках оказывается игрушка, произносит, следующее предложение.

**Вариант.** По мере овладения игрой можно проводить её по принципу "снежного кома", когда каждый следующий участник прежде, чем предложить свой вариант, пересказывает всё, что было сказано предыдущим. Это окажет положительное влияние не только на способность к сюжетосложению, но и на развитие памяти и внимания, которые при речевых нарушениях часто бывают несовершенными.

**"Что на что похоже?"**

**Цель игры:** формирование способности к использованию в игре предметов - заменителей; развитие творческого воображения.

**Оборудование:** маленький мяч, материал детского строителя различной формы (условно называемые кубиками), карандаш, счётные палочки.

**Ход игры.** Взрослый предлагает группе детей рассмотреть различные предметы (по одному) и обсудить, на что они похожи. Ребёнку, который называет ту или иную версию, предлагается "понарошку" показать действия с реальным предметом как с игровым (поговорить по телефону - кубику; поставить кукле градусник - карандаш; покормить куклу яблоком - мячиком" и т.п.)

**Мостик".**

**Цель игры:** развитие способности к коммуникации с партнёром в процессе игры; формирование чувства ответственности, симпатии в игре; развитие воображения.

**Ход игры.** Взрослый проводит на полу (или на асфальте) линию длиной около 1 метра или кладёт узкую доску (шириной 20 - 30 см) и объясняет дошкольникам: "Я - мама курица, а вы - мои цыплятки. Нам с вами надо перебраться по мостику через ручей и не упасть в воду".

Взрослый обращает внимание детей на линию (мостик). Дети строятся друг за другом. Взрослый берёт за руку первого ребёнка и осторожно проходит с ним по линии (по мостику). Затем игра повторяется, но в роли "мамы - курицы" уже выступает ребёнок.

**"Догонялки".**

**Цель игры:** формирование способности к координации действий; развитие партнёрских отношений в игровой деятельности; формирование уважительного отношения к правилам игры; развитие чувства ритма и моторики.

**Ход игры.** Дети дошкольного возраста любят эту игру. Но ребята с нарушениями речи, из-за несовершенства моторной сферы, трудности координации часто толкают друг друга и натыкаются на предметы мебели. Для предотвращения таких моментов Е. Смирнова и Л. Галигузова (2007г.) предлагают использовать приём поэтапного инструктирования.

"Ребята, сейчас мы поиграем в догонялки. Кто будет водить? Ты Настя?. Хорошо… Настя садись на стульчик. …Все остальные ребята отходят в другую часть игровой комнаты… Дети хором произносят стихи:

Мы весёлые ребята,

Любим бегать и играть!

Ну, попробуй нас догнать,

Раз, два, три, четыре, пять! (Е. Тихеева)

После слова "пять" взрослый произносит: "Разбегайтесь все скорее, а, ты, Настя, догоняй!". Ребенок, которого поймали, становится водящим. [29. с.32]. Представленные выше игровые упражнения могут использоваться в психологической работе с детьми, имеющими речевые нарушения, неоднократно, за счёт незначительного (с точки зрения взрослого) изменения игровой ситуации и условий - использования других игрушек, переноса игры из комнаты на игровой участок. Выявление эффективности предложенных игровых приёмов не входило в задание данной курсовой работы, однако апробирование этих упражнений в ходе психологической практики в МДОУ с детьми, страдающими общим недоразвитием речи, показало, что игры на развитие ведущего вида деятельности доступны таким дошкольникам, вызывают у них интерес.

# Заключение

Работая над выбранной темой, мы раскрыли некоторые ее теоретические аспекты (на основе анализа литературы", а также проанализировали результаты самостоятельно проведенного исследования особенностей игровой деятельности дошкольников с нарушением речи и разработали комплекс упражнений, направленных на ее совершенствование. То есть задачи курсовой работы были решены.

Были сделаны следующие выводы:

***Выводы по главе 1.***

Анализ психологической, педагогической, дефектологической литературы по проблеме позволяет сделать следующие выводы:

