

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего  
образования  
«ЮЖНО–УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(национальный исследовательский университет)  
Институт социально–гуманитарных наук  
Факультет «Психология»  
Кафедра «Психология развития и возрастное консультирование»

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ  
Заведующий кафедрой  
д–р психол. н., профессор  
\_\_\_\_\_ Е.Л. Солдатова  
\_\_\_\_\_ 2018г.

**ИССЛЕДОВАНИЕ СООТНОШЕНИЙ ПОКАЗАТЕЛЕЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С  
ПАРАМЕТРАМИ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИГРЫ**

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА  
К ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ  
ЮУрГУ – 37.03.01.2018.150.ПЗ ВКР

Руководитель проекта  
к.мед.н., доцент  
\_\_\_\_\_ И.А. Тишевой  
\_\_\_\_\_ 2018г.

Автор работы  
студент группы СГ–530  
\_\_\_\_\_ А.П. Дреганова  
\_\_\_\_\_ 2018г.

Нормоконтролер  
зав.уч.лабораторией  
\_\_\_\_\_ А.А. Колмогорцева  
\_\_\_\_\_ 2018г.

Челябинск 2018

## АННОТАЦИЯ

Дреганова А.П. «Исследование соотношений показателей психологического развития детей раннего возраста с параметрами их самостоятельной игры»  
Челябинск: ЮУрГУ, – СГ–530  
88 с., 8 табл., библиогр. список – 52 наим., 2 прил.

Выпускная квалификационная работа посвящена исследованию соотношений показателей психологического развития детей раннего возраста с параметрами их самостоятельной игры.

Тема актуальна тем, что именно в раннем возрасте развитие продвигается интенсивными темпами и во многом зависит от внешних факторов, игра является стимулом к развитию, деятельностью, в которой ребенок учится саморегуляции, поведению в социальных ситуациях, выстраивает отношения со сверстниками, осваивает мир взрослых. В наше время большинство родителей имеет низкий уровень педагогической грамотности, не имеют навыков обучения игровой деятельности детей, что приводит к росту числа здоровых детей с отклонениями в развитии, не умеющими строить игровой процесс. Анализ взаимосвязи между показателями психического развития ребенка, особенностями его игры и возможностями адаптации в новых для него социальных ситуациях позволит своевременно оказывать помощь: в адаптационном процессе ребенка в ДООУ, в обучении детей и родителей выстраиванию правильного игрового процесса, что повлияет на улучшение показателей развития.

Полученные результаты подтверждают многочисленные исследования о тесной взаимосвязи показателей психологического развития детей раннего возраста и параметров их самостоятельной игры.

Результаты исследования могут быть применены в дальнейшей перспективе для более глубокого изучения проблемы адаптации детей к ДООУ, связи адаптации

с параметрами развития и критериями процессуальной игры. Это может дать базовый материал для разработки программ адаптации детей к ДОУ с вовлечением и обучением их процессуальной игре. Так же это даст возможность своевременно оказывать помощь в прохождении детьми адаптации.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	8
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	
1.1    Психологическое развитие ребенка раннего возраста.....	11
1.1.1 Социальная ситуация развития.....	12
1.1.2 Развитие предметной деятельности.....	13
1.1.3 Развитие речи.....	15
1.1.4 Развитие когнитивной сферы.....	17
1.1.5 Развитие личности.....	19
1.2    Адаптация ребенка раннего возраста в новых социальных ситуациях.....	21
1.3    Игра как один из основных видов деятельности в развитии ребенка .....	24
ГЛАВА 2 ПРОГРАММА ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	
2.1    Цель, задачи, предмет, объект, гипотезы исследования.....	29
2.2    Методы исследования.....	30
2.3    Организация эмпирического исследования и методы математической обработки данных.....	37
ГЛАВА 3 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, АДАПТАЦИИ В ДООУ И ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	
3.1    Описание особенностей уровня психологического развития, адаптации в ДООУ и процессуальной игры детей раннего возраста.....	39
3.2    Исследование различий в уровне психологического развития у детей с разным уровнем развития процессуальной игры .....	44
3.3    Исследование взаимосвязи психологического развития детей раннего возраста и развития компонентов их процессуальной игры.....	46
ВЫВОДЫ.....	50

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	53
ПРИЛОЖЕНИЯ	
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	63

