

ББК 88.8 + 74.3

Рецензенты:

доктор психологических наук, академик АПН СССР В. И. Лубовский;
кандидат педагогических наук Н. Я. Михайленко

Слепович Е. С.

С 47 Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 96 с.

В книге дано описание особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Автор обосновывает комплекс методов, направленных на коррекцию игровой деятельности, представляет результаты экспериментальной проверки этих методов, показывает их эффективность для познавательного развития изучаемых детей.

Приемы формирования сюжетно-ролевой игры могут быть успешно использованы педагогами-практиками.

Для специалистов в области дефектологии, психологии, педагогики, а также практических психологов в системе народного образования.

Предисловие

Разностороннее изучение детей с задержкой психического развития (ЗПР) в младшем школьном возрасте, а также результаты успешно проведенного в ряде городов страны эксперимента по обучению и «воспитанию» детей данной категории обеспечили научную основу для введения в систему народного образования специального типа школы — школы для детей с ЗПР. В настоящее время делаются первые шаги по организации коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР старшего дошкольного возраста. Вопросы изучения, обучения и воспитания дошкольников с данной аномалией развития находятся на начальном этапе разработки.

Уже в дошкольном возрасте дети с ЗПР не справляются с программными требованиями дошкольного учреждения и к моменту поступления в школу не достигают нужного уровня готовности к обучению. Поэтому в школе они сразу же попадают в категорию неуспевающих. Предупредить это возможно при условии своевременного, до начала систематического обучения в школе, выявления детей с ЗПР и оказания им квалифицированной психолого-педагогической помощи.

По данным медиков и психологов, детей с ЗПР достаточно большое количество. Так, У. В. Ульенковой обследовано 3000 воспитанников подготовительных групп детских садов и установлено, что 20% из них отстают в усвоении программы дошкольного учреждения. Клинико-психологическое обследование этих детей выявило у 50% из них ЗПР (1984).

Дошкольный возраст — наиболее благоприятный период в развитии ребенка. Поэтому своевременное выявление, изучение и психолого-педагогическая коррекция ЗПР должны осуществляться как можно раньше, когда такая работа наиболее продуктивна. Это обусловлено еще и тем, что дети с органической недостаточностью, в том числе и с ЗПР, нуждаются в более активной стимуляции умственной деятельности, чем их здоровые сверстники. Неблагоприятные психологические и социальные условия (недостаточный культурный уровень семьи, гиперопека и гипоопека, отсутствие педагогически целесообразного воздействия взрослых на ребенка, психотравмирующие ситуации) в сензитивный период, в свою очередь, замедляют психическое развитие в целом и отягощают дефект при ЗПР.

Теоретическая и экспериментальная неразработанность психолого-педагогических вопросов ЗПР у детей дошкольного возраста не позволяет своевременно выявить таких детей, педагогически верно организовать их деятельность и устранить нарушения развития в наиболее благоприятный для этого период...

В специальной психологии в настоящее время мало исследований, посвященных специфическим особенностям отдельных психических процессов и личности в целом старших дошкольников с ЗПР (Н. Ю. Борякова, 1983; А. Бооркес Де Бустаманте, 1978; Б. Диас Гонсалес, 1985; Н. В. Елфимова, 1978; Е. К. Иванова, 1979; И. А. Коробейников, 1980; А. Д. Кошелева, 1972; Л. В. Кузнецова, 1981, 1986; Н. Г. Лутонян, 1977; В. Л. Подобед, 1984; Е. С. Слепович, 1983, 1985; Т. А. Стрекалова, 1982; У. В. Ульенкова, 1984; и др.).

Составить достаточно полное представление об этих детях в период дошкольного детства крайне сложно. Одна из причин этого — малая изученность ведущего вида деятельности, особенностей его формирования и функционирования, специфики протекания в его рамках, то есть в наиболее естественных условиях, всех психических процессов.

Обсуждение проблемы ранней диагностики и коррекции ЗПР должно основываться на отчетливом понимании механизмов игры как ведущего вида деятельности дошкольников и знании особенностей ее становления у детей данной категории.

В советской психологии игра рассматривается как ведущая развивающая

деятельность в дошкольном возрасте, в рамках которой возникают основные новообразования данного возраста (Л. С. Выготский, 1966; А. В. Запорожец//Игра и ее роль в развитии..., 1978; А. Н. Леонтьев, 1983; Д. Б. Эльконин, 1978; и др.). Существенно, что из развития самой игры можно понять те «психические особенности, которые появляются и формируются у ребенка в период, когда данная деятельность выступает в качестве ведущей» (А. Н. Леонтьев: Т. I. 1983, с. 306).

Специфическое значение сюжетно-ролевой игры для развития ребенка заключается в следующем; В первую очередь игра требует от дошкольника действий во внутреннем, воображаемом плане, таким образом формируется план представлений. Внешние действия замещения (игровые предметы-заместители, взятие на себя роли, обобщенные действия) выступают в качестве исходной материальной формы при образовании действий внутреннего плана (Л. А. Венгер // Игра и ее роль в развитии..., 1978).

Существенным моментом является то, что игра в ее развернутой форме требует от ребенка видения предметов в соответствии с взятой на себя ролью и согласования своей точки зрения с точками зрения других играющих. На этой основе у ребенка развивается новая система операций, осуществляется переход от дооперационного мышления к конкретным операциям (Ж. Пиаже, 1932).

В игре у ребенка формируется ориентация в социальных отношениях. Ребенок усваивает различные комбинации, соподчинения социальных ролей. Особое значение придается игре как совместной деятельности, являющейся исходной точкой для развития качеств, обеспечивающих определенный уровень социализации (Л; А. Венгер // Игра и ее роль в развитии...,; 1978; А. П. Усова, 1976; Д. Б. Эльконин, 1978).

Л. С. Выготский (1966) писал об игре как об основном условии развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающие уровень его ближайшего развития. Однако создавать зону ближайшего развития может лишь полноценная игровая деятельность. В тех случаях, когда ведущая деятельность не сформирована, она не может способствовать становлению психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений, навыков.

Ребенок перерастает игру, перестает удовлетворяться ею как основным занятием в том случае, если он достаточно овладел ее сложными, развернутыми формами. Те дети, у которых игровая деятельность не сформирована, обычно не испытывают потребности в переходе к новой ведущей деятельности — учебной.

Отдельные факты в работах Е. К. Ивановой (1979), У. В. Ульенковой (1984) свидетельствуют о том, что игровая деятельность детей с ЗПР отличается от игры их

здоровых сверстников. Так, Н. Л. Белопольская (1976) и И. Ф. Марковская (1977) в своих исследованиях отмечают, что при явном преобладании игровых интересов над учебными у младших школьников с ЗПР в играх отчетливо выступают однообразие, отсутствие творчества и слабость воображения. Усложнение правил игры зачастую приводит к ее фактическому распаду.

В этом плане интересна работа Л. В. Кузнецовой (1981), которая впервые предприняла попытку исследовать возможности использования сюжетно-ролевой игры для решения образовательных и воспитательных задач в учреждениях для детей с ЗПР. При этом автор уделил особое внимание анализу игровой деятельности дошкольников с ЗПР, посещающих подготовительную группу специального детского сада. Л. В. Кузнецовой удалось выявить важные факты, характеризующие сюжетную игру детей данной категории: отсутствие развернутого сюжета, недостаточная координированность игровых действий детей, нечеткое разделение и соблюдение игровых правил и т. д. Автор исследования полагает, что уровень развития игры у детей с ЗПР к моменту поступления в школу таков, что не обеспечивает их естественного перехода к обучению в массовой школе.

Материалы, полученные кубинским психологом Б. Диас Гонсалес (1985) при изучении готовности к школьному обучению детей с ЗПР 6–7 лет, показали значительное отставание в развитии ролевой игры. Большинство из них относились к первому—второму уровню развития игровой деятельности (по Д. Б. Эльконину).

Таковы крайне скудные сведения об игровой деятельности дошкольников с ЗПР. В связи с этим целью нашего исследования являлось изучение особенностей становления сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР и разработка приемов формирования их игровой деятельности.

Монография написана на основе четырехлетней экспериментальной работы, проводимой в подготовительной диагностической группе для детей с ЗПР при специальном детском саду № 235 г. Минска. Нами предпринята попытка изложить результаты исследования игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР, динамику ее развития на протяжении старшего дошкольного возраста, проследить, как сказываются особенности интеллектуальной сферы этих детей на становлении игры, разработать некоторые приемы психолого-педагогической коррекции сюжетно-ролевой игры.

Автор благодарит за помощь в исследовании кандидата психологических наук С. С. Харина, в организации экспериментального обучения — педагога-дефектолога Л. Г. Розум и воспитателя Н. В. Петушкову.

Глава 1. Особенности сюжетных игр старших дошкольников с ЗПР

В исследовании участвовали 56 детей с ЗПР в возрасте от 6 до 7 лет. Все они посещали подготовительную диагностическую группу специального детского сада № 235 г. Минска. Мы считали необходимым рас-классифицировать детей на две подгруппы по степени выраженности ЗПР. При этом мы руководствовались результатами исследований И. Ф. Марковской (1982), И. Л. Крыжановской (1978), В. В. Лебединского (1985), которые показали, что ЗПР церебрально-органического генеза неоднородна.

Клинико-психологическая структура ЗПР церебрально-органического генеза характеризуется сочетанием черт незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. К признакам незрелости относятся: в эмоциональной сфере — явления органического инфантилизма, в интеллектуальной — недостаточная сформированность высших корковых функций (ВКФ) и недоразвитие регуляции высших форм произвольной деятельности. В зависимости от типа соотношения черт органической незрелости и повреждения ЦНС выделены два основных клинико-психологических варианта ЗПР церебрально-органического генеза.

При 1-м варианте преобладают черты незрелости по типу органического инфантилизма. Высшие психические функции (ВПФ) имеют динамический характер, обусловленный их недостаточной сформированностью и повышенной истощаемостью. Регуляторные функции дефицитарны в звене контроля. При 2-м варианте в клинико-психологической картине доминируют не черты незрелости, а симптомы поврежденности. Нарушения ВПФ имеют более грубый характер: наблюдаются тяжелые нейродинамические расстройства (инертность, персеверации), выраженная дефицитарность корковых функций, в том числе их парциальные нарушения. Дисфункция регуляторных структур проявляется не только в звене контроля, но и программирования (И. Р. Марковская, 1982);

Катамнестические исследования И. Л. Крыжановской: (1978) показали, что вышеперечисленные варианты ЗПР отличаются между собой и по динамике интеллектуального развития.

Формирование двух подгрупп осуществлялось следующим образом. Во-первых, исходя из клинического обследования ребенка и заключения медико-педагогической комиссии. Во-вторых, с учетом результатов психологического обследования, которое включало в себя использование следующих методик: патопсихологических (адаптированы для предшкольной диспансеризации И. А. Коробейниковым, 1980), стандартизованной АВМ Векслера (с целью дифференциальной диагностики ЗПР применялась И. Ф.

Марковской, 1982; Г. Б. Шаумаровым, 1980), нейропсихологических — для исследования высших корковых функций (для дифференциальной диагностики ЗПР использовались И. Ф. Марковской, 1982). Степень выраженности ЗПР учитывалась при организации проведения исследования и анализе полученных результатов. В 1-ю подгруппу вошли 15 дошкольников: с более легкой ЗПР, во 2-ю — 41 ребенок с выраженной ЗПР.

Изучение сюжетных игр старших дошкольников с ЗПР проводилось в естественных условиях детского сада — в групповой комнате, с фиксированным набором игровых атрибутов и предметов окружающей обстановки. Игрушки и игровые предметы были сюжетно связаны и сгруппированы соответственно нескольким игровым ситуациям: «Больница», «Магазин», «Семья», «Стройка». В наборы игрушек входили как специализированные (куклы, посуда, мебель, машины, весы, касса, аптечка и т. д.), так и неоформленные (шарики, кубики, палочки и т. п.). Кроме того, в комнате находились игрушки, не сгруппированные тематически, но позволяющие организовать игры на другие сюжеты (комплект для парикмахерской, самолеты, корабли, школьные принадлежности и др.).

Регистрация уровня развития игры осуществлялась в трех срезах: в сентябре, январе, июне. Первый срез проводился в сентябре, до начала систематического воспитательно-образовательного процесса продолжительность пребывания дошкольников с ЗПР в специальной группе рассчитана на один учебный год — с 1 сентября по 15 июня). Наблюдение осуществлялось 10 дней. В течение дня каждый ребенок принимал участие в четырех экспериментальных ситуациях. Таким образом, во время среза по любой экспериментальной ситуации за каждым испытуемым было проведено по 10 наблюдений. Всею по каждому срезу в рамках любой из четырех экспериментальных ситуаций за детьми с ЗПР 1-й подгруппы было зарегистрировано 150 наблюдений, 2-й подгруппы — 410. Во время наблюдений фиксировались характер и особенности поведения детей и их высказывания.

Первая экспериментальная ситуация. Экспериментатор входил в группу, здоровался с детьми, подходил к столу воспитателя. По отношению к детям занимал позицию нейтрального наблюдателя. Все виды занятий детей тщательно фиксировались. В тех случаях, когда дети брали игрушки и совершали с ними действия или занимались в игровом уголке, воспитатель подходил к ним и задавал вопрос: «Что ты сейчас делаешь?»

Спустя 15 мин организовывалась **вторая экспериментальная ситуация.** Суть ее состояла в фиксации особенностей игровой деятельности в условиях побуждения к ней. Экспериментатор обращался к детям и предлагал поиграть, во что они хотят. Он указывал, что для игры можно использовать все предметы, которые находятся в игровом уголке.

Если в течение 10 мин дети не начинали играть, то создавалась **третья экспериментальная ситуация**. Взрослый предлагал детям инструкцию, в которой конкретизировалась цель деятельности, задавались сюжеты игр, говорил, что в игровом уголке находятся соответствующие атрибуты и игрушки.

Если и в этом случае сюжетная игра не возникала, то предлагалась **четвертая экспериментальная ситуация**. В ее рамках инструкция еще больше конкретизировалась: указывался не только сюжет игры, но и выбирались ее участники, вычленялись основные персонажи и распределялись роли, предлагалась основная линия реализации сюжета. На этом этапе для участия в игре экспериментально создавались пары: два ребенка 1-й подгруппы, два ребенка 2-й, смешанные.

Опираясь на результаты наблюдений, проведенных в сентябре, нами были зафиксированы следующие особенности игрового поведения старших дошкольников с ЗПР. В первой экспериментальной ситуации, во время которой взрослый вел себя нейтрально по отношению к игровому поведению детей, выяснилось, что большинство воспитанников ходили беспорядочно по группе, иногда брали в руки игрушки или предметы, разглядывали их, совершали с ними предметные действия. Некоторые дети стояли и молча наблюдали. В 15 случаях у детей с ЗПР 1-й подгруппы было зафиксировано игровое поведение. На вопрос взрослого «Что ты сейчас делаешь?», обращенный к детям, которые находились в игровом уголке или занимались с игрушками, в 7 случаях были получены ответы: «Одеваю куклу», «Машинку катаю», Эти действия были квалифицированы нами как предметно-игровые. В 8 случаях отвечали: «Обед готовлю», «На стройку кирпич везу» и т. д. Они были отнесены нами к отобразительным игровым действиям. У детей с ЗПР 2-й подгруппы было зафиксировано 10 случаев игрового поведения, которое характеризуется предметно-игровыми действиями (табл. 1).

Таблица 1. Возникновение игрового поведения у детей с ЗПР двух подгрупп в четырех экспериментальных ситуациях (первый срез)

Экспериментальные ситуации							
Первая		Вторая		Третья		Четвертая	
Число случаев	%	Число случаев	%	Число случаев	%	Число случаев	%
Первая подгруппа							
15	10	70	46,6	150	100	150	100
Вторая подгруппа							
10	2,43	140	34,1	250	60,9	350	85,4

Примечание. Здесь и в табл. 2, 4, 5 за 100% мы принимали количество случаев игрового поведения, зафиксированных у детей каждой подгруппы в рамках экспериментальной ситуации.

Во второй экспериментальной ситуации, в течение которой взрослый побуждал детей к игре, у детей с ЗПР 1-й подгруппы отмечено 70 случаев игрового поведения, из них в 40 они заходили в игровой уголок, брали игрушки, игровые атрибуты и совершали с ними предметно-игровые действия. Зафиксированы (30 случаев) попытки детей организовать свои сюжетно-отобразительные действия в соответствии с определенным сюжетом (кормили куклу, укладывали ее спать и т. д.). Значительное число детей с ЗПР 2-й подгруппы не обращали внимание на предложение взрослого поиграть. Они не делали попыток организовать игру, ходили или бегали без всякого дела по группе, иногда наблюдали за деятельностью тех детей, которые занимались в игровом уголке, рисовали, работали с конструктором. Вместе с тем часть детей этой подгруппы проявили интерес к игрушкам. Было зарегистрировано 100 случаев предметно-игровых; действий. Отмечались и сюжетно-отобразительные действия: (40 случаев), структурированные в короткие цепочки (табл. 2).

Таблица 2. Характер игровых действий у детей с ЗПР двух подгрупп в четырех экспериментальных ситуациях (первый срез)

Характер игровых действий	Подгруппа	Экспериментальные ситуации							
		Первая		Вторая		Третья		Четвертая	
		Число случаев в	%	Число случаев	%	Число случаев	%	Число случаев	%
Предметно-игровые	1	7	46,7	40	57	50	33	0	0
	2	10	100	100	71	150	60	70	20
Отобразительные	1	8	53,3	30	43	100	67	129	86
	2	0	0	40	29	100	40	280	80
Действия, моделирующие отношения	1	0	0	0	0	0	0	21	14
	2	0	0	0	0	0	0	0	0

В рамках третьей экспериментальной ситуации, когда взрослым определялась тема игры, часть детей с ЗПР 1-й подгруппы совершала предметно-игровые действия (50

случаев). В остальных случаях дети данной подгруппы пытались организовать игровые действия в соответствии с одним из предложенных сюжетов. При этом наблюдалось два варианта реализации сюжета: параллельное развертывание одного и того же сюжета и развертывание разных игр.

И в первом, и во втором вариантах дети не интересовались, чем занимается их сосед, не пытались вступить с ним в общение. В качестве партнера по игре они использовали куклу.

Некоторые дети 2-й подгруппы также направлялись к игровому уголку. Однако их действия с игрушками носили в большом числе случаев предметно-игровой характер (150). Кроме того, было зарегистрировано 100 случаев, когда дети просто моделировали действия взрослых с реальными предметами. Они не были направлены на реализацию предложенного сюжета.

В четвертой экспериментальной ситуации инструкция, которая предусматривала взятие взрослыми на себя всего организационного этапа, у детей с ЗПР 1-й подгруппы было зафиксировано 150 случаев игрового поведения. При этом у них преобладали отобразительные игровые действия (129 случаев). Впервые появились действия, моделирующие отношения (21 случай). У детей с ЗПР 2-й подгруппы отмечено 350 случаев игрового поведения. Большинство из них приходилось на отобразительные действия (280 случаев). Моделирования отношений у этих детей не наблюдалось.

Анализ количественных результатов, изложенных в табл. 1, 2, свидетельствует, что потребность в игре у детей с ЗПР разной степени выраженности резко снижена. При этом наиболее эффективным для возникновения игрового поведения является такой тип побуждения, в рамках которого взрослый полностью осуществляет организационный этап игры.

Рассмотрение данных табл. 2 показывает, что у дошкольников с ЗПР 1-й подгруппы по сравнению со 2-й зафиксирован несколько больший арсенал игровых действий. Особенно это проявляется в первой и четвертой экспериментальных ситуациях. По результатам первого среза в целом видно, что по всем характеристикам игровой деятельности дети с ЗПР 2-й подгруппы отстают от дошкольников с ЗПР 1-й. Сравнительный анализ частоты появления разного вида игровых действий в первой экспериментальной ситуации выявил, что дети 1-й подгруппы значительно чаще проявляют игровую активность, чем дошкольники 2-й ($p < 0,05$). По данным, полученным во второй, третьей и четвертой экспериментальных ситуациях, различия в игровом поведении у детей с ЗПР разной степени выраженности статистически не значимы. По нашему мнению, именно изменение инструкции, которая давалась испытуемым обеих

подгрупп, оказало влияние на увеличение частоты появления игрового поведения у детей. Инструкция в рамках второй экспериментальной ситуации несколько, активизирует возникновение у дошкольников игровых действий отобразительного характера, хотя основной формой игровой активности по-прежнему остаются предметно-игровые действия. Различия между частотами появления предметно-игровых и отобразительных действий у детей с ЗПР 2-й подгруппы при этой экспериментальной ситуации значимы при $p < 0,01$. Что касается детей с ЗПР 1-й подгруппы, то вторая экспериментальная ситуация по сравнению с первой не оказала на соотношение предметно-игровых и отобразительных действий существенного влияния, хотя, как и в случае с детьми с ЗПР 2-й подгруппы, повысила их активность в области игровой деятельности.

Поведение экспериментатора в третьей экспериментальной ситуации (конкретизировалась тема игры) привело к значительному ($p < 0,01$) увеличению у детей с ЗПР 1-й подгруппы сюжетно-отобразительных действий, непосредственно связанных с заданным сюжетом, и к уменьшению доли предметно-игровых. У детей с ЗПР 2-й подгруппы наблюдалась аналогичная картина. Однако доля как тех, так и других игровых действий оказалась приблизительно равной (статистически значимых различий выявлено не было).