* Единого определения игры в науке на сегодняшний день не сложилось. Тем не менее, в отечественной психологии под игрой традиционно понимается форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.
* Вопрос о природе игры является в психологии дискуссионным. Так, К. Грос видел в игре предупреждение инстинктов, связанных с борьбой за существование; Г. Спенсор видел источник игры в избытке сил; З. Фрейд - в вытесненных инстинктах и влечениях; А. Адлер - в комплексе неполноценности и т.д. В отечественной психологии признается социальная природа игры (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.).
* Игра (а именно - сюжетно-ролевая игра) является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Она во многом обеспечивает развитие познавательной, эмоционально-волевой сферы, коммуникативных качеств.
* Игровая деятельность совершенствуется на протяжении дошкольного возраста по нескольким направлениям: от "игры рядом" до коллективной игры; от игр с простейшим бытовым сюжетом до отображения в них событий общественной жизни, обыгрывания произведений культуры; от обыгрывания всех элементов сюжета до перехода к игре-фантазированию в мысленном плане (сворачивание игровых действий).
* У детей с выраженными нарушениями речи игровая деятельность затруднена. Это проявляется, по данным многочисленных исследований, в сложностях установления межличностных контактов в игре, ограниченности сюжетов бытовой тематикой, в недостатке творческого подхода таких дошкольников к игре, повышенной отвлекаемости и т.п. Однако, как отмечают дефектологи, в условиях специального обучения возможно некоторое исправление недостатков игровой деятельности дошкольников с речевыми нарушениями.

***Выводы по главе 2.***

Экспериментальное исследование проводилось нами на базе старшей группы МДОУ г. Энгельса "Детский сад №76" с помощью двух методик - "игра со взрослыми" и "Индивидуальная ролевая игра" (по Е.А. Стребелевой). В исследовании участвовали 10 дошкольников 5-6 лет с диагнозом "Общее недоразвитие речи III уровня" и "ОНР IV уровня".

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

* Исследование особенностей совместной игры дошкольников страдающих ОНР, со взрослыми, показало, что эти дети в целом способны включаться в такого рода деятельность, но зачастую не проявляют инициативы, речевой активности, затрудняются даже в условиях помощи со стороны взрослого развернуть полноценный сюжет, иногда вовсе ограничивались предметной деятельностью "рядом со взрослыми".
* Индивидуальная ролевая игра вызывала еще более значительные трудности у дошкольников с ОНР, проявившиеся в отсутствии организационного этапа, неспособности к самостоятельному развертыванию подчас даже элементарного сюжета, в преобладании интереса к игрушкам, которые в норме предназначены для более младшего возраста (игрушки в воде).
* При этом, как нам удалось выяснить, действия с предложенными игрушками были вполне адекватными (соответствующими их изначальному предназначению), что еще раз подтверждает первичную сохранность интеллекта таких детей.
* Исследование показало, что дети с более выраженными речевыми нарушениями (ОНР III уровня) испытывали в процессе игровой деятельности (и совместной со взрослыми, и индивидуальной) большие трудности, чем их сверстники, у которых, согласно логопедическому заключению, недоразвитие всех сторон речи выражено менее ярко (ОНР IV уровня).
* Для коррекции недостатков игровой деятельности дошкольников с речевыми нарушениями нами был разработан комплекс игровых упражнений, конструктивное назначение которого предстоит доказать в дальнейшем исследованиях.

То есть гипотеза нашего исследования подтвердилась. Игровая деятельность дошкольников с выраженными нарушениями речи (а особенно - индивидуальная деятельность) оказалась несовершенной.

в дальнейшем, для получения более полных и точных сведений об особенностях игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи мы планируем, во-первых, расширить экспериментальную группу, во-вторых, дополнить исследование диагностикой более сложной (как мы полагаем) для таких детей формы игровой деятельности - совместное ролевой игры.

Также мы планируем опробировать предложенный в данной работе комплекс игр и заданий, направленных на формирование и совершенствование интересующего нас вида деятельности, чтобы выявить характер ее динамики у детей дошкольного возраста с ОНР.

То есть, несмотря на то, что цель курсовой работы достигнута, исследования по проблеме необходимо продолжить.

# Литература

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб., 2000;

2. Большая книга афоризмов / Сост. К.В. Душенко. Изд. 7-е исправленное. - М.: Изд-во Эксмо, 2002 - с.1056;

3. Возрастная и педагогическая психология. Учебник для студентов пед. институтов. В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.; Под редакцией А.В. Петровского - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1979 - с.288;

4. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопеда. М.: просвещение. 1983 - с.114;

5. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М., 1995;

6. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-воспитательная работа вне занятий в группе дошкольников с общим недоразвитием речи. Дефектология, 1995, №1, с.88-91;

7. Герасимова О.В., Бочкарева Т.А. Нарушение темпо-ритмической организации речи и игра как метод коррекции // Проблемы специального образования: Сборник научных трудов студентов и преподавателей факультета коррекционной педагогики и спец. психологии ПИ СГУ им.Н.Г. Чернышевского. Вып.1 - Саратов: слово, 2002 - с.12-15;

8. Глухов В.П. Использование игровых приемов в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у дошкольников // Дефектология, 1993, №4 - с.37-42;

9. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Педагогика и психология" - М. Владос-Пресс, 2005 - с.264;

10. Диагностика умственной отсталости в дошкольном и младшем школьном возрасте: учебное пособие. Составитель Л.В. Шипова. - Саратов, 2005;