## ВВЕДЕНИЕ

Семейная политика в современной России направлена на стимулирование рождаемости, повышение демографических показателей с использованием сильной материальной поддержки многодетных семей. При этом, исследователями отмечается противоречивость моделей родительства, низкий уровень педагогической грамотности, социальной ответственности современных родителей за будущее своих детей, что приводит к росту числа здоровых детей с отклонениями в развитии, аддиктивным поведением (Дементьева, 2016; Безрукова, 2017). Период развития ребенка от 1 до 3 лет характеризуется высокими темпами развития и большой чувствительностью к внешним факторам – именно в этот возрастной период в ситуации общения со взрослым интенсивно развивается речь, моторная координация, формируется базовая установка доверия к миру. Развитие ребенка находит отражение в его деятельности – игре и социальном взаимодействии. Освоение ребенком игры невозможно без достижения определенного уровня психического развития. При этом, игра является стимулом к развитию, деятельностью, в которой ребенок учится саморегуляции, поведению в социальных ситуациях, выстраивает отношения со сверстниками, осваивает мир взрослых. В новой социальной ситуации – посещении дошкольного образовательного учреждения, успешная адаптация зависит от того, насколько ребенок готов к автономии от родителей, соблюдению правил поведения, взаимодействия со сверстниками. Таким образом, актуально рассмотрение взаимосвязей между показателями психического развития ребенка, особенностями его игры и возможностями адаптации в новых для него социальных ситуациях, источником которых является детское дошкольное учреждение.

**Цель:** исследовать соотношение показателей психологического развития детей раннего возраста с параметрами их самостоятельной игры.

**Задачи:**

1. Проанализировать теоретические и эмпирические исследования, посвященные изучению развития детей в раннем возрасте.

2. Исследовать особенности психологического развития, уровень адаптации и уровень развития компонентов процессуальной игры детей раннего возраста.

3. Исследовать специфику взаимосвязей показателей психологического развития, адаптации в ДООУ и параметров самостоятельной игры детей раннего возраста.

4. Исследовать различия в уровне психологического развития у детей раннего возраста, отличающихся по уровню развития процессуальной игры.

**Объект исследования:** психологическое развитие детей раннего возраста.

**Предмет исследования:** показатели психологического развития и параметры самостоятельной игры детей раннего возраста.

**Гипотезы исследования:**

1. Показатели психологического развития детей раннего возраста соотносятся с параметрами их самостоятельной игры.

**Выборка исследования:** 22 ребенка в возрасте от 2 до 3 лет. Средний возраст детей составил  $31 \pm 5$  месяцев. В исследовании приняли участие 16 девочек и 6 мальчиков. Все семьи по материальному положению семьи соответствуют прожиточному минимуму. Только 4 семьи имеют одного ребенка в семье, у 18 количество детей от 2 до 3. В одной из семей воспитывает один родитель, в остальных зарегистрированный брак.

**Методики исследования:** «Многофакторное исследование развития (Шкала развития)» А.Е. Ивановой, С.А. Мирошникова, «Изучение степени адаптации к ДООУ» А. Остроуховой и исследование уровня развития игровой деятельности детей 3 лет Е.О.Смирновой.

**Структура и объем.** Выпускная квалификационная работа состоит из следующих частей: введение, три главы, выводы, заключение и библиографический список. Библиографический список содержит 52 наименований. В тексте работы имеются 8 таблиц. Общий объем 88 страниц.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

## 1.1 Психологическое развитие ребенка раннего возраста

Ранний возраст ребенка считается период от 1 до 3 лет. Этот период является качественно новым этапом в развитии психики ребенка (Выготский, 2005). Возрастной период раннего детства характеризуется высокими темпами физического, психического и социального развития. Развитие психики наиболее динамично в этом возрастном периоде. В этом возрасте происходит закладка фундаментальных личностных образований. В случае недоразвития или деформации в раннем возрасте, эти качества с трудом поддаются коррекции в более поздние возрастные периоды (Максимова, 2012).

По мнению З. Фрейда, ребенок в возрасте от 1 до 3 лет находится в анальной стадии развития. На этой стадии полностью формируется его "Я", способное контролировать импульсы "Оно". "Я" ребенка учится разрешать конфликты путем нахождения компромиссов между стремлением к наслаждению и требованиями действительности. Ребенок интериоризирует некоторые запреты взрослых, на основе которых начинает формироваться "Сверх-Я" ребенка, где закладываются авторитеты, влияние родительских фигур и взрослых людей в принципе (Обухова, 1996).

По мнению Э. Эриксона, ребенок раннего возраста формирует свою автономию и независимость и отстаивает их. Автономия возникает, как только ребенок начинает ходить. В течение этой стадии доминируют два противоположно направленных модуса – удержания и расслабления, которые преобразуются в такие модальности поведения, как сохранение и уничтожение. Автономия ребенка проявляется в его борьбе и овладении собственными двигательными возможностями, он формирует и утверждает свое отдельное, независимое «Я» (Хьелл, Зиглер, 2007).

