

**Борякова Наталья Юрьевна**  
канд. психол. наук, доцент  
**Коровкина Екатерина Андреевна**  
магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет»  
г. Москва

DOI 10.31483/r-109752

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОВМЕСТНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация:* статья посвящена исследованию особенностей игры как совместной деятельности дошкольников с задержкой психического развития и normally развивающихся сверстников, воспитывающихся в инклюзивных образовательных условиях. Представлены диагностическая методика и результаты сравнительного экспериментального исследования.

*Ключевые слова:* совместная игровая деятельность, дети с задержкой психического развития, инклюзивное образование.

На современном этапе развития отечественной системы образования особо актуальными становятся вопросы организации совместной деятельности детей в инклюзивных образовательных условиях. Для дошкольников такой деятельность, прежде всего, является сюжетно-ролевая игра, как ведущая деятельность этого возрастного периода. Игровая деятельность определяется как «форма жизни и особая деятельность ребенка по ориентации в мире человеческих действий, человеческих отношений, задач и мотивов человеческой деятельности» и имеет отличительные свойства, признаки, виды, составляющие» [12].

В сюжетно-ролевой игре развивается познавательная деятельность ребенка, его речь, воображение, эмоции, формируются важнейшие новообразования в

психике. Закладываются такие предпосылки для перехода к учебной деятельности как способность к произвольной регуляции поведения и способность действовать в умственном плане.

Многие научные работы посвящены возможностям развития и коррекции того или иного психического процесса через игру (И.В. Вальтер, А.А. Душина, Е.С. Исаенко, Л.Г. Кадырова, Е.И. Филипович и другие).

Одной из важных составляющих игровой деятельности, по мнению Д.Б. Эльконина, являются отношения между играющими. Изучением данного аспекта занималась целая плеяда педагогов и психологов: М.П. Галигузова, О.Ю. Зайцева, В.В. Карих, Е.А. Коломинский, Н.Я. Короткова, Н.Я. Михайленко, Т.А. Репина, Л.С. Римашевская, Е.О. Смирнова, Р.Б. Стеркина, Е.В. Субботский и другие.

Изучение онтогенеза совместной игры, по данным Н.Я. Коротковой, Н.Я. Михайленко, зиждется на разных подходах и научных школах:

- совместность порождается психологическим содержанием игры (ролями, ролевыми отношениями);
- возникновение совместной игры определяется когнитивным развитием ребенка, развитием его символической игры и игры с правилами;
- появление совместной игры идет параллельно с развитием простых сюжетных игр и носит название «ритуализованная игра-взаимодействие» [8].

Зарубежные психологические исследования доказывают стремление к совместной игровой деятельности у детей, начиная с 2,5–3,5 лет, сначала в параллельно-подражательной игре, а затем в кооперативных играх с 4 лет (K. Connolly, M. Parten, P.K. Smith и др.), что обусловлено появлением потребности в общении со сверстниками.

Совместная игровая деятельность имеет определенную структуру, складывающуюся из основных компонентов собственно совместной деятельности и игровой деятельности:

- общий мотив, который является целью, поскольку та, с позиции игры ребенка, сдвигается на мотив;

- 
- частные и конкретные игровые задачи, воплощающиеся в роли;
  - совместные игровые действия и операции, как естественное порождение содержания игры;
  - общий результат, непосредственно процесс игры [2, 4].

Существующие признаки совместной игровой деятельности характеризуют ее как целостный и относительно самостоятельный феномен детского сообщества.

1. Объединение, сопряжение индивидуальных игровых мотивов и индивидов.
2. Разделение единого процесса игры на отдельные функционально связанные операции, действия и их распределение между участниками.
3. Координация и согласование игровых действий в едином сюжете и содержании игры.
4. Наличие иерархии игровых ролей и управления игрой.
5. Наличие конечного результата для участников игры в виде игрового процесса.
6. Наличие единого пространственно-временного пребывания и игрового пространства.
7. Наличие группового субъекта деятельности, зависящее от социально-психологического механизма феномена лидерства, уровня организованности детей в группе и степенью неопределенностью деятельности, которую надо самостоятельно организовать [2].