Максимальная конкретизация структуры и характера игровой деятельности испытуемых в четвертой экспериментальной ситуации привела к тому, что впервые у детей с ЗПР отмечены действия, моделирующие отношения, хотя доля их невелика (14%). Отметим также отсутствие у детей с ЗПР 1-й подгруппы действий предметно-игрового характера. В целом основным видом проявления игровой активности были сюжетно-отобразительные действия. По отношению к детям с ЗПР 2-й подгруппы заметим, что игровое поведение было зафиксировано у всех. Основную долю игровых действий также составили сюжетно-отобразительные. Однако, в отличие от детей с ЗПР 1-й подгруппы, не было замечено ни одного случая игровых действий, моделирующих отношения.

В четвертой экспериментальной ситуации, инструкция которой предусматривала осуществление взрослым всего организационного этапа игры, в зависимости от того, какая игровая пара разворачивала ее (дети с ЗПР 1-й подгруппы, дети с ЗПР 2-й подгруппы, смешанная пара), наблюдалось разное поведение детей.

Пример 1. В игре принимают участие два ребенка 1-й подгруппы. Экспериментатор предлагает им поиграть в игру «Магазин». Наташа — продавец, Вася — покупатель. Наташа становится за стол, раскладывает на нем коробки, бутылочки и говорит: «Ну, покупай». Вася подходит к столу, указывает на коробку и просит: «Мне вот это». Наташа молча подает ему коробку. Получив ее, Вася отходит от стола и

рассматривает коробку. Через некоторое время оставляет ее на окне и начинает ходить по комнате. Наташа в это время перебирает баночки, взвешивает их, расставляет по местам. Попыток возобновить игру не наблюдается. Игра длится 4 мин.

Пример 2. Взрослый предлагает Дана и Эмме (2-я подгруппа) поиграть в игру «Больница». Дана будет врачом, Эмма — пациентом. Девочки направляются молча в игровой уголок и приступают к игре. Заранее игрушки и игровые атрибуты не подбирают. Дана начинает перебирать пузырьки, раскладывает их в определенном порядке, открывает, закрывает. Эмма некоторое время молча смотрит на нее, затем тоже начинает аккуратно расставлять пузырьки, берет в руки шприц, разбирает его, собирает. При этом она изредка посматривает на Дану. Закончив переставлять свои атрибуты, Эмма берет со стола Даны несколько пузырьков, а та отбирает их, не говоря ни слова, и продолжает аккуратно составлять в ряд. Эмма, понаблюдав за ее действиями, уходит. Игра длится 5 мин.

Пример 3. Экспериментатор приглашает Лену (1-я подгруппа) и Эмму (2-я подгруппа) поиграть в игру «Больница». Лену назначает врачом, Эмму — больным. Дети направляются в игровой уголок. Заранее игровые атрибуты и игрушки не подбирают. Лена молча перебирает некоторое время пузырьки. Эмма смотрит на нее. Затем Лена берет Эмму за руку и усаживает ее на стул. «У тебя что болит?» — спрашивает она, а затем говорит утвердительно: «У тебя болит рука». Эмма протягивает ей руку.

Когда к игре привлекались двое детей с ЗПР 1-й подгруппы, мы наблюдали попытки, развернуть сюжетную игру как совместную деятельность. На очень коротком временном промежутке (в один игровой цикл) «покупатель» попросил товар, а «продавец» его продал. Дети моделировали межролевые отношения и в соответствии с ними строили свое ролевое взаимодействие (пример 2).

В смешанной диаде ребенок 1-й подгруппы полностью подчинял себе деятельность другого с целью реализации своей индивидуальной ролевой программы. Это проявлялось в том, что он заставлял партнера выполнять действия, отвечающие его роли, моделировал действия своего партнера, обращался с ним, как с живой куклой. Таким образом, ребенок с ЗПР 2-й подгруппы реализовывал в игре только ее операциональный аспект. Ребенок с ЗПР 1-й подгруппы в ходе взаимодействия брал на себя функции побуждения к действиям и контроля за воспроизведением тех аспектов ролевых действий партнера, без которых невозможно реализовать собственную роль. Фиксировалось развертывание только одной программы, которую разработал этот ребенок. При этом деятельность ребенка 2-й подгруппы не является самостоятельной, а как бы входит в качестве составной части в деятельность партнера. Такого рода взаимодействие получило название неполной

совместной деятельности. По данным В. В. Рыжова (1980), при определенных условиях такой тип взаимодействия встречается и в норме. По наблюдениям Е. К. Ивановой (1979), в группе нормально развивающихся сверстников ребенок с ЗПР 1-й подгруппы выполняет те функции, которые в описываемой нами диаде выполняет ребенок с ЗПР 2-й подгруппы.

Те единичные случаи, когда в игре принимали участие 3–4 ребенка с ЗПР 1-й подгруппы, по характеру взаимодействия полностью идентичны тому, что регистрировалось в диадах детей этой же подгруппы; эпизодическое взаимодействие ребенка, реализующего основную роль, с детьми, исполняющими второстепенные (продавец и 3 покупателя, последовательно совершающие по одной покупке). В данных играх вычленились попытки развернуть игру как совместную деятельность, где моделировались элементарные межролевые отношения, в соответствии с которыми дети строили свое кратковременное ролевое взаимодействие.

Прежде чем мы перейдем к анализу строения и содержания зафиксированных сюжетных игр старших дошкольников с ЗПР, необходимо коснуться вопросов, связанных с общей характеристикой сюжетно-ролевых игр. В их структуре выделяют сюжет, который представляет собой отражение детьми определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих (Д. Б. Эльконин, 1978; Н. Я. Михайленко, 1975; Р. Г. Надежина, 1964). Сюжет игры характеризуется наличием: персонажа (роли), воображаемой игровой ситуации, игровых действий и предметов. Принимаемая на себя ребенком роль — центральный момент в игре детей дошкольного возраста. Развитие игры в онтогенезе представляет собой движение от предметно-манипулятивной деятельности и предметной игры к развернутым формам сюжетно-ролевой игры. Содержательно-смысловая сторона игры, то есть то, что выделено ребенком в качестве основного момента в деятельности взрослых, развивается и усложняется: на более ранних этапах — это воспроизведение ролевых действий, позднее — ролевых отношений. У старших дошкольников основной смысл игры заключается в подчинении правилам, вытекающим из взятой на себя роли.

В играх, возникших самостоятельно, у детей с ЗПР 1-й подгруппы наблюдались короткие цепочки действий (1–4 действия) игрового характера с сюжетными игрушками, а также предметно-игровые. У детей с ЗПР 2-й подгруппы были зафиксированы предметно-игровые действия. В тех случаях, когда детей побуждали к игровой деятельности, содержание игры существенно не менялось, но в подгруппах увеличивалось количество детей, у которых было зарегистрировано игровое поведение.

Несколько иная картина наблюдалась, когда взрослый предлагал поиграть в игру на определенную тему. У детей с ЗПР 2-й подгруппы отмечались попытки развернуть

цепочки игровых действий с игрушкой и значительное количество предметно-игровых действий. На вопрос экспериментатора: «Во что ты играешь?» — дети отвечали, что совершали предметные действия, а не игровые («Игрушки складывал», «Баночки собирал», «Кубики носил» и т. д.). Дети с ЗПР 1-й подгруппы в соответствующем теме игры уголке выполняли цепочки игровых действий, моделирующих логику реальных действий человека. При этом часто в качестве партнера использовалась кукла. Действия носили направленный на одушевленного партнера характер. Отмечались единичные случаи ролевой речи. В большинстве случаев дошкольники, не связывали совершаемых ими игровых действий с названием взятой на себя роли. На вопрос экспериментатора: «Во что ты играешь?» — они называли одно из выполняемых действий или стержневое, обобщенное действие («Куклу спать укладывала»). На вопрос взрослого «Ты кто был в игре?» дети называли выполненные ими действия.

Таким образом, роль и воображаемая ситуация в играх дошкольников с ЗПР различной степени выраженности не вычленились и не обыгрывались. Смысл игры состоял для них в совершении действий с игрушками и игровыми атрибутами. Это характерно для переходного к ролевой игре этапа и соответствует, по мнению Ф. И. Фрадковой (1946), преддошкольному возрасту.

Следует отметить чрезвычайно важный с точки зрения диагностики факт. Дети с ЗПР различной степени выраженности, в отличие от умственно отсталых дошкольников, всегда совершали действия, адекватные тем предметам и игрушкам, которыми они оперировали (Н. Д. Соколова, 1984). В их действиях с игровыми атрибутами отмечалась верная ориентированность на свойства использованных объектов.

В тех случаях, когда взрослый определял весь ход сюжетной игры, дети с ЗПР 1-й подгруппы выполняли игровые действия со знакомыми игрушками и игровыми атрибутами предельно развернуто во внешнем плане. Представления об игровых действиях, характерных для того или иного игрового атрибута, еще недостаточно четкие, операции рядоположены, не структурированы, не выделялись наиболее существенные действия. Иногда важные операции отсутствовали, а акцент делался на вспомогательных. Нами не было зафиксировано ни одного случая обобщения цепочки игровых действий и замены их словом. Из-за ограниченности представлений о моделируемой ситуации в играх этих детей использовалось значительно меньшее число игрушек и игровых атрибутов, чем находилось в игровом уголке. У детей данной подгруппы отмечались единичные случаи использования полифункциональных игрушек в качестве предметов-заместителей. Например, вместо машины был использован кубик. Однако полифункциональному предмету эти дети придавали одно, строго фиксированное,

значение. Например, палочка могла быть только термометром и использовалась именно в игре «Больница». Слово — наименование ограничивало назначение бессюжетной игрушки, как бы закрепляло ее за конкретной игрой. Перенос значения с одного предмета на другой в процессе игры дошкольниками с ЗПР в основном не осуществлялся.

Игровые действия детей с ЗПР 2-й подгруппы были организованы в короткие цепочки (1–3 действия). Часто они не имели той логической последовательности, которая характерна для житейской ситуации, одно и то же действие могло повторяться несколько раз. В качестве заместителей реальных предметов использовались только сюжетные игрушки.

Характерным являлось отношение дошкольников с ЗПР различной степени выраженности к игрушкам. Нами было зарегистрировано достаточно редкое обращение к игрушкам, особенно сюжетным, которые обозначают живых существ (куклы, мишки, различные животные). Если дети с ЗПР 1-й подгруппы использовали куклу в качестве партнера по игре, то внимание детей с ЗПР 2-й подгруппы чаще привлекали полифункциональные игрушки. Однако действия, совершаемые с ними, были скорее предметными, чем игровыми. На протяжении всего первого среза нам не удалось установить появление у детей в группе любимых игрушек. Они не интересовались ими, не стремились взять в руки, рассмотреть, потрогать, познакомиться с принципом работы, с их назначением. Из бесед с родителями выяснилось, что большинство дошкольников с ЗПР и дома не отдавали предпочтения какой-либо игрушке. Эти факты существенны в контексте того, что на начальном этапе игра определяется игрушкой (Д. В. Менджеричкая, 1946; А. П. Усова, 1976; С. Л. Новоселова, 1986). Она выступает для ребенка в качестве обобщенного эталона окружающей действительности. Для нас так же важно, что использование одушевленной куклы в качестве партнера ребенка по игре является одной из наиболее значимых предпосылок ролевой игры (Ф. И. Фрадкина, 1946; Д. Б. Эльконин, 1978).

Действия, реализующие социальные отношения между персонажами, у детей двух подгрупп практически не выделялись. Роль и заключенное в ней ролевое правило зачастую не выступали в качестве регулятора деятельности. Например, в игре «Больница» пациент хватает, перебирает игровые атрибуты врача. Особенно это характерно для игр детей с ЗПР 2-й подгруппы. У детей с ЗПР 1-й подгруппы в единичных случаях выделялись отношения по поводу игры, направленные на ее организацию, регуляцию отношений между детьми, внесение коррективов в развитие сюжета.

Анализ экспериментального материала, полученного в первом срезе, выявил, что у всех дошкольников с ЗПР резко снижена активность в области самостоятельной игровой

деятельности, отсутствует или достаточно редко проявляется интерес к игрушкам. На данном этапе дети с ЗПР разной степени выраженности не могут самостоятельно организовать совместную деятельность в рамках сюжетной игры. Для того чтобы она возникла, необходимо целенаправленное вмешательство взрослого, которое выражается в том, что он полностью осуществляет организационный этап игры, начиная от определения темы игры, игрового общества и распределения ролей, заканчивая подробным описанием путей реализации сюжета в целом и каждой конкретной роли. Вне описанной выше системы воздействия у детей с ЗПР возможна лишь процессуальная с элементами сюжета игровая деятельность, которая не является деятельностью совместной, а представляет собой деятельность рядом или деятельность вместе (Е. С. Слепович, С. С. Харин, 1988).

Исследование показало, что группа старших дошкольников с ЗПР по уровню сформированности игровой деятельности неоднородна. Дети каждой из двух подгрупп, имея общие для всех старших дошкольников с ЗПР черты, характеризующие их игровую деятельность, демонстрируют и свои специфические особенности овладения игрой. У детей с ЗПР 1-й подгруппы мы наблюдаем процессуальную с элементами сюжета игру. 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. Действия замещения, использование предметов-заместителей отмечаются в редких случаях. Фиксируются отдельные случаи моделирования ролевых отношений при игре с партнером-игрушкой. В подобных играх действия носят направленный на партнера характер. В связи с тем, что дети с ЗПР 1-й подгруппы в определенной степени овладели игровыми действиями, в тех случаях, когда взрослый берет на себя полностью организацию игры, у них можно наблюдать такую деятельность, которую мы квалифицировали как совместную или неполную совместную. Реализация сюжета игры носит ситуативный, неустойчивый характер, зависит от случайных ассоциаций. Описанная картина состояния сюжетной игры у детей с ЗПР 1-й подгруппы в основном соответствует первому уровню развития игры, по классификации Д. Б. Эльконина (1978), и характеризует уровень элементарного игрового поведения.

Вместе с тем даже на этом уровне развития игры вычленяются отличия в игровом поведении у детей с ЗПР 1-й подгруппы от того, что наблюдается у нормально развивающихся детей. Следует отметить, что первый уровень развития сюжетной игры типичен для нормально развивающихся детей в возрасте около трех лет. Говоря об игровом поведении старших дошкольников с ЗПР 1-й подгруппы, отнесенном к первому

уровню развития игры, можно отметить следующие специфические особенности. Это недостаточность представлений о реальных действиях взрослых, которые могут быть перенесены в игровую ситуацию. Действия этих детей, как игровые, так и предметные, бедны по своему характеру, не столь разнообразны и выразительны, как в норме. Они часто не соотносятся с задачей в целом. Ярко выражена зависимость от предметных условий деятельности. Игровое поведение в целом малоэмоционально. Недостаточная для данного уровня развития игры сформированность действий замещения, конкретность игровых действий, неумение обобщить их при помощи слова. Самостоятельно выделить условную игровую ситуацию и обозначить ее словом дети, данной категории не могут. Одной из наиболее, существенных особенностей игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР 1-й подгруппы является то, что реализация сюжетно-ролевой игры даже на первом уровне элементарного игрового поведения возможна только тогда, когда функции целеполагания взрослый берет на себя, оставляя за ними операциональную сторону деятельности. Недостаточность актуализации мотивов игровой деятельности приводит к тому, что в большинстве случаев дети включаются в игру только по требованию взрослого.

У дошкольников с ЗПР 2-й подгруппы выявляется качественно иное состояние игровой деятельности. Сюжетная игра у них практически отсутствует. Смысл их деятельности состоит в выполнении коротких цепочек предметных и предметно-игровых действий с игрушками и неоформленным материалом. Сюжет не вычленяется, роли фактически нет. Зафиксированы отдельные игровые действия, однако с воображаемой ситуацией они еще не связаны, поэтому ни индивидуальных, ни совместных игр у них не наблюдается. В игровых объединениях с детьми с ЗПР 1-й подгруппы они выступают в качестве живой куклы. В индивидуальной деятельности старших дошкольников с ЗПР 2-й подгруппы прослеживаются только отдельные предпосылки сюжетной игры, главным образом это короткие цепочки игровых действий. В играх с ребенком с ЗПР 1-й подгруппы они, поднимаются на более высокий уровень. У них вычленяются предпосылки сюжетно-ролевой игры: направленность действий на партнера, адекватный характер игровых действий, название себя именем взрослого (хотя выделяет для них это имя сам взрослый). При осуществлении взрослым функций целеполагания в сюжетной игре дети с ЗПР 2-й подгруппы понимают, что им надо играть, но операциональной стороной игры даже на элементарном уровне не владеют.

Описанное выше позволяет говорить о том, что игровая деятельность старших дошкольников с ЗПР разной степени выраженности не просто соответствует более раннему возрасту нормально развивающихся детей (игра детей с ЗПР 1-й подгруппы —

первый уровень развития сюжетной игры — младший дошкольный возраст; игра детей с ЗПР 2-й подгруппы — предметная игра — преддошкольный возраст), а и отличается определенными специфическими особенностями.

Анализируя процесс становления игровой деятельности нормально развивающихся детей, Д. Б. Эльконин (1978) пришел к выводу, что даже за внешней по своему виду предметно-манипулятивной игрой ребенка преддошкольного возраста всегда стоит фон воображаемой ситуации, которая придает смысл этим действиям, переводит их с уровня предметно-манипулятивной на уровень игровой деятельности. Картина игрового поведения дошкольников с ЗПР различной степени выраженности заставляет нас думать, что у них имеются существенные трудности в формировании воображаемой ситуации, которая придает игре смысл, делает ее мотивированной деятельностью. Причем у дошкольников с ЗПР 1-й и 2-й подгрупп несформированность воображаемой ситуации различна. У детей с ЗПР 1-й подгруппы уже вычленяются игровые действия, совершаемые в рамках воображаемой ситуации. Однако самостоятельно, без помощи взрослого, выделить игровую ситуацию эти дети не могут, она крайне бедна по своему содержанию и недостаточно определяет действия ребенка. У детей с ЗПР 2-й подгруппы нам не удалось зафиксировать действия в воображаемой ситуации.

На наш взгляд, за трудностями в создании воображаемой ситуации в игровой деятельности дошкольников с ЗПР стоит бедность образной сферы: недостаточная обобщенность и обратимость сложившихся в жизненном опыте знаний и представлений, трудности в произвольном оперировании данными непосредственного жизненного опыта, малоэмоциональная окрашенность действий.

В связи с тем что у старших дошкольников с ЗПР различной степени выраженности заметно снижена потребность в игровой деятельности (игровое поведение отмечается в основном только при вмешательстве взрослого, носящем разный характер, от простого побуждения к игре до полной ее организации), мы встали перед задачей изучить хотя бы в общих чертах формы общения этих детей со взрослыми. Какие мотивы преобладают при вступлении в контакт со взрослым у дошкольников с ЗПР? Кроме того, как известно, в ролевой игре игровые действия выполняют функции содержательной коммуникации, являясь по своей сути действиями общения (С. Л. Новоселова // Игра и ее роль в развитии..., 1978). Приведем результаты исследования, в основу которого была положена методика, разработанная А. Г. Рузской (1974). Суть методики состоит в создании ситуаций игры «и выполнении практических заданий, позволяющих вступить в один или несколько видов контактов со взрослым.

Выявилось, что в начале года эти дети крайне редко вступали в контакт со

взрослым. В случае затруднений они скорее были склонны прекратить деятельность, чем обратиться к взрослому за помощью. Соотношение разных видов контактов со взрослым в игре и практической деятельности характеризовалось резким преобладанием деловых контактов, которые были представлены преимущественно подобными обращениями: «Дай мне», «Я не хочу заниматься», «А меня заберет мама?» и т. д. Обращений к взрослому как к партнеру по совместной деятельности не наблюдалось. Как в игре, так и при выполнении практических заданий количество контактов, обусловленных познавательным отношением к объектам деятельности, у этих детей крайне невелико (4,1 и 2,4%).

Таблица 3. Соотношение разных видов контактов со взрослым у старших дошкольников с ЗПР к моменту поступления в группу, %

Виды контактов	Игра	Практическая деятельность
Деловые	80,6	90,8
Познавательные	4,1	2,4
Личностные	15,3	6,8

Личностные контакты детей с ЗПР со взрослыми наблюдались относительно редко (15,3 и 6,8%). Они носили специфический характер. Дети не стремились получить от взрослого оценку своих качеств в достаточно развернутой форме. Их удовлетворяла оценка в виде недифференцированных определений типа «хороший мальчик», «молодец», также в виде непосредственного эмоционального общения: поглаживания, улыбки, обнимания, касания. Следует отметить, что по собственной инициативе эти дети крайне редко обращались за одобрением. Вместе с тем в большинстве своем они очень чувствительны к сочувствию, ласке, доброжелательному обращению. Если общение со взрослым было окрашено в эмоционально положительные тона, то они стремились сделать его более продолжительным во времени, были более продуктивны в деятельности (главным образом в количественной ее стороне), реже ссылались на усталость и отказывались от работы. Если при сотрудничестве такого ребенка со взрослым создавалась атмосфера радости, доверия, ситуация успеха, то дети охотнее шли на контакт с экспериментатором, легче принимали помощь. Дошкольники с ЗПР 1-й подгруппы улучшали количественную, а зачастую и качественную сторону работы. Дошкольники с ЗПР 2-й подгруппы улучшали в основном количественные характеристики деятельности. Такая разновидность личностных контактов, как сообщения о чувствах симпатии и расположения, встречается достаточно редко и в основном в невербальной форме. Ребенок брал экспериментатора за руку, прижимался к нему, улыбался. Интимные

сообщения дети по собственной инициативе делали крайне редко. Только в единичных случаях старшие дошкольники с ЗПР проявляли интерес к личности экспериментатора. Таким образом, в момент первого среза у этих детей преобладали ситуативно-личностные и ситуативно-деловые формы общения. Эти формы общения, по мнению М. И. Лисиной (1986), являются характерными для нормально развивающихся детей преддошкольного возраста. Овладение социальным миром, выделение и установление социальных отношений возможно только в рамках внеситуативно-познавательных и внеситуативно-личностных форм общения. Только данные формы общения являются адекватными для сюжетно-ролевой игры.