По мнению Л.С. Выготского, развитие ребенка раннего возраста характеризуется единством сенсорных и моторных функций, тесной связью



восприятия, аффекта и деятельности. Ведущей деятельностью, то есть деятельностью, которая имеет наибольшее влияние на развитие и вызывает появление психических новообразований является предметно–манипулятивная деятельность (Л.С. Выготский, 1984). По мнению М.И. Лисиной, ведущим видом общения в раннем детстве является деловое общение, так как общение ребенка и взрослого опосредовано предметной деятельностью. Поведение взрослого выступает для ребенка примером для подражания (М.И. Лисина, 1983).

### **1.1.1 Социальная ситуация развития**

В конце первого года жизни социальная ситуация полностью меняется для ребенка. До этого он был единым целым со взрослым, неразрывно связан с ним. А теперь ситуация меняется, в ней появляются две фигуры: ребенок и взрослый. (Эльконин, 1971, 2001).

Формируется новая социальная ситуация развития – ситуация совместной деятельности со взрослым человеком, так как новообразования, возникающие к концу первого года жизни, вызывают ее построение. Совместная деятельность ребенка и взрослого подразумевает овладение способами употребления предметов, выработанными обществом. Эти способы постепенно открываются ребенку и становятся для него его новым наполнением его мира. В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом, поэтому в социальной ситуации развития в раннем возрасте сначала предмет занимает центральное место.

Общение в этом возрасте выступает как форма организации предметной деятельности (Эльконин, 2001; Обухова, 1996).

К концу раннего возраста ребенок выделяет взрослого как носителя образцов действия с предметами, начинает сравнивать свои действия с действием взрослого. Это изменяет акцент в социальной ситуации развития ребенка, и в центре социальной ситуации развития помещается не предмет, а взрослый (Эльконин, 2001).

### 1.1.2 Развитие предметной деятельности

Ребенок в раннем возрасте много времени проводит, занимаясь предметной деятельностью, изучая предметный мир и осваивая орудийные и соотносящие действия. Предметы в деятельности теперь выступают для ребенка не просто объектами, которые удобны для манипуляций с ними, а вещами, имеющими строго определенное назначение, способ употребления которых определен в функции, закрепленной в общественном опыте. Эти функции предметов нельзя выявить, просто манипулируя предметом. Для ребенка только взрослый может раскрыть, для чего используется тот или иной предмет, в чем заключается его роль и какими функциями он обладает (Мухина, 1999).

По мнению Д.Б. Эльконина, развитие предметных действий ребенка раннего возраста происходит в двух основных направлениях. Первое направление – это развитие действий от осуществляемых совместно со взрослым до самостоятельно исполняемых. Второе направление – это развитие используемых ребенком средств и способов ориентации в условиях, где осуществляются предметные действия (Эльконин, 2001).

Связывание действий с предметами происходит через три фазы развития. На первой фазе ребенок может выполнять с предметом любые известные ему действия. На второй фазе ребенок употребляет предмет только в соответствии с его прямым назначением. Третья фаза внешне очень похожа на предыдущую: ребенок употребляет предмет в свободной форме, выполняет с ним множество действий, помимо его прямого назначения, но на самом деле это совершенно другой уровень, так как ребенок уже знаком с основной функцией предмета.

При этом важно учитывать, что, когда ребенок усваивает употребление окружающих его предметов обихода, он осваивает правила поведения в обществе, связанные с этими предметами.

Ориентировка в новых для ребенка ситуациях, при встрече с новыми для ребенка предметами изменяется с характеристики «что такое?» на «что с этим можно делать?».

Среди всех действий, которыми овладевает ребенок в раннем возрасте, особенно важны соотносящие и орудийные действия. Соотносящими называют действия, целью которых является приведение двух или нескольких предметов (или их частей) в какие-то определенные взаимоотношения в пространстве. Орудийными называют действия, в которых один предмет, называемый орудием, используется для воздействия на другие предметы. Орудие используется как посредник между руками ребенка и предметом, на который ребенок хочет воздействовать. Само воздействие зависит от того, как устроено орудие. Таким образом, овладение орудийными действиями предъявляет к ребенку требование изменения движений рук, соответствия движений устройству орудия (Кулагина, 2004).

Освоение ребенком орудийных действий проходит в течение нескольких этапов:

- На первом этапе орудие используется ребенком как продолжение его собственной руки. Ребенок пытается действовать предметом – орудием как собственной рукой.
- Второй этап состоит в том, что ребенок в своих действиях пытается ориентироваться на связи предмета – орудия и предмета, на который он направляет свои действия. При этом, ребенок выполняет это действие успешно лишь иногда, но он пытается повторять движения, которые приводят к успеху.
- На третьем этапе рука в достаточной степени приспособляется к использованию предметом – орудием и выполнению непосредственно орудийного действия.

Во время освоения орудийных действий, ребенок в раннем возрасте усваивает и сам принцип употребления орудий, который является одним из основных принципов деятельности для человека. Усвоение ребенком принципа орудийного действия открывает для ребенка возможности в определенных ситуациях самостоятельно использовать различные предметы, как простейшие орудия.