Значение совместной деятельности со сверстниками в рамках игры для дошкольника чрезвычайно велико. Этот факт доказывают исследования влияния социального взаимодействия на эффективность обучения и на развитие когнитивных функций дошкольников как с нормативным, так и с задержанным развитием (Ю.В. Громыко, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, А.-Н. Перре-Клермо, В.В. Рубцов, А.И. Савенков и др.). Также игра имеет особую значимость для развития навыков коммуникации со сверстниками.

В 70-х–80-х годах XX века под научным руководством В.И. Лубовского проводились многоаспектные исследования психологических особенностей детей с задержкой психического развития (ЗПР), в том числе их игровой деятельности. В.И. Лубовский указывал на ее своеобразие у первоклассников с ЗПР, отмечая, что у них оказывается несформированной ролевая игра, подготавливающая к учебной деятельности. Дети с ЗПР не в состоянии выполнять взятую на себя роль, переходить от одной роли к другой. Эти факты указывают на то, что на дошкольном этапе при ЗПР игра полноценно не формируется [6].

Все исследователи отмечают значительные трудности организации и реализации игр со сверстниками у данной категории детей: В.С. Андрусиц, Н.Ю. Борякова, С.А. Великова, Ю.Б. Зеленская, М.Г. Ивлева, К.Ю. Пантелеева, Е.С. Слепович, И.А. Ткачева. Работы Т.С. Бутусовой, В.В. Кисовой, А.В. Семенова посвящены изучению взаимодействия и совместных игр дошкольников с ЗПР [3].

Однако недостаточно исследований, которые позволили бы эффективно воздействовать на познавательное, речевое, коммуникативное развитие детей с ЗПР, воспитывающихся в инклюзивной образовательной среде, посредством совместной игровой деятельности с нормативно развивающимися сверстниками.

Целью нашего экспериментального исследования являлось изучение особенностей совместной игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР и нормативно развивающихся детей.

Экспериментальное изучение проводилось по следующим направлениям.

1. Изучение структуры игровых объединений: частота, интенсивность актов общения (верbalного и неверbalного), экстенсивность общения, его избирательность и средняя продолжительность, количество стабильных объединений, среднее и максимальное число играющих, количество смешанных и «чистых» объединений детей с ЗПР и детей с нормативным развитием.

2. Изучение уровня сформированности компонентов совместной игровой деятельности (мотивационно-личностный, регулятивный, содержательный и когнитивный компоненты):

- в спонтанных естественных условиях;
- в условиях организованного взаимодействия.

3. Изучение социального интеллекта в качестве когнитивного компонента совместной игровой деятельности: социальные гноэсис и праксис, социальные знания, социальное мышление (способность к анализу и прогнозированию ситуаций взаимодействия).

В констатирующем эксперименте использованы адаптированные нами для дошкольников с ЗПР методики Н.В. Микляевой, Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной [1, 9–10]. В соответствии с обозначенными направлениями диагностические методики были объединены в блоки, согласно структуре совместной деятельности.

В.И. Лубовский писал о том, что: «...главным в диагностике нарушений развития является изучение мыслительной деятельности, речи и коммуникативных возможностей ребенка, его актуального и потенциального уровня развития». При этом ученый подчеркивал значимость качественного анализа результатов исследования [7].

При проведении констатирующего эксперимента нами определены критерии качественного анализа, принципиальные для диагностики специфических особенностей игры дошкольников с ЗПР, описана качественная характеристика компонентов игровой деятельности, параметров социального интеллекта, уровня сформированности совместной игровой деятельности и система балльной оценки.

10 детей 6–7 лет с ЗПР составили экспериментальную группу (ЭГ) и 10 детей того же возраста с нормативным развитием вошли в группу сопоставительного анализа (ГСА).