11. Дошкольная грамматика. Учебное пособие для студентов пед. институтов. В 2 ч. Ч.2 Методика и организация коммунистического воспитания в детском саду. Под редакцией В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой - 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1988 - с.270;

12. Дьяченко М.И., Кандыдович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Мн.: Хелтон, 1998 - с.399;

13. Игры в логопедической работе с детьми. / Под ред.В.И. Селиверстова, 2-е изд. - М.: просвещение. 1979 - с. 192;

15. Козырева О.А. Лексико-грамматичесие игры // Логопед. 2004. №6. с.89-93;

15. Кордуил М. Психология. А-Я. Словарь-справочник / Пер. с английского К.С. Ткаченко - М.: Фаир-Пресс, 2000 - с.448;

16. Краткий психологический словарь /Сост. Л.А. Карпенко. - М.: Политизат, 1985 - с.431;

17. Логопедия. Учебное пособие для студентов деф. фак. пед. вузов / под редакцией Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской, 3-е изд., перераб. и доп., М.: Владос, 2002 - с.680;

18. Лысенко Е.М., Тареева А.Ю. Возрастная психология: Учебное пособие - Саратов. 2000 - с.84;

19. Мухина В.С. возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов.5-е изд., стереотип. - М., 2000;

20. Мухина В.С. Психология дошкольника. М.: Просвещение, 1975;

21. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. Под редакцией Т.В. Власовец. - М.: Академия, 2002 - с. 200;

22. Основы специальной психологии: Учебное для студентов средних пед. учеб. заведений / Под редакцией Л.В. Кузнецовой, М., 2002 - с.235-240;

23. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в школе. М., 1988;

24. Петричук И.И. Еще раз об игре [Педагогика. 2007. № 7. с.55-61.];

25. Пожиленко Е.А. Использование наглядных пособий и игровых приемов в коррекции речи дошкольников // Дефектология, 1995, №2;

26. Психология. Словарь. /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Хрошевского, 2-е изд., испр. и доп., М.; Политиздат, 1990 - с.494;

27. Психолого-педагогическая диагностика и консультирование: Учебное пособие. Под редакцией Л.В. Шиповой, Саратов, 2004 - с.44;

28. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002 - с.720;

29. Смирнова Е., Галигузова Л., Мещерякова С. Делайте как я // Обруч, 2007, №6 - с.30-32;

30. Солнцева О.А. играем в сюжетные игры. Дошкольное воспитание. 2005. № 4. - с.33-37;

31. Специальная педагогика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений / Л.И. Аксеновой, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др., под ред.Н.М. Назаровой, 2-е изд., стеретип. М.: Академия, 2001 - с.400;

32. Специальная психология. Учебное пособие. Составитель Л.В. Шипова - Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2003 - с.64;

33. Специальная психология: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений [Под редакцией В.И. Лубовского - 3 изд., стер. - М.: Академия, 2006 - с.464];

34. Трофимова Н.М. Дуванова С.П., Трофимова Н.Б., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии. С-Пб.: Питер, 2006 - с.304;

35. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004 - с.224;

36. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред.И. И. Ильясова, В.Я. Ляудис - М.: Изд-во Московского университета, 1981 - с.304;

37. Щедровицкий Г.П. Методические замечания к педагогическому исследованию игры // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 - 1980 гг. / Под ред.И. И. Ильясова, В.Я. Ляудис - М.: Изд-во Московского университета, 1981 - с.73-79;

38. Эльконин Д.Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа речевой игры // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советский психологов периода 1946-1980 гг. /Под. ред. ИИ. Ильясова, В.Я. Ляудис. - М.: Изд-во Московского университета, 1981 - с.61-65

39. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

Приложение

**ТАБЛИЦА 2**

**Результаты исследования игровой деятельности у детей с нарушениями речи (с ОНР III и IV уровней)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя | Уровень ОНР | Возраст | Результаты исследования (в баллах) | |
| Совместная игра со взрослыми | Индивудуальная ролевая игра |
| 1.  2.  3.  4.  5.  6.  7.  8.  9.  10. | Аня И.  Катя С.  Марина П.  Оля Ф.  Вадим Д.  Стас Ш.  Максим К.  Ваня И.  Леша Л.  Сергей М. | III  III  IV  III  IV  III  III  III  IV  III | 5 л.11 мес.  5 л.8 мес.  6 л.1 мес.  5 л.5 мес.  5 л.10 мес.  6 л.  5 л.10 мес.  5 л.11 мес.  6 л.  5 л.10 мес. | 3  3  4  2  4  2  2  3  4  2 | 2  2  3  1  3  2  2  3  3  2 |
| Средний показатель | | | | 3 | 2,3 |