Глава 2. Некоторые приемы формирования сюжетно-ролевой игры у старших 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 этих детей в дошкольном возрасте, чтобы она способствовала формированию психических свойств и способностей, усвоению знаний, умений, навыков, надо предварительно сформировать в ней отдельные структуры. Кроме изучения игровой деятельности в рамках трех срезов мы систематически наблюдали детские игры, фиксировали результаты наблюдений, учитывая малейшие изменения в игровом поведении. На основе полученных данных строилось управление процессом становления игры.

Выявленные в процессе изучения сюжетных игр старших дошкольников с ЗПР нарушения их игровой деятельности можно условно разделить на два вида: нарушения, связанные с недостаточной сформированностью игры как деятельности, прямо вытекающие из психологических характеристик детей данной категории; специфические нарушения, характерные для такого вида деятельности, как игра. Нами была предложена система коррекционно-педагогического воздействия, цель которой — формирование, с одной стороны, компонентов, носящих общий характер и необходимых для осуществления любого вида деятельности, с другой стороны, специфических компонентов именно для игровой деятельности. Она включала формальные занятия, сгруппированные по следующим направлениям: формирование игры как деятельности (потребность в игре, создание замысла игры, умение действовать адекватно поставленной цели и т. д.); формирование игры как совместной деятельности; формирование содержания игры (операциональной стороны сюжетно-ролевой игры). По каждому из перечисленных направлений наряду с методиками, задачей которых являлось формирование общих основ игры как деятельности, включались задания, направленные на развитие специфических для сюжетной игры структур.

Процесс обучения игровой деятельности строился не как последовательно расположенное во времени формирование структур, отнесенных к каждому из трех направлений, а предлагалась система коррекционного воздействия, позволяющая влиять на становление у детей с ЗПР всего сложного психологического комплекса, без которого, по нашему мнению, невозможно полноценное развитие игры.

Изучение игрового поведения старших дошкольников с ЗПР показало, что в рамках традиционно применяемых в дошкольных учреждениях форм и приемов его организации, направленных главным образом на пополнение запаса знаний о той действительности, которую дети в процессе игры должны моделировать, осуществить формирование игровой деятельности у детей данной категории невозможно.

В связи с этим в расписание занятий оказалось необходимым ввести специальные разделы по обучению сюжетно-ролевой игре. Занятия проводились два раза в неделю. Игры-занятия, игры-беседы, игры-драматизации, совместные игры воспитателя и детей, самостоятельные игры детей в свободное время — все эти формы обучения игре широко использовались нами, в процессе коррекционной работы. При этом мы стремились выявить не только имеющиеся, но и потенциальные возможности переноса отдельных моментов игры, усвоенных детьми на занятиях, в самостоятельные игры.

Необходимо подчеркнуть, что дети с ЗПР испытывают большие трудности при переносе знаний, полученных на занятиях, в самостоятельную деятельность. Так как у испытуемых отмечается зависимость от предметных условий деятельности и им необходимо каждый раз выделять объект нового действия, мы предприняли попытку обучать их обобщенным умениям построения сюжетно-ролевой игры. Только в результате формирования обобщенных умений можно обеспечить достаточно далекий перенос. Ибо обобщенные умения в отличие от конкретных не связаны только с каким-либо одним, частным содержанием, а приложимы к различным ситуациям и разного рода материалу. Для этого мы использовали разные виды деятельности. Каждое занятие завершалось игрой, в которой детям предлагалось реализовать полученные знания на практике; при этом воспитатель показывал детям возможные пути переноса.

По мнению большинства специалистов, занимавшихся вопросами дошкольной педагогики, систематичность в формировании сюжетных игр возможно осуществить только в том случае, если происходит планомерное развитие немногих, но разных по форме и содержанию игр. Поэтому формирование игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР проводилось на материале ограниченного числа игр: «Семья», «Больница», «Магазин», «Стройка», «Парикмахерская», «Детский сад», «Школа».

Полученные результаты (изучения игровой деятельности старших дошкольников с

ЗПР различной степени выраженности заставили нас предположить, что для них характерен не только разный уровень ее сформированное, но и разные потенциальные возможности в ее становлении. Поэтому организация опытной работы по формированию игры носила дифференцированный характер: занятия проводились по подгруппам.

В ходе экспериментального обучения применялись методики, эффективность которых неоднократно была доказана в исследованиях, проводимых с нормально развивающимися детьми; использовались они в измененном, адаптированном с учетом особенностей психического развития детей с ЗПР, виде. Уже на этапе планирования своей экспериментальной работы мы предположили, что необходимо провести предварительное исследование для адаптации обучающих методик применительно к данной категории детей. По результатам этого исследования в дальнейшем и была проведена их модификация. При этом мы руководствовались полученными данными, которые свидетельствовали, что у всех дошкольников с ЗПР затруднен процесс сокращения и автоматизации действий, резко нарушена программирующая функция речи, имеются существенные трудности в формировании обобщения с места даже на наглядной основе (у детей с ЗПР 2-й подгруппы мы вообще не фиксировали примеры такого обобщения), отсутствует произвольная регуляция деятельности при выполнении заданий в соответствии с поставленной задачей без постоянной опоры на наглядность и предметные действия, отмечается узость переноса. Отсюда адаптация обучающих методик была осуществлена в следующих направлениях:

- все методики преподносились на зрительно-предметном уровне;
- каждой методике предшествует пропедевтический период, который, подводит детей к ее выполнению;
- обучение содержит большее число уроков, чем это предусмотрено для нормально развивающихся детей;
- каждый этап обучающих методик требует тщательной отработки. Особое внимание необходимо обратить на те моменты, в которых при обучении нормально развивающихся детей должны были осуществляться обобщение с места и широкий перенос (обычно на заключительном этапе методики);
- при обучении, нужно чаще использовать задания, которые, имеют одни и те же цели, но различаются по форме.

Значительное место занимали индивидуальные занятия, дающие большую возможность выполнять задания под непосредственным контролем педагога¹.

¹ На большое значение индивидуальных занятий в обучении детей с ЗПР дошкольного возраста указывает У. В. Ульенкова (1984).

Увеличивалось число обучающих уроков за счет расширения пропедевтического этапа каждой методики, в рамках которого задание предельно опредмечивалось, ребенку демонстрировалась система внешних, развернутых действий, которые должны были привести к искомому результату. Особое внимание уделялось педагогическому руководству деятельностью этих детей и формированию речевого опосредствования деятельности.

Выработка умений и навыков по всем направлениям коррекционной работы осуществлялась одновременно, от более простых заданий к более сложным, этот принцип сохранялся на протяжении всего времени исследования. На практике полученные знания реализовывались в процессе совместных сюжетных игр, которые проводились со всеми испытуемыми.

Прежде чем описывать систему формирования игровой деятельности у дошкольников с ЗПР, остановимся на особенностях поведения взрослых при организации коррекционного процесса. На начальном этапе, сразу после прихода детей в группу, воспитатель применял тактику спокойного выжидания. Реализация такой линии поведения требовала от него выдержки и терпения, доброжелательности и ласки. Большинству детей с ЗПР, по литературным данным (З. Тржесоглава, 1986) и нашим наблюдениям, присуща повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Надо было дать ребенку возможность осмотреться, прийти в себя в новой обстановке, проникнуться доверием к взрослому, ибо для большинства детей в силу того, что они уже успели показать свою несостоятельность в различных видах деятельности, взрослый — это человек, представляющий определенную угрозу, человек, который наказывает за любую неудачу или проступок (З. Тржесоглава, 1986; В. С. Манова-Томова, Г. Д. Пирьов-, Р. Д. Пенушлиева, 1981). Много внимания уделялось индивидуальному общению с каждым ребенком. В его обдумывании мы опирались на исследования С. В. Корницкой (1975), которая разработала три программы взаимодействия взрослого и ребенка в зависимости от возраста ребенка. Элементы первой программы предусматривали ласку взрослого, выражающуюся в улыбке, поглаживаниях, прикосновениях, доброжелательном внимании; второй — совместные действия взрослого с ребенком, опосредствованные игрушкой; третьей — беседы взрослого с ребенком на разные темы. Использование одновременно разных по содержанию видов взаимодействия с ребенком (от первой программы, адекватной для младенческого возраста, до третьей, соответствующей дошкольному возрасту) было обусловлено тем, что, согласно литературным данным и собранным нами анамнестическим данным, большинство детей с ЗПР развивались в ситуации дефицита общения.

Затем воспитатель привлекал внимание детей к игрушкам, демонстрировал заинтересованное, окрашенное положительными эмоциями отношение к игрушкам. Он обращал внимание дошкольников на оформление комнаты, просил оказать ему помощь в подборе игрушек, их расстановке. Совершал игровые действия с игрушками в присутствии детей, сопровождая их речью.

На следующем этапе воспитатель выступал в качестве организатора игры, разыгрывал главную роль, демонстрируя образцы ролевого поведения. 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.

К концу пребывания детей с ЗПР в детском саду функции воспитателя при организации сюжетных игр сводились в основном к наблюдению за деятельностью детей, оказанию им помощи в спорных ситуациях. Он также помогал совершенствовать замысел игр, незаметно наталкивая детей на мысль о том, в каком направлении можно развить сюжет. Участие в играх взрослый принимал только в тех случаях, когда дети сами просили его об этом.

Формирование сюжетной игры как деятельности. Развитие замысла сюжетно-ролевой игры теснейшим образом связано с общим умственным развитием ребенка. Л. С. Выготский (1966) соотносил появление замысла игр с переходом дошкольников к творческой деятельности.

В связи с тем, что у старших дошкольников с ЗПР различной степени выраженности мотивационно-целевой этап, в первую очередь включающий создание замысла игры и путей его реализации, — одно из самых слабых звеньев игровой деятельности, этому вопросу было уделено особое внимание.

Поскольку у всех детей с ЗПР в той или иной степени (в зависимости от выраженности дефекта) снижена потребность в игре, перед нами в качестве основной стояла задача формирования положительного эмоционального отношения к игровой деятельности, интереса к сюжетной игре. А. В. Запорожец пишет об особом эмоциональном плане сюжетной игры. Он считает, что становление сюжетной игры теснейшим образом связано с характером эмоционального отношения к этой деятельности в целом, к отдельным действиям, игрушкам, к взрослому (Эмоциональное развитие..., 1985, с. 22). На необходимость формирования эмоционального отношения к игровой деятельности у дошкольников, отстающих в развитии, указывает Л. А. Абрамян (Эмоциональное развитие..., 1985).

Как в процессе индивидуального общения с ребенком, так и при работе с группой детей задавались эталоны отношений к игре и игрушке (Д. В. Мендже-ришская, 1982; и др.)- Внимание испытуемых привлекалось. К разнообразным игрушкам, которые находились в комнате. Дети имели возможность играть с любой понравившейся им игрушкой. Действия в этом направлении поощрялись, одобрялись взрослым, эмоционально подкреплялись. Особое значение имела демонстрация детям эмоционального отношения к персонажам игры, к событиям, которые должны в ней разворачиваться. Для повышения интереса к игровой деятельности детей привлекали к подбору игрушек и оформлению игрового уголка. При этом мы руководствовались результатами исследований, проведенных С. Л. Новоселовой и Г. Г. Локуциевской (Игра и ее роль в развитии..., 1978), А. П. Усовой (1976). В комнате были сюжетные игрушки, объединенные темой игры в комплексы, полифункциональные. Подводя итоги дня, взрослый всегда интересовался, кто из детей какой игрушкой и, в какую игру играл.

Развитие замысла игры тесным образом связано с наличием у ребенка определенных знаний, представлений об окружающем предметном и социальном мире, впечатлений о нем. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром и явлениями общественной жизни, по развитию речи воспитатель расширял жизненный опыт детей, учил актуализировать его. Наблюдения, беседы, экскурсии сочетались с восприятием и анализом простых сюжетных картинок, прослушиванием и анализом рассказов и сказок.

Формирование умения формулировать план-замысел сюжетной игры и осуществлять его реализацию у детей с ЗПР, по нашему мнению, должно было 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 (Н. Ю. Борякова, 1983; И. А. Коробейников, 1980; А. Д. Кошелева, 1972; Т. Д. Пускаева//Отстающие в учении..., 1986; Е. С. Слепович, 1983; и др.). 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. При этом мы опирались на точку зрения С. Л. Рубинштейна, который считает, что для того, чтобы был возможен перенос, необходима некоторая общность, но не обязательно элементов, то есть элементарных движений, а компонентов, моментов, сторон навыка. «Общими могут быть не только элементы

содержания, но и приемы, способы действия, организация работы, установка и т. д. Необходимо, чтобы она в какой-то степени осознавалась субъектом, чтобы он улавливал эту общность и находил точки приложения для переноса» (1946, с. 561).

Решение задач на конструирование по образцу проводилось в три этапа. На первом педагог демонстрировал детям весь комплекс действий, которые им необходимо было выполнить, в ходе деятельности происходило ее поэтапное планирование. При объяснении цели задания он конкретизировал план будущих действий, создавал у детей представления о результате, способе и средстве его получения. Дети под руководством педагога осуществляли организационный этап работы, выполняли и называли совершенные ими действия. После достижения конечного результата они при помощи педагога формулировали общий алгоритм деятельности, то есть рассказывали об основных этапах выполнения задания, начиная с ориентировки в нем. В ходе выполнения задания постоянно присутствовали текущий контроль, сравнение с образцом. Особое внимание уделялось завершающему контролю. Конечные результаты деятельности обязательно сравнивались с образцом. Каждая ошибка подробно анализировалась.

На втором этапе при помощи педагога осуществлялась только организация деятельности: определялась ее цель, способ получения результата и необходимые для этого средства, последовательность возведения постройки. Затем дети самостоятельно строили. Коррекция и контроль проводились педагогом по окончании выполнения детьми задания. Для фиксации промежуточных целей, выработки у детей потребности ставить их на пути к достижению конечной цели применялись незаконченные образцы деталей набора конструктора. Они графически воспроизводили вид постройки на отдельных этапах.

На заключительном этапе каждый ребенок должен был самостоятельно определить цель деятельности, построить план будущих действий, включающий описание способов получения результата. В этот момент педагог вносил коррекцию в рассказ ребенка, разбирая его ошибки, привлекая к анализу других детей. При этом взрослый пытался оказать воздействие, направленное на создание у ребенка умения переключаться с результата деятельности на способ ее выполнения, на необходимость поиска разных способов выполнения задания. Для того чтобы еще раз продемонстрировать детям обязательность предварительного планирования деятельности, использовался следующий прием. Детям предлагалось выполнить по образцу такие постройки, которые можно было возвести, соблюдая лишь один порядок действий. При нарушении порядка выполнения работы постройка распадалась. Основная функция педагога на этом этапе сводилась к общему контролю за ходом выполнения задания. После окончания работы дети совместно

с педагогом оценивали продукт деятельности и делали разбор ошибок. Особое внимание уделялось речевому опосредствованию деятельности детей. От них требовалось обязательное проговаривание способов и средств деятельности, оречевление совершаемых действий, формулирование в речевом плане цели деятельности.

В качестве следующего вида деятельности, в котором целевой компонент деятельности представлен достаточно наглядно, мы использовали изобразительную деятельность. Применялись задания по аппликации и декоративному рисованию. Работа начиналась с выполнения заданий по образцу. Обучение планированию деятельности осуществлялось в такой же последовательности, как и при решении задач на конструирование. После выполнения заданий по образцу дети переходили к составлению аппликации и декоративному рисованию по заданной схеме без наглядного образца. На заключительном этапе испытуемые делали узоры по собственному замыслу с предварительным оречевлением своих представлений о результате и способах его получения, постановкой промежуточных целей.

В формировании целевого компонента игры особенно велика роль речи, в первую очередь ее планирующей функции. Для ее формирования использовались нижеперечисленные задания:

- пересказ по готовому образцу. Замысел и программы высказывания уже заданы. Требуется только повторить высказывание и сличить его с образцом. При этом широко использовались звуковые образцы, представляющие собой детские высказывания, зафиксированные на магнитофонной ленте;
- составление картинного плана рассказа. Задание направлено на формирование умения самостоятельно ставить промежуточные цели, выделять главные вехи задания;
- составление рассказа по серии картин. При выполнении надо вербализовать готовую программу, а затем, опираясь на нее, построить высказывание;
- составление рассказа по опорным словам.

В этих занятиях особое внимание уделялось анализу сюжетных картин, выделению в них самого существенного.

Большое место занимала организация речевой практики ребенка. Занятия в этой области строились по двум направлениям: обучение умению вести диалог и монолог. Детей учили ориентироваться на слушателя, в беседах опираться не только на наглядную ситуацию, но и выходить за ее пределы.

Далее мы предложили детям задания, разработанные О. М. Дьяченко (1986). Нас они привлекли тем, что были рассчитаны на развитие воображения дошкольников. По

мнению О. М. Дьяченко, процесс воображения состоит из симультанного процесса порождения идеи — образа объекта и сукцессивного процесса выстраивания цепочки образов — преобразований основной идеи. Таким образом, одновременно создаются идея и план ее реализации. Задания О. М. Дьяченко позволяют сочетать подчиненность воображаемых образов поставленной задаче с их оригинальностью, дают возможность достаточно логично перейти от репродуктивных задач к продуктивным и творческим. Методика включала два этапа. На первом этапе детям предлагалось дорисовывать неопределенные изображения. Решение подобных задач доступно нормально развивающимся трехлетним детям. Затем мы переходили к заданиям, в которых заданная фигура должна была превратиться во второстепенную деталь предмета.

Обучающий эксперимент О. М. Дьяченко включал четыре этапа. Первый этап рассчитан на детей младшего дошкольного возраста. Его основная цель — формирование такого действия по построению образов воображения, как опредмечивание, и действий замещения. Основной тип задания — подбор предметов по определенному признаку. Например, детям показывался кружок какого-то цвета, а они должны были назвать как можно больше предметов такого же цвета. Второй тип заданий был направлен на включение неопределенного заместителя в рассказ. На этом этапе данная методика была доступна дошкольникам с ЗПР и не требовала адаптации.

Второй ее этап разработан автором в расчете на нормально развивающихся детей среднего дошкольного возраста. Его цель — отработка действий опредмечивания с детализацией самого воображаемого предмета, а также формирование умения разыгрывать действия с предметами-заместителями. Основной тип задания — придумывание и разыгрывание несложных действий с заместителями предметов. Для того чтобы реализовать цели этого этапа, нам понадобилось введение добавочной серии заданий, суть которых состояла в применении в качестве заместителей опредмеченных геометрических форм². И только затем мы переходили к заданиям, в которых вместо изображений персонажей были такие заместители, как полоски бумаги, кружки и т. д. Особенностью этого этапа методики являлось то, что если в норме для преодоления схематизма ответов при описании выдуманного персонажа, обозначенного заместителем, достаточно было задать ряд уточняющих вопросов, то при обучении дошкольников с ЗПР необходимо было обратиться к изображению предмета или персонажа.

Третий этап обучающего эксперимента ориентирован на детей старшего дошкольного возраста. Основная цель — формирование умения применять способ

² Подробно о роли опредмеченных геометрических форм при обучении дошкольников с ЗПР игровой деятельности изложено при описании процесса адаптации методики Р. И. Говоровой, направленной на

включения при создании образа-идеи своего произведения, а также умения следовать развернутому плану-замыслу при воплощении идеи в целостное произведение. Сначала ребенок должен был научиться следовать плану, разработанному взрослым, а затем перейти к построению собственных планов-замыслов. Наши испытуемые не смогли справиться с составлением плана — модели рассказа из чисто условных заместителей и его оречевлением. Пришлось использовать схематические изображения персонажей и только позднее перейти к заместителям при составлении наглядных моделей рассказа. Если после обучающих занятий дошкольники с ЗПР оказывались достаточно продуктивными в составлении наглядных моделей по рассказам взрослого, то собственные рассказы по имевшимся у них заместителям они составить не могли. К концу обучения по методике О. М. Дьяченко они овладели только действиями опредмечивания.

Четвертый этап эксперимента О. М. Дьяченко, рассчитанный на детей, посещающих подготовительную группу детского сада, и ставящий целью формирование умения представлять замысел собственного сочинения в виде наглядной модели и разворачивать ее затем в полное сюжетное произведение, в основном оказался для дошкольников с ЗПР недоступным.

Поскольку способность к созданию плана-замысла игры невозможна без проявлений творчества, то мы обратились к заданиям, направленным на изучение воображения в рамках игровой деятельности. Методика разработана Е. Зворыгиной и Л. Яворончук (1986, 1987) для детей младшего дошкольного возраста. Нами она использовалась как обучающая. Задания оказались очень удобными для обучения старших дошкольников с ЗПР, так как не требовали адаптации. Суть методики состояла в следующем: детям предлагалось решать игровые задачи типа «Кукла плачет, она хочет есть, покорми ее», «Корова грустит, она заболела, полечи ее». Детям последовательно предлагались для отображения бытовые сцены, сценки, требующие знания общественной жизни, сказочные.