Результаты первого этапа исследования по изучению структуры игровых объединений показали малое количество контактов детей с ЗПР со сверстника-

ми ( $p < 0,05$ ), низкую избирательность в общении и кратковременность игрового взаимодействия ( $p < 0,05$ ), небольшое количество стабильных игровых объединений и малую их численность. Значимых различий по изучаемым параметрам у дошкольников с ЗПР и условно нормативно развивающихся дошкольников не выявлено, как и в интенсивности общения этих двух групп ( $p > 0,05$ ).

На втором этапе исследования анализ и оценка уровня развития компонентов совместной игровой деятельности детей ЭГ позволили выявить низкие (50%) и средние (50%) значения. Достаточного уровня, который характеризуется полноценной совместной игрой, развитыми игровыми умениями, достаточным уровнем развития мотивационно-личностной сферы, регуляторной и когнитивной сферы, не выявлено ни у одного старшего дошкольника с ЗПР.

У 50% дошкольников с ЗПР плохо сформированы навыки ролевого общения, у 40% – низкая речевая регуляция совместной деятельности. При оценке мотивационно-личностного и когнитивного компонентов выявлены низкие и средний результаты в равном соотношении. Что касается нормативно развивающихся дошкольников, совместная игровая деятельность тоже развита недостаточно, что является весьма тревожным показателем: средний уровень сформированности изучаемого вида деятельности был выявлен у 40% от общей числа детей ГСА.

Анализ когнитивного компонента в совместной игре через изучение социального интеллекта, продемонстрировал следующее. Способность предвидеть последствия поведения развита на достаточном уровне у 70% детей ЭГ. Способностью к выделению общих существенных признаков в различных невербальных ситуациях обладают лишь 50% дошкольников с ЗПР. Лишь один ребенок с ЗПР затрудняется в понимании изменения вербальных реакций человека. Наибольшие трудности у старших дошкольников с ЗПР возникли с пониманием логики развития ситуации межличностного общения: только один ребенок справился с этим заданием на достаточном уровне, остальные – показали средний уровень. Дети ГСА в данной части также показали наличие трудностей в

понимании эмоционального состояния другого (50%), а также в переносе эмоционального оттенка на фразу (80%).

В результате анализа результатов экспериментального исследования можно выделить ряд специфических недостатков в овладении совместной игровой деятельностью, характерных для старших дошкольников с ЗПР и детей с нормативным развитием:

Во-первых, дошкольникам с ЗПР сложно создавать стабильные игровые объединения, существует тенденция в предпочтении игр в малых группах или парного взаимодействия, при том, что особенных предпочтений в выборе партнера по игре и участников – нет, что означает слабость межличностных связей.

Во-вторых, сформированность деятельностного, мотивационно-личностного и когнитивного компонентов совместной игровой деятельности у детей, обучающихся в подготовительной дошкольной инклюзивной группе, в совокупности оказались на низком и среднем уровнях развития, что проявляется в следующем:

- дошкольники с ЗПР не имеют достаточных знаний и умений, чтобы самостоятельно создавать замысел, выстраивать сюжет, подбирать игровую атрибутику, принимать роли и соблюдать игровые правила, их игровые умения не прочны, неглубоки и не осознаны, что не позволяет детям согласовывать друг с другом необходимые для совместной игры составляющие;

- дошкольники с задержанным типом развития замечают других детей в игре, однако не умеют создавать ролевые отношения, не планируют и не оценивают общие усилия, не всегда прибегают к конструктивному взаимодействию. На первый план в совместной игре чаще выходят личные интересы и мотивы;

- общее состояние когнитивного компонента совместной игровой деятельности отражает наличие проблем в понимании, анализе и выстраивании логики ситуаций межличностного общения и поведения людей, а также недостатков в интерпретации эмоций и причин их возникновения у окружающих людей, и своих собственных;

– старшие дошкольники с ЗПР прибегают к вербальной коммуникации во взаимодействии, но в основном она носит фиксирующий характер.