Многочисленные исследования свидетельствуют о тесной связи возможностей в создании плана-замысла игры с содержательной характеристикой игры как деятельности (Игра и ее роль в развитии..., 1978; и др.). В связи с этим мы обратились к тем заданиям методики Е. Зворыгиной и Л. Яворончук, которые направлены на изучение возможности реализовывать конструктивный материал в сюжетной игре как одну из особенностей воображения детей младшего дошкольного возраста. Нами был сделан акцент на обучении детей с ЗПР умению изменять с помощью конструктора игровую предметную среду и применять его детали в качестве предметов-заместителей.

Как переходный этап к самостоятельным сюжетным играм отработывались задания, в основу которых положена методика Г. Д. Лукова (1937). Под руководством взрослого дети разворачивали сюжетные игры, в которых они выступали в качестве режиссеров. Сами дети не выполняли никаких ролей. Они должны были по ходу развертывания сюжета управлять действиями персонифицированных игрушек, составив предварительно план реализации сюжета. Остальные дети выступали в позиции зрителей. После просмотра игры они должны были ее проанализировать. На этапе режиссерской игры мы осуществляли обучение умению переносить выработанные способы планирования деятельности на сюжетные игры. В основу этих занятий было положено соображение, высказанное Н. А. Коротковой (1982), 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 использовался анализ сюжета игры, который сообщался детям в виде рассказа: 1) составление картинного плана ситуации (сначала при помощи наборов сюжетных картин, затем картонных фигурок персонажей); 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 проводилось на примере простых сюжетов (с двумя персонажами, действующими в одной ситуации), затем переходили ко все более сложным (увеличивалось количество персонажей, несколько ситуаций объединялись в один сюжет).

Приучая детей к планированию сюжетной игры, мы постепенно от подробного плана будущей игры двигались к краткому обозначению основных вех сюжета, а затем отказывались вообще от внешнего планирования игровой деятельности, ибо, на наш взгляд, это способствовало бы превращению занятий по обучению игре в занятия по заучиванию и разыгрыванию готовых сюжетов, лишило бы их творческого компонента. Планирование служило только исходным моментом в играх детей, ее организационным периодом, придавало деятельности целенаправленный характер. Желание детей развить игру всячески поощрялось. Зачастую сам взрослый в ходе реализации сюжета предлагал детям какой-нибудь его поворот, предлагал ввести нового персонажа и т. д. (Д. В. Менджеричкая, 1982; Р. И. Жуковская, 1963; Н. Я. Михайленко // Психолого-педагогические проблемы..., 1983; и др.).

Первоначально дети должны были завершить занятие индивидуальной

режиссерской игрой. По мнению Е. М. Гаспаровой (1987), этот вид сюжетных игр, обладая такими составляющими, как наличие воображаемой ситуации, распределение ролей между игрушками, моделирование реальных социальных отношений в игровой форме, одновременно является онтогенетически более ранним видом игр, так как для их организации не требуется высокий уровень игрового общения, который необходим для совместной сюжетно-ролевой игры. Затем происходил переход к совместным играм. При их организации мы придерживались той же последовательности, что и при экспериментальном изучении игровой деятельности детей с ЗПР: взрослый полностью реализует организационный этап игры (в инструкции называется тема игры, выделяются и распределяются роли, намечаются пути реализации сюжета); определяется только тема игры; детям просто предлагают поиграть. Наше исследование показало, что именно такой путь наиболее эффективен для повышения активности детей с ЗПР в области игрового поведения.

Таким образом, формирование сюжетной игры как деятельности у старших дошкольников с ЗПР осуществлялось по следующим направлениям: формирование положительного эмоционального отношения к игре, игрушке, взрослому; обучение умению строить алгоритмы деятельностей 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 сюжетные игры.

Формирование сюжетной игры как совместной деятельности. К шестилетнему возрасту сюжетная игра детей с ЗПР в основном не может рассматриваться как совместная деятельность. У большинства наблюдаемых дошкольников она протекала как деятельность рядом или вместе. Поэтому одновременно с обучением способам организации и реализации сюжетной игры как деятельности особое внимание обращалось на формирование игры как совместной деятельности. В этом плане нас заинтересовала идея, высказанная Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой (Психолого-педагогические проблемы..., 1983), что умение ребенка играть вместе со сверстником следует формировать в раннем детстве в русле предметной деятельности. Наиболее адекватна для этого ситуация взаимодействия с одним общим игровым предметом (например, с мячом). По мнению авторов исследования, эти задания позволяют ребенку выделить сверстника как партнера по игре. Овладение предметными взаимодействиями — это своего рода пропедевтический этап к более сложным условно-игровым сюжетным действиям.

Овладение системой ролевых взаимодействий в сюжетной игре теснейшим образом связано, по мнению Д. Б. Эльконина (1978), с тем, насколько у ребенка сформирована

способность принять позицию своего партнера и вследствие этого объективно оценить ход игры с другой точки зрения, то есть с наличием условно-динамической позиции. Были введены задания, направленные на ее формирование. В основу этих заданий положены разработанные В. А. Недоспасовой (1972) и В. П. Белоус (1978) методики, адаптированные нами для детей с ЗПР.

К этим методикам был разработан пропедевтический этап, состоящий в том, что первоначально все задания, направленные на формирование условно-динамической позиции, выполнялись в диадах взрослый–ребенок. Детям предлагалось поиграть в дидактические игры, в основе которых лежали пространственные пробы на зеркальное отражение.

Затем мы обращались непосредственно к формированию условно-динамической позиции по схеме, предложенной В. А. Недоспасовой, которая включала три этапа формирования условно-динамической позиции: в материальном плане, в графическом и в вербальном. Однако в таком виде методика оказалась трудной для наших исследуемых. Пришлось выделить дополнительный этап, в течение которого ребенок первоначально занимал позицию наблюдателя. Детей ориентировали в родственных отношениях кукольной семьи, состоящей из пяти членов: три брата (сестры) и родители. Взрослый отождествлял себя с одной из кукол, назывался ее именем и совместно с детьми анализировал образовавшиеся родственные отношения, затем называл себя именем другой куклы и ситуация анализировалась снова. После этого уже ребенок с помощью взрослого принимал на себя роль одной из кукол и рассуждал с этой позиции.

На следующем этапе формирование проводилось при помощи условных графических обозначений. Чтобы задание было воспринято детьми, графические модели пришлось опредметить. Наконец, те же задания выполнялись в вербальном плане. Следует отметить, что перейти на чисто вербальный способ выполнения заданий детям с ЗПР не удалось. Им часто требовалась опора в виде графических моделей, фишек, палочек.

После выработки у детей последовательной центрации переходили к следующим видам заданий. Они, по В. А. Недоспасовой, также проводились в три этапа: материальный, графический, вербальный. Ребенок, отождествляя себя с одной из трех кукол, должен был назвать не своих братьев (сестер), а кого-нибудь из тех, с кем он себя не отождествлял. При выполнении этой серии заданий также был дополнительный этап. Кроме того, выяснилось, что формирование условно-динамической позиции в вербальном плане у испытуемых невозможно без применения постоянных материальных опор.

В качестве обучающих применялись и задания, разработанные В. А. Недоспасовой как контрольные. Это дидактические игры «Дом», «Совок», игровые упражнения типа

«Выбираем тебя...». Упражнения были самыми различными по форме, например: «Теперь ты не Оля. Выбираем тебя Васей. Кто сидит рядом с тобой, напротив, слева, справа?»; «Теперь ты не Алеша, выбираем тебя Леной. Какую ты одежду будешь носить?». Внимание детей каждый раз обращалось на условный характер отношений, на их зависимость от точки отсчета.

Следующая серия заданий была направлена на формирование основного средства согласования индивидуальных замыслов — планирующих действий, которые определяют сюжетные ситуации и действия персонажей. В основу этих заданий была положена методика Н. А. Коротковой (1982), адаптированная нами для обучения детей с ЗПР.

Автор методики считает, что такого рода планирующие действия возникают при расхождении замысла ребенка с замыслом партнера, осознании этого расхождения и предупреждении его. Это становится возможным в совместной деятельности по трансформации знакомого сюжета. Так как сюжет игры рассматривается как аналогичный любому повествовательному тексту, то совместная деятельность по составлению такого рассказа строится по принципу последовательного обмена фрагментами повествования, где каждый из партнеров развивает фрагмент предыдущего рассказчика, не нарушая общий сюжет рассказа и замысел первого ребенка. Автор методики в качестве общей сюжетной линии выбрала сюжетную схему волшебных сказок, нам же, учитывая познавательные возможности детей с ЗПР, пришлось воспользоваться более простым сюжетным материалом, находящимся в зоне опыта дошкольников. Мы остановились на простых рассказах с бытовым содержанием, состоящих из 3–4 смысловых блоков. В каждом из них был общий персонаж, менялось условное пространство (например, рассказ «Как Саша провел свой день» и т. п.). Такая адаптация методики была вызвана тем, что из-за несформированности плана представлений и нарушений в программировании и грамматическом структурировании речевого высказывания оперирование сложным по структуре и объему речевым материалом, каким является волшебная сказка, было детям с ЗПР недоступно.

Работа включала несколько разделов: совместный пересказ прочитанного детям рассказа с опорой на сюжетные картинки, которые помогли удержать общую линию повествования (этот этап — дополнительный и специально вводился при обучении детей с ЗПР; в методике, разработанной Н. А. Коротковой, он не предусмотрен); совместный пересказ текста без наглядных опор; совместное построение рассказа на бытовые темы, хорошо знакомые детям; совместное построение рассказа на темы, которые не базируются на опыте детей, с опорой на сюжетную цепь.

В процессе обучения педагог постоянно стимулировал речевую активность детей,

создавал у них установку на воспроизведение законченных смысловых фрагментов рассказа, особое внимание уделял формированию такого способа совместного пересказа, как очередность, продолжение фрагмента другого ребенка.

Одним из средств, обеспечивающих в процессе построения сюжета осознание ребенком расхождения между индивидуальными замыслами, было совместное обсуждение звуковых образцов детской речи, при создании которых нами умышленно допускались ошибки такого рода.

Для фиксации внимания ребенка на сюжетном движении партнера и разрешения возникших расхождений мы, вслед за Н. А. Коротковой, использовали прием группового обсуждения, которое организовывал взрослый. Однако самостоятельно провести такое обсуждение дошкольники с ЗПР не могут, им не дается прием трансформации повествования. В результате этой серии обучающих занятий дети с ЗПР 2-й подгруппы в большинстве своем стали строить совместное повествование по типу свободного примыкания каждой последующей ситуации к предыдущей вне смысловой зависимости от начальной ситуации и всего предыдущего хода событий (первый этап усвоения схемы сюжета, по Н. А. Коротковой). Дошкольники с ЗПР 1-й подгруппы начали фиксировать соответствие конечной ситуации рассказа ее исходной ситуации с самовозвратом и перестраиванием ситуации в случаях несоответствий (второй этап). Достигнуть третьего этапа усвоения схемы рассказа, на котором повествование приближается к нормативной схеме, выделяются основные и промежуточные ситуации повествования, дети данной категории в условиях экспериментального обучения не смогли.

Для закрепления умений разворачивать сюжетную игру как совместную деятельность широко использовались игры-драматизации. По мнению Н. А. Коротковой, Н. Я. Михайленко (Психолого-педагогические проблемы..., 1983), этот вид игр не требует разработки самостоятельного замысла, а связан с координацией уже разработанных индивидуальных деятельностей, причем способы совмещения деятельностей заданы в сюжете. Игры-драматизации более доступны, чем совместные сюжетно-ролевые игры, и это позволяет как промежуточный этап применять их при обучении детей с ЗПР.

Формирование содержания сюжетных игр. Содержание игры как деятельности определяется ее предметом. Под содержанием игры понимается то, что выделено ребенком в качестве основного момента в деятельности взрослых, отражаемой в игре. Содержательно-смысловая сторона игры меняется для ребенка на протяжении дошкольного детства, развивается и усложняется: от предметных операций, выполняемых в реальной ситуации, к игровым, осуществляемым в условной. Далее игровые действия из

предмета деятельности превращаются в средство ролевой коммуникации, которая становится основным содержанием сюжетно-ролевых игр (Игра и ее роль в развитии..., 1978; Психолого-педагогические проблемы..., 1983; А. Н. Леонтьев, 1983; М. И. Лисина, 1986; Д. Б. Эльконин, 1978; и др.).

Следуя логике становления содержания сюжетных игр, которая в концентрированном виде обобщена Д. Б. Эльconiным, выделившим четыре уровня развития сюжетной игры, нами были подобраны приемы, способствующие его формированию. При этом мы опирались на его положение, что имеются две основные стадии развития игры. На первой стадии основное содержание игры — социальные по своей направленности предметные действия, соотносимые с логикой реальных действий. На второй — моделирование социальных отношений между людьми (1978, с. 212).

На начальном этапе коррекционного обучения основное внимание уделялось формированию игровых действий, моделирующих логику реальных предметных действий взрослых. Сначала организовывалось наблюдение за реальными действиями взрослых в той или иной ситуации. На этом этапе взрослый помогал ребенку соотносить персонаж с теми действиями, которые он может производить. В этом плане хорошо зарекомендовали себя дидактические игры типа «Глагольное лото». 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.

Часто детям предлагались различные варианты задания, суть которого состоит в зеркальном отражении действий взрослого («Я шофер. Делай, как я.»). С большим интересом они играли в игру «Покажи и назови». Они должны были произвести действия, соответствующие тому или иному персонажу, и назвать их. Использовалось игровое упражнение, в ходе которого воспитатель называл различные действия, а дети отгадывали, о каком персонаже идет речь. Затем взрослый указывал на тот или иной персонаж, а дети должны были говорить о характеризующих его действиях. С этой же целью применялись и подвижные игры с мячом. Воспитатель бросал мяч и называл персонаж, а ребенок ловил мяч и называл действие, производимое этим персонажем.

Большое внимание уделялось формированию обобщенных действий. Сначала дошкольники выполняли 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.). Затем они должны были обобщать

отдельные операции, при этом вводились соответствующие словесные обозначения для обобщенного действия. Отрабатывались 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?»).

Одна из характерных особенностей сюжетной игры — игровое употребление предметов. В игре они переименовываются, теряют привычное значение, приобретают новое, в соответствии с которым и употребляются. Благодаря замещению одного предмета другим действие обобщается, теряет свою конкретность. 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. Для этого мы применяли целый ряд заданий, которые предлагались 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, которые можно с ними совершать, к различным, от переименования неодушевленных предметов в неодушевленные и затем в одушевленные (палочка — градусник, палочка — дочка);
- 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).

Все задания предъявлялись в игровой форме. Особое внимание уделялось как оречевлению самого процесса игрового переименования, так и системы совершаемых детьми действий в соответствии с новым именем предмета.

Затем переходили к заданиям, требующим совершения действия замещения в рамках игрового повествования, в основу их была положена методика Л. С. Выготского (1935). Отдельные хорошо знакомые детям изображения предметов должны были условно

обозначать предметы и лиц, участвующих в рассказе. Например, картинка с изображением кровати обозначала сон. Испытуемым рассказывалась простая история, в ходе которой взрослый вместе с ребенком выбирал картинки, соответствующие тому, о чем говорилось в рассказе. После окончания рассказа дети должны были прочесть символическую запись.

В дальнейшем дети производили действия замещения в сюжетной игре. Использовалась методика Г. Д. Лукова (1937). Дети выступали в качестве режиссеров в играх с ограниченным количеством игрушек и игровых атрибутов. Мы хотели, чтобы они для замещения брали специально подобранные полифункциональные предметы. В связи с тем что для дошкольников с ЗПР в таком виде это задание было непосильным, взрослый сначала сам предлагал детям предметы для замены. В дальнейшем они должны были самостоятельно отбирать предметы-заместители, однако в случае затруднений при переименовании предметов, подборе заместителей на помощь им приходил взрослый. При этом он оказывал два вида помощи: стимулирующую («Подумай, посмотри внимательно, что можно использовать вместо тарелки») и обучающую (помогал установить внешнее или функциональное сходство предметов).

Для того чтобы у дошкольников с ЗПР снять свойственную им тенденцию закреплять за каждым предметом только один ему присущий заместитель, сделать их обобщения более широкими, гибкими, применялся прием изменения дальнейшего хода игры таким образом, чтобы требовалось введение новых предметов. Так как все имеющиеся предметы уже задействованы в игре, то дети вынуждены были уже переименованные и выполнявшие другие функции предметы переименовывать заново. Таким образом, один и тот же предмет дважды переименовывался и замещал самые разные предметы с непохожими наборами действий. Например, в игровой ситуации «Обед» палочка становилась ложкой, затем в игре «Больница» — термометром.

Общее направление в развитии содержания сюжетно-ролевых игр — постепенный переход от воспроизведения действий изображаемых в игре персонажей к моделированию отношений между ними. Для этого необходимо, в первую очередь, чтобы ребенок научился выделять отношения между людьми в реальной жизни, поставил их в центр своего внимания. А. В. Запорожец (1970) считал одной из важнейших задач дошкольной педагогики выделение для ребенка мира отношений, который скрыт за массой несущественных признаков. Он полагал, что для решения этой проблемы необходимо материализовать и спроецировать существенные признаки и отношения действительности в плоскость непосредственно воспринимаемого, создать конкретные предметные модели. Использование таких моделей дает ребенку возможность уже на уровне наглядно-образного знания усвоить обобщенные знания.

Чтобы ребенок смог правильно реализовать отношения, заложенные в роли, он должен выделить отношения между людьми как главное содержание игры, сделать их предметом осознания, научиться ориентироваться в субординации ролей, в реализации ролевых отношений по правилам. Поскольку выделение и осознание мира отношений между людьми представляет для дошкольников с ЗПР особую трудность по целому ряду причин, в том числе и из-за их ненаглядного, отвлеченного характера, на эту область игры было обращено особое внимание.

Мы использовали графические пространственные модели. Впервые пространственные модели как модели второго порядка, помогающие естественным моделям (игровым отношениям) стать более полными и разнообразными, предложила применить при формировании игровой деятельности у детей среднего дошкольного возраста Р. И. Говорова (1980).

Обучение умению выделять ролевые отношения и устанавливать иерархию ролей в сюжетных играх включало 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.

На первом этапе детям зачитывались короткие рассказы, в которых описывались простые житейские истории. Им предлагалось подобрать картинки с изображением персонажей, которые действуют в данной ситуации. Количество действующих лиц последовательно увеличивалось от двух до пяти. При этом особое внимание обращалось на то, чтобы выделить для детей социальное содержание ситуации. Анализ, ситуации каждый раз заканчивался тем, что дети совместно со взрослым устанавливали иерархию отношений между действующими лицами (Кто здесь главный? Кто ему подчиняется?). Вместе с ребятами выявлялось, одинаковую ли работу выполняют персонажи или одна из них была главной.

Затем, согласно методике Р. И. Говоровой, детям должны быть розданы кружки разной величины, которые необходимо соотнести с персонажами рассказа: главный персонаж обозначался большим кружком, второстепенные — маленькими. Однако в процессе обучения выявилось, что для дошкольников с ЗПР это трудно; чтобы испытуемые смогли работать с графическими моделями, мы вынуждены были ввести дополнительный этап, в рамках которого детям предлагалось соотносить карточки, на которых изображены опредмеченные формы, с персонажами рассказа³ Изображения двух равнозначных персонажей клалась в кружки равной величины. В случае их

³ Исследования И. А. Атемасова показали, что опредмечивание геометрических форм характерно для детей 3 лет (1984).

неравнозначности изображение ведущего персонажа помещалось в большой кружок, а другого персонажа — в маленький. Таким образом, при обучении старших дошкольников с ЗПР требуется введение этапа, который отсутствует при обучении нормально развивающихся детей, на котором сохраняется известное сходство модели с объектом.

Далее мы учили детей пользоваться определенными геометрическими формами без опоры на предметные картинки. От самостоятельного выделения персонажей ситуации и обозначения их при помощи геометрических форм осуществлялся переход к составлению сюжетов по опредмеченным геометрическим формам.

Только после длительной работы с опредмеченными геометрическими формами переходили к обучению детей пользоваться графическими моделями. Графические модели соотносились с изображениями на картинках, затем дети начинали пользоваться только моделями, без опоры на картинку, сначала моделируя сюжет, а потом составляя его по уже готовым графическим моделям. Постепенно вводились задания на сочинение ситуаций, соответствующих моделям, предложенным взрослым. Кроме подбора схем, отражающих взаимоотношения персонажей рассказов, и моделирования ситуаций мы предлагали такие задания: ребенку показывали схему и называли один или два обозначенных на ней персонажа, а об остальных персонажах ребенок должен был догадаться сам. Например, большой кружок — мама, маленький кружок — сынок; догадайся, кто изображен при помощи второго большого кружка? Постепенно система моделируемых отношений усложнялась за счет увеличения количества персонажей и разнообразия иерархии отношений.

В коррекционной работе мы использовали приемы, разработанные Р. А. Иванковой (Игра и ее роль в развитии..., 1978; Психолого-педагогические проблемы..., 1983), они 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. Отрабатывались следующие приемы: чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций к ней. При этом акцент делался на характеристике персонажей, их взаимоотношениях; анализе взаимоотношений между героями произведений; анализе взрослым ролевого поведения детей при прослушивании магнитофонных записей; привлечении детей к анализу ролевого поведения персонажей рассказа при прослушивании магнитофонных записей; анализе взрослым ролевого поведения детей, наблюдаемых в их совместных играх; привлечении детей к анализу ролевого поведения

своих партнеров по игре; поочередном выполнении детьми разных ролей в одной и той же игре; обсуждении правил реализации роли до начала игры; участии взрослого в играх детей для демонстрации образцов ролевого поведения.

Полученные данные показали, что у детей с ЗПР, так же как и у нормально развивающихся дошкольников (А. А. Рояк, 1988), существует теснейшая связь между операциональными особенностями игровой деятельности и различными аспектами отношений в ней. Специфические отношения авторитарно-агрессивного типа, складывающиеся в диадах детей разных подгрупп, потребовали вмешательства в мотивационные аспекты их совместной деятельности. Работа в этом направлении базировалась на исследованиях А. А. Рояк (1988), Т. В. Антоновой (1978; Психолого-педагогические проблемы..., 1983), С. Н. Карповой и Л. Г. Лысюк (1986), Р. Бернса (1986). Она включала такие проблемы, как обогащение эмоционального опыта детей, оценочное воздействие, создание доброжелательного, радостного климата в группе, моделирование конфликтных социальных ситуаций и их анализ, проведение бесед на морально-этические темы, включение детей в совместную общественно полезную деятельность.

Как обнаружило исследование, процесс переориентации отношений между дошкольниками с ЗПР 1-й и 2-й подгрупп чрезвычайно труден и долговремен⁴. В какой-то мере это связано с личностными особенностями детей данной категории, с различным уровнем интеллектуальных способностей и возможностями в осуществлении игровой деятельности у партнеров в диаде.

Вместе с тем к концу учебного года отношения между всеми детьми стали мягче, перестали иметь выраженный агрессивный характер.

Таким образом, при организации педагогического процесса с детьми с ЗПР необходимо особое внимание уделять формированию коллективистического характера мотивов, которыми ориентирована их совместная игровая деятельность, ибо авторитарный характер отношений уже изначально обусловлен разной степенью выраженности интеллектуального дефекта, а следовательно, и разным уровнем сформированности всех сторон игровой деятельности у детей данной категории.

Завершая описание приемов формирования сюжетной игры у старших дошкольников с ЗПР, необходимо отметить, что изложенный материал, безусловно, не исчерпывает всей коррекционно-развивающей работы, которую необходимо провести для того, чтобы можно было говорить о полноценной игровой деятельности у детей данной

⁴ Наши наблюдения показали, что если диаду в совместной деятельности составляли ребенок с ЗПР 2-й подгруппы и умственно отсталый, то отношения между ними складывались также по авторитарно-агрессивному типу, но инициатором такого стиля общения уже становился ребенок с ЗПР 2-й подгруппы, который был более состоятелен в любой деятельности, чем его умственно отсталый сверстник.

категории. В частности, особой разработки требует проблема формирования у дошкольников с ЗПР ролевой игры в ее подлинном смысле, то есть как истинно творческой деятельности.

Глава 3. Динамика развития сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с ЗПР в процессе коррекционного воздействия

В середине учебного года был проведен второй срез. Четвертая экспериментальная ситуация, в рамках которой взрослый полностью осуществлял организационный этап игры, не использовалась, так как дети уже самостоятельно организовывали сюжетные игры.

Второй срез. В первой экспериментальной ситуации, когда взрослый просто наблюдал за самостоятельной деятельностью детей, было обнаружено качественное изменение в игровом поведении детей, заключающееся в организации сюжетных игр по собственной инициативе. Было выделено два вида организации группы играющих. Первый, наиболее распространенный, состоял в том, что ребенок с ЗПР 1-й подгруппы привлекал к игре ребенка 2-й, который выполнял функции живой куклы. Отличие второго вида от первого заключалось в том, что исходную диаду образовывали дети 1-й подгруппы. Они распределяли между собой роли и действовали согласно выбранному сюжету. В основном это были игры, которые использовались в качестве образцов на занятиях по обучению игре. Однако зафиксировано несколько игр, не разыгрываемых ранее и на которые не могли натолкнуть имеющиеся в группе игрушки. Довольно часто в свою игру они вовлекали третьего участника (ребенка с ЗПР 2-й подгруппы). Ему отводилась второстепенная роль, которую ранее выполнял один из детей. В связи с этим перестраивался и характер взаимоотношений между ними. Например, первоначально две девочки 1-й подгруппы реализовывали параллельно одну и ту же роль матери по отношению к дочери (девочка 2-й подгруппы). По ходу развертывания сюжета одна из них брала на себя не менее существенную роль воспитательницы. За счет этого происходило перераспределение ролей, переплетение двух сюжетных линий, усложнялись межролевые взаимодействия, игра становилась более продолжительной, система мать — дочь преобразовывалась в систему мать—дочь—воспитательница.

Следует отметить, что часть детей 1-й подгруппы проявляли свою активность в области игрового поведения, совершая предметно-игровые действия в рамках индивидуальной деятельности. Некоторые дети из этой подгруппы занимались с настольными дидактическими играми, рисовали. У большинства детей с ЗПР 2-й подгруппы также наблюдалось игровое поведение. Вместе с тем больше половины

совершенных ими игровых действий составили предметно-игровые — как в рамках индивидуальной деятельности с игрушками, так и в тех случаях, когда дети 1-й подгруппы привлекали их к сюжетным играм.

Во второй экспериментальной ситуации, когда взрослый побуждал детей к игре, не конкретизируя ее сюжет, наблюдалась следующая картина. Ребенок с ЗПР 1-й подгруппы брал за руку ребенка 2-й и вместе с ним направлялся в игровой уголок. Он принимал на себя основную роль, побуждая партнера к совершению действий, которые позволяли первому моделировать не только действия, но иногда и отношения взрослых. При этом ребенок с ЗПР 2-й подгруппы использовался в качестве живой куклы, посредством которой испытуемый 1-й подгруппы реализовывал намеченную им сюжетную линию. Описанная диада имела устойчивый характер. Помимо этого необходимо выделить случаи, когда ребенок с ЗПР 1-й подгруппы привлекал к участию в игре не одного, а двух детей 2-й подгруппы. Однако такое увеличение игровой группы не вносило какое-либо качественное изменение в структуру игровой деятельности. Оставался прежним и характер взаимодействия ребенка с ЗПР 1-й подгруппы со своими партнерами, удлинялось лишь время игры.

В отдельных случаях к диаде детей из разных подгрупп, привлеченный их игрой, по своей инициативе присоединялся ребенок с ЗПР 1-й подгруппы. Он сообщал о своем желании взять на себя выбранную им роль. В случае несогласия с этим организатора игры он принимал любую отведенную роль. В ходе игры третий участник вносил свои дополнения в сюжет и тем самым усложнял его.

Пример 1. Дети организывают игру по собственному замыслу. В игре принимают участие Лена (1-я подгруппа) и Эмма (2-я подгруппа). Они составляют устойчивую игровую диаду. Игра возникает по инициативе Лены. Предварительной договоренности и обсуждения игры не наблюдается. Лена обращается к Эмме: «Давай, стульчики ставь». Лена и Эмма ставят в ряд стульчики. В это время к ним подходит Оля (1-я подгруппа). Она говорит: «Это что, кровать? А я буду дочка». Лена; молча кивает. Оля ложится на стульчики и закрывает глаза. Она спит. Приходит Лена: «Здравствуй, я твоя мама. Дочка, вставай». Оля встает. Они радостно обнимаются. Затем ходят, держась за руки, по группе. Вдруг Лена обращается к Эмме: «А ты чего стоишь? Стулья убери. А теперь ты дочка. Ну, иди сюда быстро». Оля и Лена берут Эмму за руки и ведут ее в детский сад. Лена (мама) прощается с ней. Между ними разворачивается диалог:

— До свидания, дочка. Ну, скажи мне что-нибудь.

— Мама, дай мне с собой книжку.

— Не надо. Я тебе дома дам. Дома будешь читать, А теперь» ты опять говори.

— Мама, ты меня заберешь?

— Заберу. Веди себя хорошо. Спать ложись.

Укладывает ее на стулья. К ней подходит Оля (воспитательница).

— Вот мама твоя пришла. Иди домой.

Лена берет Эмму за руку и говорит: «Пойдем в магазин». Они подходят к игровой зоне «Магазин». Лена берет бутылочку, сама выбивает чек. Затем усаживает Эмму на стульчик и? говорит строго: «А теперь пей молоко». Эмма подробно имитирует принятие пищи. Оля внимательно наблюдает за девочками, при этом приговаривает: «Правильно». На этом игра заканчивается и дети расходятся. Продолжительность игры — 12 мин.

Пример 2. Игра «Море» возникает по инициативе детей. Организатор игры — Алеша (1-я подгруппа). Он подходит к Жене (2-я подгруппа) и предлагает ей поиграть вместе. Когда она соглашается, говорит ей: «Ну, давай на полу кубики клади. Это рыбки, они плавают. Много кубиков клади». Вместе с Женей Алеша раскладывает кубики: «А теперь стулья ставь. Это корабль». Ставит стулья: «Ну садись, поплыли». Женя садится на стул, Алеша садится на первый стул и совершает движения, типичные для шофера. Игра длится 6 мин.

В третьей экспериментальной ситуации, которая включала конкретное указание на тему игры, все дошкольники с ЗПР 1-й подгруппы, а также большинство детей 2-й подгруппы выразили желание поиграть. Организацию игры осуществлял ребенок с ЗПР 1-й подгруппы. Он выбирал себе партнера, распределял роли, оставляя за собой главную, намечал основную линию развития сюжета. Продолжительность игры определялась количеством ее участников, а сама она носила характер цепочки. Каждый из детей, имеющих второстепенную роль, вступал в общение с ребенком, занимающим центральную. После этого взаимодействия наблюдалось два варианта выхода детей из игры: 1) ребенок, выполнив свои ролевые функции, переходил к индивидуальному развитию другой сюжетной линии. Например, девочка, купив молоко в магазине, отправлялась к игровому уголку «Семья» и начинала кормить одну из кукол. Тем самым она осуществляла переход от игры «Магазин» к игре «Дочки-матери»; 2) ребенок выходил из игры, выполнив свои ролевые функции, и в дальнейшем игровую деятельность не совершал. Он ходил по комнате или переходил к другому виду деятельности. Первый вариант выхода детей из игры, на наш взгляд, являлся более продуктивным, так как это своего рода предпосылка дальнейшего углубления и развития игры путем синтеза двух игровых ситуаций.

В случае, когда группа играющих детей распадалась, у ребенка-организатора наблюдалось два вида поведения. Часто он пытался возобновить игру. При этом его

действия были направлены, с одной стороны, на участников и выражались в побуждении их к возобновлению игры, с другой — на обеспечение игры, и прежде всего себя, соответствующими игровыми атрибутами. С этой целью он обычно использовал в качестве помощника своего постоянного партнера по игре — ребенка с ЗПР 2-й подгруппы, которому он поручал собрать игровые атрибуты или вернуть ушедших участников игры, то есть функции этого ребенка расширялись. Он уже выступал не только как непосредственный участник игры, но и как ее организатор. При этом если ребенок с ЗПР 1-й подгруппы совершенствовал функции организатора игры, то ребенок с ЗПР 2-й только начинал осваивать операциональную сторону этих функций. Второй вид поведения ребенка-организатора заключался в том, что он начинал разворачивать другую сюжетную ситуацию. При этом в качестве своего партнера он использовал живую игрушку.

Пример 1. Игра «Семья» возникает по инициативе взрослого: Изъявили желание играть три ребенка: Лена (1-я подгруппа), Женя и Надя (2-я подгруппа). Лена говорит: «Я буду мама, а вы будете дочки». Девочки стоят молча. После продолжительного молчания Лена подошла к Жене и взяла ее за руку: «Ты моя дочка». Держа ее за руку, водит по комнате. Время от времени они подходят к воспитателю и говорят: «Здравствуйте» или «До свидания». Затем Лена оставляет Женю и берет за руку Надю и говорит ей: «А теперь ты моя дочка», они подходят к воспитателю и говорят: «Здравствуйте» или «До свидания». Женя некоторое время наблюдает за ними, затем уходит. Лена оставляет Надю и направляется к шкафчику с посудой. Начинает ее перебирать, достает ее, аккуратно расставляет на столе, собирает опять в шкафчик. Игра длилась 7 мин.

Пример 2. Воспитатель предлагает детям поиграть в игру «Магазин». Соглашаются играть четверо детей. Лена (1-я подгруппа) взяла на себя организаторские функции. Она распределила роли: «Я — продавец, а вы — покупатели». Остальные дети молча с ней согласились. Лена побежала к игровому уголку «Магазин» и начала подбирать игровые атрибуты. «Ну, идите, становитесь в очередь!» — закричала она детям. Они построились у столика. Эмма (2-я подгруппа): «Я хочу купить конфеты». Лена подает ей коробку и две баночки, при этом говорит: «На. Надо еще покупать». Подходит следующий покупатель — Алеша (1-я подгруппа). Он смотрит на продавца. Лена молча подает ему коробочки. Алеша укладывает их в сумочку, отходит от прилавка и начинает расхаживать по комнате. К прилавку подходит Женя (2-я подгруппа). Она говорит: «Продай мне молоко». Взяв пакетик, отходит в игровой уголок «Семья». Берет куклу, усаживает ее за стол и говорит: «Вот я тебе, дочка, молочка принесла. Будешь молочко пить». Начинает расставлять на столе посуду. Постепенно переходит к действиям с посудой: достает ее из шкафчика, расставляет на столе в ряд, рассматривает, опять

складывает. В это время товары в магазине уже проданы. Лена кричит: «Несите обратно все вещи! У меня больше ничего нет. Эмма, отбери у них быстро». Дети возвращают вещи и расходятся. Лена вместе с Эммой аккуратно расставляет все по своим местам, перебирает, возится в уголке. Взаимодействие детей длилось 9 мин.

Анализ результатов, полученных в трех экспериментальных ситуациях, показал, что активность в области игры у всех детей с ЗПР стала значительно меньше зависеть от характера побуждения взрослого и вообще от его наличия. Тем не менее еще сохранялась некоторая зависимость игрового поведения от инструкции. При простом побуждении к игре (вторая экспериментальная ситуация) отмечалось большое количество сюжетных игр, в которых принимал участие ребенок с партнером-игрушкой. Такого рода игры часто разыгрывали дети с ЗПР 2-й подгруппы, а иногда, при отсутствии постоянного партнера или в случаях распада коллективной игры, и дети с ЗПР 1-й подгруппы.

При этой экспериментальной ситуации в большинстве случаев субъектом совместной деятельности являлась диада, которая строилась по авторитарному типу, то есть деятельность одного из участников игры практически полностью поглощалась деятельностью другого, выступая в качестве ее составной части. Организатором являлся ребенок с ЗПР 1-й подгруппы, который ранее использовал в качестве партнера по играм куклу. Он побуждал ребенка с ЗПР 2-й подгруппы принять участие в своей игре, заставлял при помощи крика или даже физической силы выполнять приказания типа «подай», «принеси», «сделай», полностью планировал, регламентировал, а иногда и реализовывал предписанную ему систему действий. По-видимому, такой способ организации совместной деятельности является более простым и генетически более ранним, чем другие возможные. Изменения совместной деятельности авторитарного типа происходили лишь в рамках ее субъекта путем расширения его границ, а не самой деятельности (В. В. Рыжов, 1980). Следует еще раз подчеркнуть, что выбор партнера для игры ребенком с ЗПР 1-й подгруппы имел довольно устойчивый характер, который сохранялся на протяжении всего проводимого исследования. Этот факт свидетельствует о том, что у этих детей начинают складываться устойчивые межличностные отношения, опосредованные совместной деятельностью (Т. А. Репина, О. М. Гостюхина, 1984)⁵.

Подключение к диаде, строившей деятельность по авторитарному типу, ребенка с ЗПР 1-й подгруппы не только усложняло игру за счет внесения им качественно новых дополнений в сюжет, но и демократизировало общение между ее участниками. Этот факт

⁵ Эти диады при игровой деятельности сохраняются и после поступления детей с ЗПР в специальные классы массовых школ.

можно объяснить тем, что включение в субъект деятельности ребенка, который сам пытался организовать свою деятельность в рамках конкретной игры, заставляло первого ребенка — организатора 1-й подгруппы учитывать его высказывания, ориентироваться на него и уже в этом контексте перестраивать свои отношения с партнером 2-й подгруппы. Для сравнения заметим, что в триадах «два ребенка с ЗПР 2-й подгруппы и ребенок с ЗПР 1-й подгруппы» такой демократизации отношений не наблюдалось.

Вычленяется и второй тип диады, которую создавали дети с ЗПР 1-й подгруппы и примерно одного уровня сформированности игровых умений. Один из детей предлагал тему игры. Если предложение принималось, то отмечались элементы предварительного планирования игры, которые выражались в распределении ролей по способу «решение за другого» (Я. Л. Коломинский, Б. П. Жизневский, 1986) и подборке игровых атрибутов. Сюжетная игра как совместная деятельность разворачивалась на протяжении одной игровой ситуации, после чего дошкольники переходили к деятельности рядом или вместе.

В третьей экспериментальной ситуации при конкретизации сюжета игры происходило расширение группы до 5 человек. Причем желание играть изъявляли и дети 2-й подгруппы. Это свидетельствует о том, что они уже ориентированы на сюжетную игру. Анализ игры как совместной деятельности дал основание полагать, что эти дети в определенной степени овладели операциональной стороной роли и действовали в соответствии с нею.

Изменение структуры субъекта деятельности привело к тому, что в игровой деятельности начал выделяться организационный этап, в ходе которого преобразовывался в соответствии с целями игры субъект, а также создавалась необходимая для ее реализации материальная база.

В связи с тем, что в игровую группу входили дети с разной степенью выраженности ЗПР, обнаружены различия и в том, как они заканчивали игру, и в том, как строились в ней отношения.

У детей с ЗПР 1-й подгруппы первоначальная сюжетная линия часто развивалась за счет перехода к другой, являющейся как бы ее логическим продолжением. Дети с ЗПР 2-й подгруппы, заканчивая реализацию своей роли в ограниченной игровой ситуации, тем самым завершали и игру.

В рамках самого субъекта деятельности можно условно выделить три системы межличностных отношений. Первая из них реализовывалась между детьми с ЗПР 1-й подгруппы: распределение основных ролей по типу «решение за другого», осуществление руководства деятельностью партнеров по игре и т. д. Вторая складывалась между детьми разных подгрупп, при этом дошкольники 1-й подгруппы отводили своим партнерами

функции статистов. И третья — ребенок с ЗПР 1-й подгруппы и его постоянный партнер 2-й подгруппы, которого первый использовал не только как непосредственного участника игры, реализующего вспомогательные роли, но и в качестве помощника при ее организации. В первой системе взаимоотношения носили демократический характер, во второй и третьей — резко авторитарный.

Таким образом, главная особенность игрового поведения детей с ЗПР в рамках данного среза — самостоятельная организация игры. В том случае, когда группа представляла собой диаду детей разных подгрупп, игра чаще всего носила репродуктивный характер (воспроизводился с небольшими вариантами фрагмент сюжета, который задавался на занятиях в качестве образца). Когда же исходная диада организовывалась детьми с ЗПР 1-й подгруппы, по ходу игры происходило расширение субъекта деятельности, усложнялась сюжетная линия, появлялись новые роли, замысел игры сохранялся даже при смене условного игрового пространства или одной из ролей.

На данном этапе становления игры как совместной деятельности для детей с ЗПР 1-й подгруппы в плане развития игровой деятельности наиболее адекватным является игровое объединение с партнерами своей подгруппы, а для детей с ЗПР 2-й подгруппы — с детьми 1-й. Вероятно, это объясняется следующим. В диаде дошкольников 2-й подгруппы оба партнера беспомощны в организации игровой ситуации. Поэтому их игровое объединение крайне непрочное и по инициативе детей оно почти не создается. В диаде детей 1-й подгруппы они уже владеют элементарными умениями самостоятельной организации сюжетной игры, в ходе ее оказывают влияние на деятельность друг друга, дополняя и развивая ее. Вместе с тем возможности учета точки зрения партнера, его позиции, регуляции взаимоотношений еще находятся в самой начальной стадии становления. Поэтому и данный тип игрового объединения достаточно непрочный, отмечается чаще не как самостоятельное игровое объединение, а как сотрудничество в рамках более широкого игрового сообщества (три и более участников игры). Наиболее прочно игровое объединение «ребенок с ЗПР 1-й подгруппы — ребенок с ЗПР 2-й подгруппы», в котором один ребенок организует ситуацию, регулирует взаимоотношения действующих лиц и мотивирует их действия.

Анализ игрового поведения детей с ЗПР с точки зрения характера игровых действий показал, что для детей с ЗПР 1-й подгруппы основным видом игрового поведения были сюжетно-отобразительные действия. Причем тип экспериментальной ситуации не столь значительно влиял на характер их игровых действий в целом. Однако следует отметить, что вторая и третья экспериментальные ситуации наиболее эффективны для активизации игровой деятельности детей этой подгруппы (табл. 4).