В-третьих, некоторые результаты условно нормативно развивающихся дошкольников свидетельствуют о том, что среди них есть группа риска, это дети, которые затрудняются в понимании эмоциональных состояний, вербальных реакций других людей и своих собственных. Эти дети демонстрировали избирательное ролевое общение, у них недостаточно развиты социальные эмоции, что проявляется при оказании помощи со стороны педагога в построении иерархии ролей, решении конфликтных ситуаций, оценке совместной деятельности. Дети с нормативным развитием редко контактируют с дошкольниками с ЗПР в игре.

Констатирующий эксперимент позволил установить различия в совместной игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития и их нормативно развивающихся сверстников по основным направлениям: структура игровых объединений, компоненты совместной игровой деятельности (деятельностный (содержательный), мотивационно-личностный, регуляторный, когнитивный).

На основании качественного своеобразия и особенностей совместной игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР, выявленных в ходе констатирующего эксперимента, мы определили цели, задачи, содержание и этапы коррекционно-развивающего обучения, направленного на формирование и развитие умений и навыков совместной игровой деятельности по всем ранее выделенным направлениям. Особенностью экспериментального обучения было широкое использование средств фольклора.

Для каждого этапа формирующего эксперимента подобраны народные игры: с предметами, подвижные игры, игры-хороводы с песней, прибауткой, ролевые игры (игры-драматизации). Мы организовывали игры соревновательного характера, в которых каждый вносит лепту в достижение совместного результата. Каждая игра содержала в себе речитативный, диалогический материал, материал малых фольклорных жанров (потешки, пестушки, прибаутки, считалки) и вошла в упорядоченный комплекс народных традиционных игр разных регио-

нов России для формирования совместной игровой деятельности дошкольников. Занятия проходили в форме специально организованных педагогом игровых занятий по разработанному методическому комплексу, через индивидуальное, подгрупповое и групповое взаимодействие и обучение.

Экспериментальные данные, полученные по следам формирующего эксперимента, подтвердили эффективность целенаправленной коррекционной работы. Дети экспериментальной группы продемонстрировали положительную динамику по всем изучаемым показателям. Объединяясь в процессе совместной игры с дошкольниками с ЗПР, их нормально развивающиеся сверстники стали общаться гораздо активнее, проявляли стремление сотрудничать, подсказать, оказать помощь. Мы убедились в важности и значимости специально организованной работы по формированию игры как совместной деятельности у дошкольников, воспитывающихся в условиях инклюзивной группы детского сада.

### ***Список литературы***

1. Альбом для экспресс-диагностики социального интеллекта детей дошкольного возраста (в 3-х раб. тетр.): приложение / под ред. Н.В. Микляевой // Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее: сборник статей по материалам межрегиональной дистанционной научно-практ. конф. – М.: Директ-Медиа, 2017. – 55 с.
2. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности / А.Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 640 с. – EDN SZFVSH
3. Кисова В.В. Сотрудничество как психологопедагогическое условие социализации дошкольников с задержкой психического развития / В.В. Кисова, А.В. Семенов //Фундаментальные исследования. – 2014. – Ч. 4. – №12. – С. 882–886. – EDN TENHHT
4. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев; под ред. В.В. Рубцова, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов // Психологическая наука и образование. – 1996. – №3. – С. 19–32.
5. Лубовский В.И. Задержка психического развития / В.И. Лубовский – 4-е изд. – М., 2007.

6. Лубовский В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1995. – №1.
7. Михайленко Н.Я. Игра с правилами в дошкольном возрасте: пособие / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Онега, 1994. – 190 с.
8. Репина Т.А. Общение детей в детском саду и семье / Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина, Т.В. Антонова [и др.]; под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – М.: Педагогика, 1990. – 150 с.

9. Отношения между сверстниками в группе детского сада: опыт социально-психологического исследования / под ред. Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1978. – 200 с.

10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.