Таблица 4. Характер игровых действий детей с ЗПР двух подгрупп в трех экспериментальных ситуациях (второй срез)

Характер игровых действий	Подгруппы	Экспериментальные ситуации					
		Первая		Вторая		Третья	
		Число случаев	%	Число случаев	%	Число случаев	%
Предметно-игровые	1	35	21,9	0	0	0	0
	2	60	48,78	60	40,6	23	10,84
Отобразительные	1	110	68,75	160	88,88	167	
	2	60	48,78	83	56	180	
Действия, моделирующие отношения	1	15	9,35	20	11,12	30	
	2	3	2,44	5	3,4	9	

Игровое поведение детей с ЗПР 2-й подгруппы больше зависит от экспериментальной ситуации. Инструкция, в которой определялся замысел игры, наиболее продуктивна для активизации игровой деятельности. При этом основную долю активности детей составляли сюжетно-отобразительные действия. Характер игровых действий детей с ЗПР 2-й подгруппы в первой и второй экспериментальных ситуациях оказался практически одинаковым. Основную долю игрового поведения при этом составили предметно-игровые и сюжетно-отобразительные действия (табл. 4).

Сравнительный анализ характера игровых действий детей с ЗПР двух подгрупп показал, что дети с ЗПР 2-й подгруппы по-прежнему значительно отстают от сверстников 1-й подгруппы. В первую очередь это выражается в существенном преобладании в их арсенале предметно-игровых действий, тогда как у дошкольников с ЗПР 1-й подгруппы эти действия практически не встречались. Дети с ЗПР 1-й подгруппы значительно чаще использовали действия, моделирующие отношения между людьми.

Анализ зафиксированных сюжетных игр детей с ЗПР свидетельствовал, что основным содержанием их игровой деятельности на этом этапе стали действия с предметами, количество которых по сравнению с предыдущим срезом резко увеличилось. Действия стали носить развернутый характер и группироваться вокруг каждого из игровых предметов, связывая их в единый сюжет. Но еще достаточно часто дети ставили предметы в центр своей деятельности, при этом детальное воспроизведение игровой ситуации сохраняло для них самодовлеющее значение. На протяжении одной и той же игры регистрировались эпизоды, в которых выполнение игровых действий являлось

средством реализации сюжета, и такие, в которых наблюдалось застревание на отдельных системах действий, занимавших при этом структурное место цели. Например, при разыгрывании сюжета игры «Семья» произошло застревание на фрагменте «укладывание дочки спать». Лена (1-я подгруппа) в течение 10 мин одевала и раздевала куклу, рассматривала и перебирала ее гардероб. У детей 2-й подгруппы цель игры заключалась в воспроизведении действий с предметами, которые они совершали по поручению своих партнеров 1-й подгруппы, или в играх с партнером-игрушкой.

В рамках второго среза зафиксированы многочисленные факты, говорящие о том, что у детей с ЗПР начали активно формироваться отношения замещения. В большом количестве использовались предметы-заместители. Например, в игре «Море» дети вместо рыб разложили по полу кубики из конструктора. Вместе с тем замещение носит очень своеобразный характер. Удачно найденный заместитель закрепляется за конкретной игрой. Так, предложение воспитателя употребить вместо рыб в игре «Море» другие предметы, не только кубики, не принималось. Диапазон переноса значения с одного предмета на другой очень узок. Игровой предмет не теряет свою конкретность. Вероятно, на данном этапе мы можем говорить не столько об игровом замещении, сколько о замене одного предмета другим. У детей с ЗПР 2-й подгруппы наблюдались факты, свидетельствующие о том, что принятое игровое название зачастую недостаточно определяет характер их действий. Часто, предложив новое название предмета, дети не выполняли с ним те действия, которые диктовались новым именем предмета.

Как уже отмечалось выше, у дошкольников с ЗПР 1-й подгруппы появились отдельные действия, направленные на воспроизведение социальных отношений между персонажами сюжетной игры. В основном моделировались наиболее ярко бросающиеся в глаза межличностные отношения (зачастую это были негативные стороны семейных взаимоотношений). Воспроизведенные социальные отношения были недостаточно осмысленны, отсутствовала тонкость в их передаче, опускались нюансы. Однако социальные отношения еще не находились в центре внимания детей при организации игр, в содержании игр моделирование носило скорее случайный, чем закономерный характер. Это, на наш взгляд, вполне естественно, так как в игровой деятельности дошкольников с ЗПР пока отсутствует такое важное условие перехода к моделированию межличностных отношений, как обобщенность и сокращенность игровых действий. Развернутые системы игровых действий заслоняют от детей социальный смысл деятельности.

У детей с ЗПР 1-й подгруппы зафиксированы случаи легкого перехода от действий, моделирующих социальные отношения, к действиям, моделирующим отдельные моменты трудовой деятельности взрослых. Дети с ЗПР 2-й подгруппы также легко переходили от

сюжетных игровых действий к деятельности с игрушками, иногда это были действия предметно-манипулятивного характера с игровыми атрибутами, не задействованными в сюжетной игре. В рамках реализации одного сюжета можно было наблюдать фрагменты манипулятивно-процессуальной, процессуальной с элементами сюжета и сюжетно-ролевой игр одновременно. Такому явлению способствовала неоднородность в степени выраженности дефекта у испытуемых, принимавших участие в игре: первый и второй типы игры разворачивались детьми с ЗПР 2-й подгруппы, второй и третий—1-й. Вместе с тем даже дети с ЗПР 1-й подгруппы на заключительном этапе игры часто переходили на самый низкий ее уровень — процессуальный с элементами сюжета или вообще к процессуально-манипулятивным действиям из-за неумения развить сюжет.

На этом этапе становления игры дошкольники с ЗПР 1-й подгруппы стремились максимально приблизить игровое действие к реальному. Быстро замечали ошибки, связанные с несоответствием игрового действия реальному. Свое неприятие нарушений в отображении предметных действий они мотивировали словами: «Так не бывает». Стремление следовать правилам в области моделирования предметного мира распространялось только на относительно простые действия взрослых, связанные с житейским опытом этих детей. Дошкольники с ЗПР 2-й подгруппы достаточно часто нарушали логику последовательности при моделировании действий взрослых. Причем нарушения в последовательности действий ни у себя, ни у других детей они не замечали.

В играх детей с ЗПР на этом этапе уже вычленяется достаточно устойчивый сюжет, который включает от одной до трех игровых ситуаций. Развитие сюжета происходит в основном за счет смены игрового пространства. Отмечались отдельные случаи развития сюжета за счет смены и условного пространства, и одной из ролей. В играх появляется организационный этап, в рамках которого обозначена тема игры, определено игровое общество, распределены роли, подобраны игрушки и игровые атрибуты. Причем в тех играх, которые разворачивались диадой детей 1-й подгруппы, этот этап выражен более наглядно и шире вербализован, чем в играх диады «ребенок с ЗПР 1-й подгруппы — ребенок с ЗПР 2-й подгруппы». В подобной диаде подготовка к игре состояла из обозначения темы игры и вычленения ролей, которые проводились ребенком с ЗПР 1-й подгруппы. В играх, осуществляемых диадой детей 2-й подгруппы, только в единичных случаях вычленялся организационный этап, состоящий из обозначения темы игры и распределения ролей.

Часто сюжет игры имел неустойчивый характер, что проявлялось в его ситуативности, зависимости развития сюжета от случайно попавшей в поле зрения игрушки. Иногда замысел игры утрачивался до ее окончания. Потерю замысла игры,

отсутствие логики в его реализации дети самостоятельно не замечали. Например, Лена, выполнявшая в игре «Самолет» роль стюардессы, начинает готовить еду. Ситуация приготовления еды становится самостоятельной игрой. Тема «Самолет» утрачена, и игра в этом направлении больше не развивается. Однако на вопрос взрослого, во что они играют, Лена отвечала, что в «Самолет».

Таким образом, мы можем говорить, что на данном этапе смысловой центр сюжетной игры дошкольников с ЗПР — это моделирование действий с предметами, а не ситуации в целом. Действия детей определяет предмет, а не ситуация. Логика развития ситуации руководила их действиями только в том случае, когда она очень проста, многократно присутствовала в их житейском опыте и состояла из линейно повторяющихся действий (продавец продает, покупатель покупает; врач лечит, больной приходит лечиться и т. д.).

Уже на данном этапе у детей с ЗПР начала проявляться тенденция к закреплению и шаблонному повторению одних и тех же игр с одинаковыми путями их реализации, со стереотипным повторением одних и тех же реплик, игровых действий. Часто это были те игры, которые давались в качестве образца на занятиях, но иногда и придуманные детьми самостоятельно («Море», «Самолет»). При этом разыгранный один раз сюжет закреплялся и впредь воспроизводился в неизменном виде.

Игры детей с ЗПР начали сопровождаться речью. У детей с ЗПР 1-й подгруппы вычленилась планирующая речь при организации игры. С ее помощью эти дети пытались координировать свои действия в ходе игры. Впервые были отмечены случаи выхода из игры для регуляции ее процесса при помощи апелляции к правилу. Однако самостоятельно исправить выявленные ошибки дети не могли. В связи с этим, увеличилось количество речевых обращений к взрослому как к носителю правила. Значительно шире стала использоваться ролевая речь. Отмечались факты замены словом цепочки игровых действий. Следует подчеркнуть, что слово не всегда регулирует деятельность детей с ЗПР в процессе игры. Особенно наглядно это проявляется тогда, когда наименование игровой ситуации не соотносится с игровыми действиями, направленными на ее раскрытие. Иногда ролевая речь не согласуется с действиями, которые при этом выполняет ребенок.

Рассмотрим эмоциональный фон игрового поведения дошкольников с ЗПР, ибо он — существенная характеристика игровой деятельности (Л. С. Выготский, 1966; Э. Иванова, 1987; А. В. Запорожец//Эмоциональное развитие..., 1985; и др.). У большинства дошкольников с ЗПР возник интерес к игре и игрушке. Они с вниманием рассматривали новые игрушки. У некоторых детей появились предпочитаемые игры и игрушки.

Особенно это касается сюжетно оформленных игрушек. Хотя у дошкольников 2-й подгруппы не отмечалось дифференцированное предпочтение какой-либо одной игрушки, вместе с тем в индивидуальной деятельности у этих детей зафиксировано выборочное отношение к игрушкам и игровым атрибутам определенной группы. Дети данной подгруппы стали чаще обращаться к игрушкам для более подробного-отображения жизненной ситуации (посуда, мебель, одежда и т. д.). Они достаточно широко использовали кукол в качестве партнера по игре. Дошкольники 1-й подгруппы предпочитали играть с партнером-ребенком и поэтому выбирали игрушки, которые помогали моделировать игровую ситуацию, а не заменяли партнера.

Обнаружились изменения в поведении детей с ЗПР по отношению к взрослому: значительно увеличилось число контактов. Если детей заинтересовывал сам человек или его деятельность, то они окружали его и длительное время молча наблюдали. На наш взгляд, в данном случае мы имели дело с познавательными по своим мотивам контактами, направленными на познание мира человеческих действий с предметами, которые осуществлялись при помощи предметно-действенных средств общения. Увеличилось количество личностных контактов, реализуемых преимущественно при помощи предметно-действенных средств общения (обнимание, прижимание, улыбки). В общем объеме зафиксированных взаимодействий со взрослыми у детей с ЗПР речевые средства общения составляют менее половины.

Количество контактов со сверстниками в процессе игровой деятельности также возросло. Причем между детьми 1-й подгруппы преобладают речевые средства общения, а между детьми разных — предметно-действенные, сочетающиеся с вербальными.

Таким образом, уже к середине учебного года у дошкольников с ЗПР наблюдалась динамика в становлении игровой деятельности. Анализ содержания сюжетной игры свидетельствует, что в общем виде она у детей с ЗПР 1-й подгруппы начинает соответствовать второму уровню развития игры, а у детей с ЗПР 2-й подгруппы — первому. Вместе с тем специфические особенности сюжетной игры дошкольников с ЗПР не позволяют говорить о полном соответствии картины их игровой деятельности тому, что наблюдается в норме при данном уровне развития сюжетной игры.

В конце учебного года был проведен третий срез. Третья и четвертая экспериментальные ситуации в нем не использовались, так как дети в основном самостоятельно организовывали игру не только на предлагаемые взрослым темы, но и по собственным замыслам.

В первой экспериментальной ситуации выявилось, что у большинства детей активное игровое поведение. Одни дети (в основном 1-й подгруппы) предпочитали

настольные дидактические игры, другие — разворачивали индивидуальные сюжетные. Зафиксированные совместные сюжетные игры разыгрывались в большинстве случаев игровой группой, состоящей из двух детей. Чаще это были устойчивые диады детей разных подгрупп, при этом игра возникала по инициативе ребенка 1-й подгруппы или диады дошкольников 1-й подгруппы. Иногда игровая группа расширялась за счет привлечения на вспомогательные роли детей 2-й подгруппы или самостоятельного присоединения одного ребенка 1-й. Обычно ребенок с ЗПР 1-й подгруппы предлагал другому или группе детей определенный сюжет («Давай будем играть в «Самолет»). Таким образом, он брал на себя организаторские функции, ранее выполняемые взрослым. В случае согласия в диаде детей разных подгрупп ребенок с ЗПР 1-й подгруппы распределял роли, под его руководством подбирались игровые атрибуты, организовывалось игровое пространство. Если игру начинала диада дошкольников 1-й подгруппы, то после распределения ролей в первичной игровой группе (чаще основных: врач–медсестра, летчик–стюардесса) группа преобразовывалась за счет включения в нее других детей, которым отводились второстепенные роли (больные, пассажиры). Качественное своеобразие игры как совместной деятельности определялось тем, как строились отношения между исполнителями главных ролей. Количество детей, выполнявших второстепенные роли, оказывало влияние лишь на длительность игры, особенно там, где она разворачивалась путем, последовательного включения в нее участников при неизменном условном пространстве. Организация игрового поведения детей во второй экспериментальной ситуации, когда взрослый предлагал детям поиграть, осуществлялась теми же способами, которые были зафиксированы в первой.

Следует отметить тот факт, что у всех детей с ЗПР наблюдалось очень значительное, по сравнению с предыдущими срезами, повышение активности игрового поведения. Большинство детей свое свободное время посвящали сюжетным играм, которые возникали по их собственной инициативе. Если говорить о сюжетной игре как о совместной деятельности, то можно отметить, что в ряде случаев игровая группа уже не ограничивалась рамками диады или триады, а стала значительно шире (иногда до 5–7 участников), хотя ее центр, по-прежнему, устойчивая диада.

Значительно усложнился субъект совместной деятельности. В ходе организационного этапа дети пытались расширить сюжетную игру за счет прибавления количества ролей. Это, естественно, влияло на продолжительность игры. Участились случаи усложнения субъекта деятельности из-за одновременного расширения игрового пространства и включения в игру новых участников (например, к играющим в «Больницу» присоединился ребенок, исполняющий роль водителя машины «скорая помощь», и

начинает развиваться новая линия транспортировки больного в больницу). Такое переструктурирование сюжета происходило путем подключения к игровой группе новых членов в ходе реализации первоначального замысла (обычно это были дети с ЗПР 1-й подгруппы). Впервые отмечено, что некоторые дети с ЗПР 1-й подгруппы, сами не являясь участниками игры и не принимая на себя роли, выполняли функции наблюдателей и контролеров, пытаясь своими репликами корректировать ее ход. В связи с этим можно говорить о новом качественном моменте в развитии игры как совместной деятельности, а именно: субъектом совместной деятельности становится группа, которая по своим границам превосходит игровую и в рамках которой осуществляется дальнейшая дифференциация детей как партнеров по совместной деятельности (Г. П. Щедровицкий, Р. Г. Надежина, 1973).

Другой важный момент в процессе становления сюжетной игры как совместной деятельности связан с появлением у некоторых из ее членов чувства общности. Сначала оно связано с определенной частью игровой группы, совершающей деятельность идентичного характера («Мы жарим рыбу, сейчас будем кормить вас»). Затем оно переносится на всю игровую группу. В качестве индикатора служит появление в высказываниях детей личного местоимения «мы» в различных ситуациях. Особенно ярко у детей с ЗПР это обнаруживалось при корректировке хода деятельности («Мы не договаривались так играть») и в тех случаях, когда они обращались за оценкой своей деятельности ко взрослому («Как мы хорошо играли»,— говорил ребенок, глядя в глаза взрослому и ожидая подтверждения своих слов). Данный контекст использования местоимения «мы» свидетельствует о том, что испытуемые рассматривали свою игровую группу как психологически единый субъект деятельности, отличающийся от других объединений детей. Таким образом, мы можем говорить о том, что в конце дошкольного детства сюжетная игра детей с ЗПР представляет собой совместную деятельность не только в объективном плане, с позиции исследователя, но и в субъективном — с позиции детей, принимавших в ней участие.

Пример 1. Игра «Больница» возникает по инициативе детей. Инициатор игры — Сережа (1-я подгруппа). Он подошел к Наташе (1-я подгруппа) и предложил: «Давай, я буду больной, а ты — медсестра и будешь делать мне уколы, лечить меня». Услышав этот разговор, к ним подошла Оля (1-я подгруппа) и сказала: «Можно, я тоже буду играть с вами? Я буду мама и буду приводить дочку к врачу». Сережа кивнул головой и спросил: «А кто же будет врачом?» Он осмотрел комнату и позвал мальчика, который возился с конструктором: «Вася, иди сюда. Ты будешь врач».

Дети пошли в игровой уголок и стали подбирать игровые атрибуты, расставлять

стульчики. В комнате оказался только один белый халат, который сразу же взяла Наташа (медсестра). Его захотел взять и Вася (1-я подгруппа), который должен был играть роль врача. Возникла конфликтная ситуация. Каждый тянул халат к себе. Наташа заявила, что она пришла первой, поэтому халат наденет она, а Вася пусть надевает повязку с красным крестом. Вася ответил, что врач не бывает с повязкой, так только санитар ходит. Наташа настаивала на своем. Тогда Вася сказал, что спросит у воспитателя. Он подошел к воспитателю и спросил: «А бывает врач с повязкой?» Получив утвердительный ответ, он надел повязку и вернулся в игровой уголок.

Пациенты Оля и Сережа вернулись в уголок, сели на стульчики. Оля держит в руках куклу-дочку. Вася и Наташа сели за столик. Наташа говорит: «Кто больной, заходите». Вошел Сережа и пожаловался: «У меня болит рука». Вася взял шприц: «Сейчас сделаем укол». Он воспроизвел процедуру укола. «А теперь я тебя послушаю». Оглядывается, ищет фонендоскоп. Не найдя его, говорит: «Ладно, уже как будто послушал». Наташа в это время готовит лекарство. Она сделала движение, как будто подала пузырек с лекарством: «Вот тебе врач выписал. Иди домой, будешь пить три раза в день. Вот тебе талон. В следующий раз придешь в среду». Сережа поблагодарил ее, вышел, сел на стульчик. Наташа крикнула: «Заходи, следующий больной». Перед врачом села Оля с куклой-дочкой. «Что у вас болит?» — спросил Вася. «У меня заболела дочка», — ответила Оля. «Что у нее болит?» — последовал вопрос врача. «У нее болит горло», — пожаловалась Оля. «Давай, что ли, посмотрю», — предложил Вася и взял палочку. Внимательно осмотрел куклу и предложил осмотреть ее Наташе. Они серьезно качают головами. Вася говорит: «Да у нее ангина. Ее надо везти в больницу». Сережа встает, подходит и говорит: «А я буду шофер на «скорой помощи». Уходит и начинает расставлять стулья: «Ну вот, машина готова, поехали». Дети садятся на стульчики. Сережа воспроизводит действия шофера. Дети молча сидят. Сережа с упоением ведет машину. Оля одевает и раздевает куклу. Наташа и Вася встают и уходят. Сережа говорит им вслед: «Куда, мы сейчас приедем». Но дети в игру не возвращаются. Игра длилась 30 мин.

Пример 2. Лена (1-я подгруппа) и Эмма (2-я подгруппа) возятся с посудой. К ним подходит Андрей (1-я подгруппа) и предлагает: «Давай будем играть в «Самолет». Девочки соглашаются. Андрей начинает расставлять стульчики. Лена подходит к Жене и Наде (2-я подгруппа) и говорит: «Идите играть в «Самолет», будете пассажирами, а я — стюардессой». Затем обращается к Эмме: «Ты моя помощница. Иди принеси посуду». За их действиями со стороны наблюдает Сережа (1-я подгруппа). Потом, обращаясь так, чтобы его слышали и дети, и воспитатель говорит улыбаясь: «А билеты-то откуда взять, про билеты забыли». Бежит в игровой уголок, берет кассу: «Все, кто летят, покупайте билеты,

я кассир». Усаживается, затем растерянно оглядывается и спрашивает воспитателя: «А карточки, что билеты, где?» Воспитатель не отвечает. Тогда Сережа приносит бумажки и говорит: «Сегодня это будут билеты. Ну, кому куда надо, подходите». Дети подходят и покупают билеты, при этом, затрудняются назвать город, некоторые просят продать им билет на улицу или в район города. В это время подходит Андрей и говорит: «Все, самолет улетает. Быстрее, а то самолет улетает».

Дети рассаживаются на стульчики. Андрей садится на первый стульчик и ведет самолет. Лена и Эмма раскладывают посуду. Лена объявляет: «Мы жарим рыбу и будем сейчас кормить вас». Разносят тарелочки. Сережа, который выполнял ранее роль кассира, наблюдает за игрой и комментирует ее. Когда Лена приносит еду летчику, он, смеясь, говорит: «А теперь самолет упадет, а летчик есть будет». Лена ему отвечает: «Уходи, ты мешаешь играть. Сейчас посадка. А ему, что ли, поесть не надо?» Андрей важно объявляет: «Остановка. Можете ходить. Я есть буду». Дети расходятся по группе. Каждый занимается своим делом. Андрей встает и говорит: «Идите сюда. Опять, полетели». Пассажиры не хотят возвращаться. Тогда он начинает их подталкивать. При этом говорит с обидой: «Ну, мы же играем. Вы что, забыли? Лететь надо дальше. Вот как мы хороша играли. А вы забыли». Лена и Эмма помогают ему собирать детей к стульчикам. Игра повторяет уже пройденный цикл и распадается. Продолжительность игры — 40 мин.

Результаты третьего среза показали, что для детей с ЗПР 1-й подгруппы основными действиями были, сюжетно-отобразительные, предметно-игровые не были отмечены вообще. Значительное место начали занимать действия, моделирующие отношения. Тип экспериментальной ситуации не оказывал существенного влияния на характер игровых действий (табл. 5).

Для игрового поведения детей с ЗПР 2-й подгруппы также типичны сюжетно-отобразительные действия. Действия, моделирующие отношения, наблюдались эпизодически. Даже в конце учебного года, хотя и в небольшом количестве, отмечались предметно-игровые действия. Тип экспериментальной ситуации» и у этих детей не оказывал влияния на характер игровых действий (табл.5).

Таблица 5. Характер игровых действий детей с ЗПР двух подгрупп в двух экспериментальных ситуациях (третий срез)

Характер игровых действий	Подгруппы	Экспериментальные ситуации			
		Первая		Вторая	
		Число случаев	%	Число случаев	%
Предметно-	1	0	0	0	0

игровые	2	27	8	46	11
Отобразительные	1	103	69	97	65
	2	273	83	339	83
Действия, моделирующие отношения	1	47	31	53	35
	2	29	9	25	6

Следует заметить, что в третьем срезе количественные показатели по уровню развития игровой деятельности у детей с ЗПР 2-й подгруппы весьма близки к тем, которые выявлены у детей с ЗПР 1-й подгруппы во втором срезе.

К концу учебного года наметились существенные изменения в планировании сюжетной игры. Четко выделялся организационный этап игры. Иногда он занимал больше времени, чем процесс реализации сюжета, что характерно и для сюжетных игр нормально развивающихся дошкольников. Организацию игры обычно осуществляли дети с ЗПР 1-й подгруппы. Дошкольники с ЗПР 2-й подгруппы в обсуждении замысла игры и путей его реализации участвовали крайне редко. При выборе сюжета игры дети чаще всего останавливались на тех из них, которые уже задавались им в качестве образца на занятиях или были с помощью взрослого удачно организованы и реализованы ранее. Игры на темы, предложенные детьми впервые, характеризовались бедностью сюжета и зачастую сводились к отображению своего крайне небогатого опыта. Причем сюжет этот в основном представлял собой линейную временную последовательность, жестко закрепленную в житейском опыте (отражение режимных моментов: продавец и очередь покупателей; врач и очередь пациентов и т. д.). При моделировании той области действительности, которая не присутствовала в непосредственном житейском опыте, а познавалась из литературы, бесед и других источников информации, они допускали смысловые ошибки, обнаруживая недостаточное понимание того, что воспроизводят. Часто развитие сюжета осуществлялось за счет прокручивания несколько раз одной и той же игровой ситуации, что приводило к увеличению времени игры (продавец продает товары, товары проданы, их возвращают продавцу, затем ситуация продажи товаров повторяется опять). Наблюдались случаи не только репродуктивного способа развития сюжета, но и продуктивного, путем смены условного игрового пространства и одной из ролей. Однако из-за трудностей, возникающих при развитии замысла игры путем пошагового планирования сюжета, на этом этапе она обычно распадалась.

Организационный этап сюжетных игр детей с ЗПР имел свою специфику. При разыгрывании традиционных для дошкольного возраста сюжетов («Дочки-матери»,

«Больница», «Магазин» и т. д.) за каждым ребенком как бы негласно закреплялась одна и та же роль. Одновременно с этим дети склонны были при реализации каждого сюжета использовать одинаковые игровые действия и отработанную стереотипную ролевую речь. Создавалось впечатление, что при разыгрывании этих сюжетов дошкольники стремились воссоздать один отработанный вариант игры. При этом нами почти не фиксировались конфликты по поводу выбора темы игры, распределения ролей. В этих случаях дети обычно легко соглашались со всеми предложениями инициатора игры. Следует заметить, что конфликтных ситуаций в диадах детей разных подгрупп почти не наблюдалось. Дети 2-й подгруппы обычно беспрекословно и некритично выполняли указания своих партнеров 1-й подгруппы. Возникали только споры по поводу распределения игрушек и игровых атрибутов.

Конфликты, связанные с игровой деятельностью, отмечались чаще всего в диадах детей 1-й подгруппы. Были зафиксированы разногласия из-за несоответствия: игровых действий житейским представлениям или образцу, заданному педагогом на занятиях; плана реализации сюжета имеющемуся в их опыте образцу; распределения игрушек и игровых атрибутов в тех случаях, когда их, по мнению детей, было недостаточно для реализации замысла. При разногласиях дети часто апеллировали к известным им правилам. При этом опротестовывались обычно нарушения в логике моделирования действий взрослых, использования тех или иных атрибутов, то есть в логике моделирования предметного мира. Протест сводился, как правило, к ссылке на то, что так не бывает. Дети обращались к взрослому как к арбитру. Нами зафиксировано два вида такого рода контактов со взрослым: вербальные («Правда, не бывает, что столько денежек за коробочку?»); невербальные — дети в спорных случаях окружали взрослого и молча смотрели на него. Нарушения в моделировании отношений детьми не вычленились.

Игра стала носить речевой характер. Часто использовалась специфическая ролевая речь, обращенная к партнеру по игре. Эта речь соответствовала взятой на себя роли и той, которую выполнял партнер. Речевое общение начало выступать как средство планирования игры и реализации игрового замысла, а также контроля за соответствием замысла процессу его реализации и эталонным нормам. Появились многочисленные высказывания, направленные на установления определенных межличностных отношений между детьми, оценку процесса игры. Уже отмечалось наличие многочисленных вкраплений речевых выходов из игры для решения спорных вопросов, возникающих в процессе реализации сюжета. При этом такие выходы не приводили к распаду игры. Если проанализировать речевую продукцию, зафиксированную в игре у дошкольников с разной степенью выраженности ЗПР, то оказывается, что у детей с ЗПР 2-й подгруппы

преобладали обращения и ответы их как носителей ролей, а у детей с ЗПР 1-й подгруппы — обращение друг к другу как к партнерам по совместной игровой деятельности. Эти факты крайне важны, так как позволяют говорить о том, что дошкольники с ЗПР 1-й подгруппы уже начинают делать акцент в игре на общение «по содержанию той стороны игровой деятельности, которая касается задач и норм отношений между людьми», что, собственно, является основным назначением сюжетной игры (Эльконин, 1978, с. 31). Дошкольники с ЗПР 2-й подгруппы пока не достигли такого уровня социальной ориентированности на человека, который позволил бы им сделать эту область содержанием игрового общения.

Основным мотивом сюжетных игр дошкольников с ЗПР различной степени выраженности стало воспроизведение ролевых действий, посредством которых реализуется роль. Смысл производимых детьми действий открывается посредством правил их реализации.

Роли выделялись достаточно отчетливо, назывались до начала игры и определяли системы игровых действий, производимых детьми. На протяжении всей игры испытуемые следили за соответствием игровых действий взятой на себя роли. На данном этапе воспроизведение действий взрослых из цели игры и ее основного мотива начало превращаться в средство реализации сюжета. Вместе с тем еще достаточно часто увеличение игрового времени происходило за счет предельно детализированного воссоздания игровой ситуации и игровых действий. Это наиболее характерно для игр детей с ЗПР 2-й подгруппы, особенно в тех случаях, когда их партнер той же подгруппы или кукла. У детей с ЗПР 1-й подгруппы уже наблюдалась противоположная тенденция: действия сворачивались, терялась их конкретность, они передавали только общее свое назначение, целые цепочки действий обозначались при помощи слова. Например, Лена усадила кукол вокруг стола, на котором расставлена посуда, осмотрела их и сказала: «Ну вот, будто покормила, теперь пойдем гулять».

У дошкольников с ЗПР 1-й подгруппы отмечались специальные действия, моделирующие межличностные отношения. Однако социальный пласт отношений осмысливался этими детьми недостаточно. В играх воспроизводились те отношения, которые бросались в глаза, и упускались смысловые оттенки. У детей с ЗПР 2-й подгруппы в большинстве своем действия, моделирующие межличностные отношения, не встречались.

При моделировании предметного и социального миров детьми с ЗПР на данном этапе фиксировались два противоположных направления. При воспроизведении предметного мира наличие или отсутствие игрового атрибута не оказывало существенное

влияние на развертывание сюжета. Если не находилось соответствующей игрушки, то дети активно переименовывали и использовали имеющиеся. Замещение одного предмета другим стало одной из характерных черт реализации сюжета. Однако следует заметить, что хот» предметы-заместители перестали привязываться к какому-либо одному замещаемому предмету, но замещение носило недостаточно широкий характер. Причем у детей 2-й подгруппы оно было более узким, чем у дошкольников 1-й. Все дети с ЗПР разной степени выраженности, приняв игровое переименование предмета, в течение всей игры руководствовались им при выполнении действий.

При моделировании социальной области дети стремились во всех известных им бытовых деталях воссоздать ситуацию. Их жизненный опыт выступал как самый жесткий ограничитель деятельности. Если какая-то деталь в игровых атрибутах, являющихся знаком роли, не соответствовала известному им эталону, то ограничитель «так не бывает» приводил к распаду игры. Например, таким обобщенным знаком, в котором для детей с ЗПР концентрировалась суть ролевого поведения врача, был белый халат. Его отсутствие приводило к распаду игры. Такую привязанность к внешним реалиям в социальном мире при активном формировании отношений замещения в предметном мы объясняем следующим. К моделированию социальных отношений в игре дети с ЗПР приступили значительно позже, чем к моделированию предметного мира. Практически только к концу обучения, и в основном у детей с ЗПР 1-й подгруппы, достаточно широко представлены игровые действия, отражающие социальный мир. В связи с этим дошкольникам с ЗПР еще необходимы опоры в виде опредмеченных символов ролей, которые воплощали бы в обобщенном виде все требования, связанные с ними. Своим наличием внешний атрибут роли помогал детям удержаться в ее рамках. Кроме того, он служил как бы сигналом для партнеров по игре. При этом игровая ситуация делалась более наглядной, облегчался процесс оперирования социальными эталонами.

Вместе с тем, по нашему мнению, узость отношений замещений и жесткая связь роли с ее внешними реалиями — явления, сходные по своему происхождению. В определенной мере это, вероятно, связано у дошкольников с ЗПР с трудностями в формировании абстрактных мыслительных структур. По мнению Н. И. Непомнящей (1975), расшатывание жесткой связи между предметом и действием, создание условий для появления возможности замещать один предмет другим, одну систему операций другой при сохранении общего смысла игрового действия у детей дошкольного возраста происходит легче, чем овладение процессом идентификации себя с другим человеком, умением стать на позицию другого человека. У старших дошкольников эта закономерность не только сохраняется, но и еще больше акцентируется. Затруднения при

обобщениях в области социальных явлений у детей с ЗПР выражены значительно более резко, чем у нормально развивающихся.

Существенно меняется эмоциональный фон игровой деятельности. Он становится радостным, спокойным, отношения детей в игре более доброжелательны. Исчезает бесцельное, беспорядочное хождение по комнате. У большинства детей появляются любимые игрушки и игры. Положительные эмоции у детей вызывала оценка взрослым успешности их игровой деятельности. Они постоянно обращались к воспитателю за подтверждением своих достижений, были очень чутки к похвале. Наибольшее удовлетворение испытуемым приносило дословное следование усвоенным правилам организации и развития сюжетной игры. Интересно, что зачастую любимая игрушка или игра закреплялась за конкретным ребенком. Другие дети тоже могли с ней играть, но приоритет в ситуации, когда два ребенка хотят поиграть в одну и ту же игру или с одной и той же игрушкой, принадлежал тому, за кем неофициально закреплялась эта игрушка. Этот факт мы склонны во многом связывать с особенностями коррекционного воздействия, во время которого не только всячески поощрялся и прививался интерес к игрушке, но и задавались достаточно жесткие эталоны межличностного общения детей в группе.

Какие же изменения произошли в характере общения дошкольников с ЗПР со взрослым на протяжении года коррекционного воздействия? Анализ данных, полученных в конце учебного года по методике А. Г. Рузской (1974), показал определенную динамику в общении этих детей со взрослым. Более чем в два раза увеличилось число разных контактов детей со взрослыми. Среди деловых стали наблюдаться попытки привлечь взрослого к совместной деятельности. Значительно возросло число личностных контактов. Дети начали апеллировать к взрослому за одобрением, рассказывать о впечатлениях, полученных во время пребывания дома, о своих родных. Новым в личностных контактах было то, что они изредка стали обращаться с просьбой дать оценку поступкам товарищей и своим. Этот факт мы считаем крайне интересным. Уже к середине учебного года фиксировались отдельные случаи обращений к взрослому как носителю правила. В конце же учебного года количество такого рода обращений резко возросло. Появились случаи личностных контактов для получения от взрослого оценки в социальной области.

Таблица 6. Соотношение разных видов контактов со взрослыми у старших дошкольников с ЗПР к концу эксперимента, %

Виды контактов	Игра	Практическая деятельность
-----------------------	-------------	----------------------------------

Деловые	60,4	67,9
Познавательные	9,1	10,9
Личностные	30,5	21,2

* * *

Сравнительный анализ результатов трех срезов позволил выявить ряд тенденций в изменении характера игрового поведения детей обеих подгрупп. Активность в области игровой деятельности, а также характер и частота появления игровых действий от среза к срезу все меньше зависели от типа экспериментальной ситуации, то есть от степени воздействия взрослого на детей в плане организации их игровой деятельности. Кроме того, наблюдалась явная тенденция к уменьшению и почти полному исчезновению действий, более характерных для предметной деятельности (предметно-игровых действий), и увеличению непосредственно относящихся к сюжетной игре действий.

Если суммировать основные изменения, происходящие в игровой деятельности детей с ЗПР 1-й подгруппы на протяжении учебного года, то они в общем виде состоят в переходе с первого уровня развития сюжетной игры на третий. По мнению Д. Б. Эльконина (1978), третий уровень развития игры, по сравнению с первыми двумя, представляет собой уже качественно иную ступень. Их основное содержание — социальные отношения между людьми.

Дети с ЗПР 2-й подгруппы к концу дошкольного возраста в основном переходят от предметно-манипулятивной деятельности к первому-второму уровню развития сюжетной игры, предмет которой — действия взрослых. Для сравнения приведем данные Н. Д. Соколовой (1984), свидетельствующие, что умственно отсталые дети, прошедшие четырехгодичный курс коррекционного обучения игре, в ее развитии поднимаются к концу дошкольного детства только до первого уровня развития игры⁶.

Различия между уровнями игрового поведения дошкольников с ЗПР неодинаковой степени выраженности до и после коррекционного обучения свидетельствуют, что у них потенциальные возможности в развитии игровой деятельности гораздо выше, чем у умственно отсталых детей. Поскольку у нормально развивающихся детей к шести годам сюжетная игра в основном достигает высших уровней своего развития, то существенных изменений в ее структуре не происходит. Мы видим только переход с третьего уровня совместной сюжетной игры на самый высокий — четвертый. У дошкольников с ЗПР в

⁶ Изучение сюжетных игр младших школьников с ЗПР, игровая деятельность которых не подвергалась коррекции, показало, что только к концу младшего школьного возраста их игры начинают соответствовать тому состоянию игровой деятельности, которое мы наблюдали у дошкольников с ЗПР, прошедших коррекционное обучение (Е. С. Слепович, С. С. Харин, 1984).

условиях целенаправленного воздействия за год происходят кардинальные, изменения в игровой деятельности: от предметной деятельности — к второму уровню развития игры у детей с ЗПР 2-й подгруппы; от первого уровня развития сюжетной игры — к третьему у детей с ЗПР 1-й подгруппы. Поэтому относительный сдвиг в становлении игровой деятельности у них значительно больше, чем у нормально развивающихся детей.

Такие стороны игрового поведения, как овладение игровыми действиями, правилами развертывания сюжетной игры на уровне моделирования предметного мира, овладение ролью и вытекающими из нее ролевыми действиями в рамках предложенной системы обучающих занятий, формируются достаточно успешно в течение одного учебного года. Вместе с тем вычленяется целый ряд особенностей игровой деятельности, для преодоления которых предложенной системы и временного промежутка явно недостаточно. Более того, именно на фоне относительно сформированной сюжетной игры* наблюдаемой у детей с ЗПР к концу дошкольного детства, они выступают еще ярче. Речь идет о трудностях вычленения, осознания и моделирования мира межличностных отношений, недостаточной широте отношений замещения во всех областях действительности, о трудностях в формировании способности создавать воображаемую игровую ситуацию и оперировать материалом в ее рамках, недостаточности целевого компонента игровой деятельности и т. д. Довольно высокие темпы становления сюжетной игры у детей с ЗПР в процессе коррекционного воздействия как бы обходят эти особенности, не распространяются на них. Из-за существенной нагрузки на игровую деятельность на общем фоне становления всех ее компонентов они начинают выступать как основные нарушения.

Характер и особенности создания воображаемой ситуации, игровое моделирование, широта замещения — все эти составляющие игровой деятельности во многом определяются житейским и социальным опытом ребенка, сформированностью плана представлений, способностью к обобщениям. Бедность воображаемой ситуации, отсутствие свободы оперирования представлениями в сюжетной игре, узость замещения в предметной и социальной сферах — все эти особенности сюжетной игры детей с ЗПР делают невозможным переход на самый высокий уровень развития игры.

В процессе становления сюжетной игры у старших дошкольников с ЗПР разной степени выраженности по мере того, как она достигает определенного уровня развития, все более наглядно проявляются такие ее особенности, как узость замещения в области предметной и социальных сфер, закрепление за ребенком одних и тех же ролей, а за сюжетом — одних и тех же способов его реализации, преимущественное развитие сюжетов способом увеличения числа партнеров и проигрывания одной и той же игровой

ситуации. Все это придает их игровой деятельности стереотипный, нетворческий характер. К концу дошкольного детства у детей с ЗПР 1-й подгруппы штампы выявляются в основном на уровне создания замысла игры, выбора путей его реализации, то есть в той области игровой деятельности, которую они впервые начинают осуществлять полностью самостоятельно. На более раннем этапе формирования сюжетной игры, когда функции ее организации брал на себя взрослый (второй срез), стереотип в игровой деятельности обнаруживается у них главным образом на уровне операций (привязанность заместителя к одному замещаемому предмету, стандартный набор реплик и действий при реализации той или иной роли и т. д.). У детей с ЗПР 2-й подгруппы к концу дошкольного детства штампы очень широко продуцируются в сфере операций.

Таким образом, усложнение игрового поведения детей с ЗПР приводит к тому, что на первый план в характеристике их сюжетных игр четко выдвигаются особенности мотивационно-целевой основы. Сформированность мотивационного компонента деятельности предполагает не только готовность к выполнению деятельности, но и к ее усовершенствованию. На первом этапе изучения игровой деятельности мы наблюдали резко сниженную мотивационную готовность к ее осуществлению. Вместе с тем в процессе коррекционного воздействия у детей с ЗПР возникает интерес к сюжетной игре и игрушкам, потребность в самостоятельной организации сюжетных игр. Однако вторая часть мотивационно-потребностной основы деятельности — готовность к ее усовершенствованию — резко отстает в своем становлении. Дети с ЗПР не стремятся выйти за пределы данного им эталона деятельности. Иллюстрацией служит тот факт, что большинство конфликтов в рамках игровой деятельности между детьми с ЗПР разной степени выраженности фиксировались в ситуации, когда дети с ЗПР 2-й подгруппы в силу недостаточного владения ролевым поведением отступали от заданного взрослым эталона. Характерно, что игра чаще всего распадалась именно тогда, когда требовалось нешаблонно развить сюжет, использовать нестандартный игровой атрибут, внести изменения в условную ситуацию.

Игра тесно связана с творческим воображением, с созданием новых образов на основе отбора материала для построения их в соответствии с собственным замыслом. Условная игровая ситуация — продукт творческого воображения ребенка дошкольного возраста (Л. С. Выготский, 1966; Д. Б. Эльконин, 1978; Л. С. Славина, 1948; и др.). По мнению О. М. Дьяченко (1986), решение задач на воображение у дошкольников включает два этапа: порождения общей идеи и создания «некоторого плана-замысла разворачивания, воплощения этой идеи». Кроме того, автор указывает на то, что в развитой форме этап порождения идеи предусматривает наличие вариативности в

создании новых образов и возможности субъективного выбора образа, наиболее подходящего для решения поставленной задачи.

Если с этой точки зрения рассмотреть сюжетную игру дошкольников с ЗПР, то уже результаты первого среза свидетельствуют, что они не могли самостоятельно создать воображаемую ситуацию. Сюжетная игра возникала, когда взрослый не только обозначал сюжет, но и указывал пути его построения. Ко времени проведения второго среза дети постигли основные способы реализации сюжета. В построении плана-замысла игры пока еще активно участвовал взрослый. Он зачастую выделял воображаемую ситуацию, подсказывал детям, как в ней действовать. В этот период происходило овладение дошкольниками с ЗПР операциональной стороной игровой деятельности. Нами зафиксировано наибольшее количество случаев прямого, негибкого перенесения и употребления одних и тех же способов деятельности. К концу учебного года испытуемые уже оперировали основными способами организации простых сюжетных игр. Именно в это время часто использовались шаблонные планы-замыслы.

Таким образом, на втором срезе отмечалось стереотипное употребление игровых действий, закрепление за каждым персонажем четко ограниченной системы действий, за каждым предметом — своего конкретного заместителя; на третьем — разыгрывание одних и тех же заученных сюжетов детьми, объединенными в устойчивые игровые группы. Взрослый при этом, осуществлял функции носителя правила, которому должен соответствовать процесс реализации сюжета. Точно, на наш взгляд, игры с заученными сюжетами характеризует Н. С. Пантина (1967). Она показывает, что, с точки зрения структуры формируемой игровой деятельности, в этих случаях игра превращается в некую разновидность предметно-практической деятельности, «где заранее задано распределение мест, закреплены действия, которые должны производиться каждым участником совместной деятельности, определен порядок их выполнения а также определены основные эмоционально-выразительные средства, с помощью которых дети должны передавать отношения, заданные сюжетом» (Игра и ее роль в развитии..., 1978; С. 106).

Что же определяет эти особенности игровой деятельности детей с ЗПР? Мы полагаем, что в первую очередь выступает специфика образной сферы, этих детей: недостаточная обобщенность образов представлений, своеобразное отношение между образом и словом (Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко, 1986; С. К. Сиволапов, 1984). Несформированность уровня образов-представлений проявляется и в том, что они не обеспечивают антиципацию в области игровой деятельности, а следовательно, и не выполняют в достаточной мере регулирующую функцию, по отношению к деятельности

детей.

Особое значение в описанной выше картине сюжетной игры у дошкольников с ЗПР имеет несформированность у них сигнификативной функции речи (Т. А. Стрекалова, 1982). Результаты третьего среза продемонстрировали, что совместная игра детей с ЗПР приобретает характер содержательного общения: резко увеличивается количество вербальных действий, игровые действия становятся более свернутыми и обобщенными; игровой замысел, определяющий деятельность детей, формулируется в речевой форме; процессу реализации сюжета предшествует организационный этап, во время которого происходит обсуждение игры; определенное место занимает ролевая речь и высказывания по поводу игры. Вместе с тем именно на этом этапе особенно отчетливо выявились трудности в становлении программирующей и сигнификативной функций речи. Правильно совершая действия в рамках одной игровой ситуации, дети не всегда могут связать их в единый сюжет, испытывают трудности в соотнесении воображаемой ситуации со словом и в использовании, ролевой речи. Речевые высказывания по поводу организации игры с самостоятельно придуманным сюжетом и регламентации игровой деятельности преобладают над ролевой речью. Вероятно, это связано с тем, что речь, регламентирующая игровые действия, является по своей сути ситуативной и определяется хорошо знакомой, конкретной, аффективно насыщенной ситуацией. В то время как ролевая речь требует соотнесения обобщенных категорий языка со сферой образов-представлений, то есть действований в условном плане. Противоположная картина наблюдается при разыгрывании игр с заранее усвоенными сюжетами. В них ролевая речь, соотнесена с условной ситуацией взрослым, а ребенок ее только заучил, в планирующей речи при этом почти нет потребности. Есть существенные трудности в речевой регуляции игровой деятельности на этапе контроля: ролевая речь далеко не всегда совмещается с развертываемой игровой ситуацией. У дошкольников с ЗПР 2-й подгруппы даже к концу обучения речь недостаточно опосредствует предметы и действия, что проявляется в сочетании обобщающего слова с развернутыми игровыми действиями. Слово не столько обобщает и заменяет их, сколько дополняет, или замещает не всю ситуацию целиком, а отдельные действия в ней. Все это приводит к недостаточной произвольности в оперировании образами-представлениями.

Опыт социальных и межличностных отношений, который ребенок моделирует в сюжетно-ролевой игре, приобретает в процессе его общения со взрослым и сверстником. Общение детей с ЗПР крайне бедно по содержанию и средствам как по линии взрослый-ребенок, так и по линии ребенок-ребенок. В игровой деятельности это обнаруживается в трудностях вычленения, осмысления и моделирования межличностных

отношений. В игровых отношениях преобладают деловые, почти не вычленяются внеситуативно-личностные контакты: моделируемые межличностные отношения конкретны, недостаточно эмоциональны, правила, регламентирующие их, носят жесткий характер, исключают какие-либо варианты. Часто же требования сводятся к одному даум, с полной потерей связи с теми межличностными отношениями, которые моделируют партнеры. Нормы и правила имеют конкретный характер, учитывают позицию только одной стороны. При этом процесс реализации правил не соотносится зачастую с логикой развертывания отношений. Отсутствует гибкость в применении правил.

Своеобразие общения выявляется в отношениях по поводу игры, складывающихся между дошкольниками с ЗПР. Вычленяются два вида межличностных контактов: по поводу организации игры и по поводу регламентации соответствия моделируемых действий и отношений правилу. Активность в установлении межличностных отношений характерна для детей с ЗПР 1-й подгруппы. По отношению к детям 2-й подгруппы их общение носит в основном направленный на организацию игры характер, а партнер рассматривается как средство для достижения цели. Обращения имеют форму инструкции-приказа, отсутствует ориентация на личность партнера по совместной игровой деятельности⁷. Делая акцент на этой стороне игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР, хотелось бы сослаться на исследования Т. В. Антоновой, которая показала, что «сюжетно-ролевая игра детей приобретает адекватную для старшего дошкольного возраста форму, если осуществляется не только как процесс развертывания игровых действий, но и как общение по содержанию той стороны игровой деятельности, которая касается задач и норм отношений между детьми и людьми» (1978, с. 126).

Обучение нормально развивающихся детей игре направлено на формирование у ребенка образов-представлений в предметной и социальной сферах и четко заданных способов оперирования ими в условиях ограниченной проблемной ситуации, какой является игра на заданную тему. Более того, обучение рекомендуется проводить на ограниченном количестве игр. При этом предполагается, что в норме ребенок, овладев эталонами моделирования окружающего мира в сюжетной игре, творчески переосмыслит их, наполнит собственными смыслами, начнет активно оперировать ими в воображаемой

⁷ Параллельно с обучением сюжетной игре проводилось обучение дошкольников с ЗПР дидактической игре. Оказалось, что на начальном этапе дети могли руководствоваться только одной задачей: игровой или дидактической. Причем легче осознавалась дидактическая, что превращало дидактическую игру в упражнение. Только к концу учебного года дети овладевали умением ориентироваться одновременно на игровую и дидактическую задачи, решать их в комплексе (см.: Е. С. Слепович, 1986).

ситуации в целях реализации собственных планов-замыслов, В большинстве случаев у детей с нормальным развитием так и происходит. Иная картина наблюдается при формировании высшей формы игровой деятельности — сюжетно-ролевой игры — у дошкольников с ЗПР.

Выделенные нами особенности становления сюжетной игры у детей с ЗПР приводят к тому, что при обучении игровой деятельности дошкольников данной категории овладение сюжетной игрой как бы заканчивается этапом усвоения эталонов ее построения. Саморазвития сюжетной игры у детей с ЗПР на этой основе не происходит. Это приводит к превращению игровой деятельности в деятельность по продуцированию усвоенных сюжетов, а самих эталонов построения сюжетной игры — в штампы. Трудности в произвольной регуляции деятельности у детей с ЗПР различной степени выраженности приводят к тому, что у них отмечается явная склонность превращать любой образец в штамп. В связи с этим наиболее адекватный для развития воображения вид деятельности — игра — лишается творческой направленности, превращается в деятельность по продуцированию штампов, вариант предметно-практической деятельности. При этом на этапе развернутой сюжетной игры в зависимости от выраженности дефекта у детей с ЗПР превращение образца в штамп происходит на разных уровнях деятельности: у детей с ЗПР 1-й подгруппы — на уровне создания плана-замысла сюжетной игры, у детей 2-й — на уровне операций.

Обучение игре старших дошкольников с ЗПР должно начинаться значительно раньше, а сама методика обучения ролевой игре должна обязательно включать задания с неопределенной проблемной ситуацией. Именно такие задания являются пусковым механизмом для развития воображения. Особое внимание необходимо обратить на формирование мотивационной готовности к совершенствованию своей деятельности.

Заключение

Становление игровой деятельности у детей с ЗПР подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся, но идет значительно медленнее и имеет ряд специфических особенностей.

По клинико-психологическим показателям в ЗПР церебрально-органического генеза выделяют два варианта: первый — с преобладанием явлений органического инфантилизма, второй — с преобладанием нарушений познавательной деятельности, в соответствии с которыми испытуемые были распределены на две подгруппы. Оказалось, что при общих для всех дошкольников с ЗПР особенностях игровой деятельности каждая подгруппа имеет и свои отличия.

Если у нормально развивающихся детей к шести годам сюжетная игра достигает своего высшего расцвета, то у всех детей с ЗПР этого возраста она находится на значительно более ранних этапах своего развития, которые обычно отмечаются в дошкольном — младшем дошкольном возрасте. Характер сюжетной игры старших дошкольников с ЗПР 1-й подгруппы, по Д. Б. Эльконину, в основном адекватен первому уровню развития игры. Игровое поведение детей с ЗПР 2-й подгруппы примерно соответствует предметно-игровой деятельности, предшествующей сюжетной игре. Их игровое поведение существенно отличается от того, какое обычно наблюдается при нормальном развитии в более раннем возрасте.

У всех детей с ЗПР различной степени выраженности вычленяются особенности мотивационно-целевой основы игровой деятельности. Это проявляется в первую очередь в резком снижении активности в области игрового поведения.

Сюжетной игры как совместной деятельности без вмешательства взрослого не наблюдалось. В тех случаях, когда взрослый реализовывал организационный этап игры, у детей с ЗПР 1-й подгруппы отмечались попытки развернуть игру как совместную деятельность, у детей с ЗПР 2-й подгруппы в основном фиксировалась деятельность рядом, в смешанных диадах отмечалось взаимодействие, которое получило название «неполная совместная деятельность».

Для игры дошкольников с ЗПР характерен предметно-действенный способ ее построения. Основное содержание: игры у детей с ЗПР 1-й подгруппы чаще всего составляют игровые действия, моделирующие действия взрослых, у детей с ЗПР 2-й подгруппы — условно-орудийные действия. Если нормально развивающимся дошкольникам; уже на самых начальных этапах становления игры чрезвычайно важно, чтобы в их игре присутствовали воображаемая ситуация и роль, то наши испытуемые затрудняются в осознании воображаемой ситуации и принятии на себя роли. Обозначить игровую ситуацию, соединить название роли с системой действий, необходимых для ее реализации, на первых порах должен взрослый. Без его помощи дети с ЗПР склонны были условный план игры сводить к реальному плану предметной деятельности. Особенно ярко это обнаруживается у детей с ЗПР 2-й подгруппы. Чаще всего игры детей с ЗПР разной степени выраженности носят неречевой характер, крайне редко используются предметы-заместители. Игровое поведение старших дошкольников с ЗПР в целом носит недостаточно эмоциональный характер. Такова картина игрового поведения старших дошкольников с ЗПР к моменту их прихода в специальную группу детского сада.

Обучающий эксперимент, цель которого — формирование сюжетной игры у старших дошкольников с ЗПР, показал, что уровень умственного развития этих детей

позволяет для реализации поставленной задачи использовать приемы, разработанные в дошкольной педагогике и психологии для формирования игровой деятельности нормально развивающихся детей. Однако в связи с тем, что у данных детей затруднен процесс сокращения и автоматизации действий, имеются в формировании обобщения с места даже на, наглядной основе (у детей с ЗПР 2-й подгруппы вообще не было примеров такого обобщения), отмечается узость переноса, резко выражены сложности в произвольной регуляции деятельности при выполнении задания, в соответствии с поставленной целью без постоянной опоры на наглядность и предметные действия, несформирована программирующая функция речи, все методики нуждаются в существенной переработке и адаптации.

В результате коррекционного обучения, проводимого на протяжении учебного года, сюжетные игры старших дошкольников с ЗПР 1-й подгруппы по своему характеру начинают примерно соответствовать картине третьего уровня развития игры, а 2-й подгруппы — первому-второму.

Однако даже после проведенного коррекционного обучения этих детей 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. Все это свидетельствует о существенной недостаточности регулятивного аспекта целеобразования в игровой деятельности. При создании замысла и плана его реализации жизненный материал выступает у детей с ЗПР как жесткий ограничитель, а не как отправная точка *лая* творческого комбинирования реальными событиями. Все это превращает сюжетную игру в малоподвижное образование. Она выглядит как процесс воспроизведения действий в неизменном, ограниченном житейской логикой порядке.

Вычленяются и особенности операциональной стороны игровой деятельности. Это, в первую очередь, недостаточность внешних действий замещения. В области предметного мира замещение носит узкий, конкретный, недостаточно произвольный характер. Дети с ЗПР 2-й подгруппы часто за конкретным предметом закрепляют конкретный заместитель. Та же тенденция отмечается при овладении ролью. Роль, один раз сыгранная ребенком, как бы закрепляется за ним, исполняется постоянно. Вероятно, поэтому почти не

встречались конфликты по поводу распределения ролей. Испытуемые реализовывают их строго фиксированными способами, не углубляя и не развивая. Зафиксированы трудности в отделении действий от предметов, обобщении их, замене словом, переводе во внутренний умственный план. Своеобразны взаимодействия между двумя составляющими сюжетной игры — предметно-практической и социальной, которые связаны с трудностями в вычленении и осознании области межличностных отношений. В сочетании с недостаточностью процесса интериоризации умственных действий это приводит к застреванию на том уровне сюжетной игры, содержанием которой являются предметные действия, и трудностям в переходе к сюжетным играм, основное содержание которых — отношение между людьми. При этом мир отношений моделируется крайне поверхностно, примитивно, а зачастую просто неадекватно. Это находит выражение в том, что дети с ЗПР, достаточно легко осуществляя переход к сюжетным играм, отражающим моделирование действий согласно логике реального предметного мира, не могут перейти к сюжетным играм, в которых ролевые действия соотносятся с логикой реальных социальных отношений и их социальным смыслом. Игровые правила в основном распространяются на моделируемый предметно-практический мир, а не на мир социальных отношений. Вероятно, внешняя логика реальных действий значительно больше доступна дошкольникам с ЗПР, чем логика социальных отношений.

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что возможными причинами выявленных специфических особенностей становления сюжетной игры у старших дошкольников с ЗПР можно назвать, в первую очередь, трудности в формировании уровня образов-представлений и действий в этой сфере; недостаточность регуляции деятельности, осуществляемой образами-представлениями; недостаточность общения по линиям взрослый–ребенок, ребенок–ребенок и, как одно из следствий этого, трудности в выделении, осмыслении, моделировании мира человеческих отношений.

Завершая описание результатов работы по изучению сюжетной игры старших дошкольников с ЗПР, необходимо отметить, что изложенный материал, безусловно, не исчерпывает ни проблемы изучения сюжетной игры детей данной категории, ни коррекционно-воспитательного потенциала игровой деятельности.

Литература

Антонова Т. В. Возрастная динамика некоторых особенностей общения дошкольников // Отношения между сверстниками в группе детского сада. М., 1978.

Атемасов А. В. Роль слова в решении дошкольниками задач на выделение

признаков объектов // *Вопр. психологии*. 1984. № 4.

Белопольская Н. Л. Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.

Белоус В. П. Психологические особенности формирования предметных и вербальных интеллектуальных операций у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М, 1986.

Бооркес Де Бустаманте А. Дифференциальная диагностика задержек умственного развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.

Н. Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М, 1983.

Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Вопр. психологии*. 1966. № 6.

Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Предыстория письменной речи // *Умственное развитие детей в процессе обучения*. М.; Л., 1935.

Гаспарова Е. М. Ведущая деятельность дошкольного возраста // *Дошкольное воспитание*. 1987. № 7.

Говорова Р. И. Роль моделирования в развитии сюжетно-ролевой игры // *Проблемы формирования познавательных способностей, в дошкольном возрасте*. М., 1980.

Диас Гонсалес Б. Особенности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития 6–7-летнего возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.

Дьяченко О. М. Пути активизации воображения дошкольников // *Вопр. психологии*. 1966. № 1.

Елфимова Н. В. Сравнительное изучение условий образования обобщения у дошкольников с нормальным и задержанным развитием: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.

Жуковская Р. И. Воспитание ребенка в игре. М., 1963.

Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М., 1986.

Запорожец А. В. Ленинская теория познания и умственное воспитание детей дошкольного возраста // *Дошкольное воспитание*. 1970. № 4.

Зворыгина Е., Яворончук Л. Особенности воображения детей в игре с образными фигурками и конструктивным материалом // *Дошкольное воспитание*. 1986. № 12.

Зворыгина Е., Яворончук Л. Особенности воображения детей в игре с образными

фигурками и конструктивным материалом // Дошкольное воспитание. 1987. № 1.

Иванова Е. К. Динамика формирования пониженной обучаемости и возможности ее изменения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1979.

Иванова Э. Воображение и творчество детей // Дошкольное воспитание. 1987. № 10.

Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1978.

Карпова С. Н., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986.

Коломинский Я. Л., Жизневский Б. П. Социально-психологические особенности совместной игровой и трудовой деятельности дошкольников // Вопр. психологии. 1986. №5.

Корницкая С. В. Влияние содержания общения со взрослым на отношение к нему ребенка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1975.

Коробейникбв И. А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей предшкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.

Короткова Н. Л. Формирование способов совместного построения сюжета игры у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.

Кошелева А. Д. Исследование возможностей формирования некоторых видов деятельности у умственно отсталых детей (дети-олигофрены и дети с задержанным развитием): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1972.

Крыжановская И. Л. Результаты катамнестического изучения детей с задержкой психического развития // Вопросы ранней диагностики психических заболеваний. Вып. 3. М., 1978.

Кузнецова Л. В. Использование игры в коррекционных целях // Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения. М., 1981.

Кузнецова Л. В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.

Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.

Леонтьев Л. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. I. М., 1983.

Лисина М. Я. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.

Луков Г. Д. Об осознании ребенком речи в процессе игры: Канд. дис. Л., 1937.

Лутонян Н. Г. Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.

Манова-Томова В. С., Пирьов Г. Д., Пенушлиева Р. Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. София, 1981.

Марковская Я. Ф. Клинико-нейропсихологическая характеристика задержки психического развития // Дефектология. 1977. №6.

Марковская И. Ф. Задержка психического развития церебрально-органического генеза (клинико-психологические корреляции): Автореф. дис. ... канд. мед. наук. Л., 1982.

Менджерщицкая Д. В. Игра // Дошкольная педагогика. М., 1946.

Менджерщицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. М., 1982.

Михайленко Я. Я. Формирование сюжетно-ролевой игры в раннем детстве: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.

Надежина Р. Г. Игра и взаимоотношения детей // Дошкольное воспитание. 1964. № 4.

Нёдоспасова В. А. Психологический механизм преодоления децентрации в мышлении детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1972.

Непомнящая И. И. Исследование процесса замещения предметных действий у дошкольников // Опыт системного исследования психики ребенка. М., 1975.

Новоселова С. Л. Роль игрушки в детской игре // Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. М., 1986.

Отстающие в учении школьники: (Проблемы психического развития) /Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. М., 1986.

Пантина Н. С. Игра и детские взаимоотношения // Дошкольное воспитание. 1967. № 12.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932.

Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста. М., 1983.

Ретина Г. А., Гостюхина О. М. Некоторые характеристики детских играющих групп // Психолого-педагогические вопросы совершенствования воспитания и обучения в детском саду. М., 1984.

Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М., 1988.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.

Рузская А. Г. Отношение детей дошкольного возраста к разным вариантам общения со взрослым // Развитие общения у дошкольников. М., 1974.

Рыжов В. В. К построению теоретической схемы анализа деятельности общения // Вопр. психологии. 1980. № 1.

Сиволапов С. К. Развитие сферы образов-представлений при задержке психического развития // Дефектология. 1984. № 2.

Славина Л. С. О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14.

Слепович Е. С. Исправление речи у детей. Минск, 1983.

Слепович Е. С., Карин С. С. Формирование познавательной активности у детей с задержкой психического развития // Формирование познавательной активности школьников в процессе учебной деятельности. Минск, 1984.

Слепович Е. С. Некоторые особенности общения дошкольников с задержкой психического развития // Генетические проблемы социальной психологии. Минск, 1985.

Слепович Е. С. Умственное воспитание детей с задержкой психического развития в процессе дидактической игры. Минск, 1986.

Слепович Е. С., Харин С. С. Становление сюжетно-ролевой игры как совместной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. 1988. № 6.

Соколова Н. Д. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе целенаправленного обучения // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта. М., 1984.

Стрекалова Т. А. Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.

Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. М., 1986.

Ульenkova У. В. Индивидуально-типические особенности сферы субъективной активности в учебной деятельности шестилетних детей. Куйбышев, 1984.

Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. М., 1976.

Фрадкина Ф. И. Психология игры в раннем детстве. Генетические корни ролевой игры: Канд. дис. Л., 1946.

Шаумаров Г. Б. Дифференциальная психологическая диагностика задержки психического развития на основе анализа стандартизированной методики: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.

Щедровицкий Г. П., Надежина Р. Г. О двух типах отношений руководителей в групповой деятельности детей // Вопр. психологии. 1973. № 5.

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

Эмоциональное развитие дошкольников / Под ред. А. Д. Кошелевой. М., 1985.