Ранний возраст также характеризуется для ребенка открытием при помощи взрослого возможностей использования полифункциональных предметов – таких предметов, которые можно использовать вместо других предметов. Полифункциональные предметы дают ребенку раннего возраста возможность овладеть замещениями. Замещения служат для ребенка раннего возраста средством, дающим свободу от конкретной привязанности предмета, к его непосредственному назначению в мире, где предметы обладают непосредственным назначением – так ребенок получает свободу действия с предметами и может использовать их по собственному желанию.

К концу периода раннего возраста ребенок уже использует освоенные предметные действия для того, чтобы налаживать контакты со взрослыми окружающими людьми, при помощи предметных действий ребенок пытается предложить взрослому вступить в ситуацию общения. При помощи освоенных им предметных действий ребенок призывает взрослого поиграть, и тогда снова возникает общение как деятельность, предметом этой деятельности для ребенка становится взрослый человек (Обухова, 1996).

### **1.1.3 Развитие речи**

В раннем детстве развитие речи ребенка происходит по двум линиям: во–первых, улучшается способность к пониманию речи окружающих взрослых; во–вторых, происходит формирование собственной активной речи ребенка. Самым важным для развития речи ребенка является общение с окружающими взрослыми людьми. В это же время развитие речи ребенка открывает для него возможности развития общения.

В начале возрастного периода речь ребенка слабо похожа на речь взрослого человека. Такую речь называют автономной речью: ребенок употребляет такие слова, которыми взрослые обычно не пользуются. В ситуации общения со взрослыми людьми в условиях правильного речевого воспитания автономная речь быстро исчезает.

Д.Б. Эльконин особо подчеркивает, что формирование речи ребенка происходит точно также, как им осваивается предметное действие. В начале раннего возраста слово выступает для ребенка как орудие, которое, при этом, ребенок использует намного чаще, чем любое другое орудие. Именно то, что слово в раннем возрасте выступает как орудие, служит причиной того, что происходит чрезвычайно интенсивное развитие речи. За период раннего возраста ребенок практически овладевает родным языком, а в двуязычной среде и двумя (Эльконин, 2001).

Исследования речевой деятельности детей, изучавших два языка в возрасте до трех лет, показывают, что уровень владения иностранным языком у них выше, чем у людей, начавших изучать иностранный язык после десяти лет (Аменд, Спиридонова, 2009).

Наблюдаются следующие основные тенденции в развитии речи ребенка раннего возраста:

- пассивная речь в развитии ребенка опережает активную;
- запас пассивной речи непосредственно влияет на обогащение активного словаря ребенка;
- в начале возрастного периода ребенок понимает слова–указания, затем он начинает понимать слова–названия, позднее наступает понимание инструкций и поручений, наконец, понимание рассказов, то есть понимание контекстной речи (Обухова, 1996).

Развитие активной речи ребенка до полутора лет происходит медленно – в этот возрастной период он усваивает всего от тридцати – сорока до ста слов и употребляет их крайне редко. После полутора лет ребенок становится инициативным. Темп развития его речи сразу же возрастает. К концу второго года ребенок употребляет до трехсот, а к концу третьего года – от пятисот до полутора тысяч слов (Мухина, 1999).

Низкий уровень речевой активности ограничивает для детей возможности самореализации, не дает возможности свободной коммуникации, а это, в свою

очередь, не дает возможности развития речемыслительной и познавательной деятельности, мешает овладению знаниями, отрицательно влияет на личностное развитие и поведение (Орлянская, 2015).

О.А. Горлова, основываясь на существующих теориях порождения и восприятия речи Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутиной, проанализировала специфику развития речевой деятельности детей. Было выявлено, что речевая деятельность не является врожденной, а в процессе общения ребенка со взрослыми и сверстниками на основе врожденной речевой функции. Особенности развития речевой функции связаны с внутренней активностью ребенка и удовлетворением его потребности в общении. Динамика развития речевой деятельности состоит в следующем: в процессе общения у детей формируются коммуникативные способности, затем речевые способности, которые в свою очередь обеспечивают развитие языковых способностей (Горлова, 2012).

#### **1.1.4 Развитие когнитивной сферы**

В раннем возрасте новые виды действий восприятия и мыслительных действий, формирующиеся у ребенка, составляют основу для умственного развития.

Новые действия восприятия формируются в связи с тем, что ребенок овладевает предметной деятельностью, особенно соотносящими и орудийными действиями. Сначала ребенок соотносит и сравнивает свойства предметов, используя внешние ориентировочные действия, затем переходит к зрительному соотнесению предметов. Таким образом формируется новый для ребенка тип действия восприятия. Свойства одного предмета превращаются для ребенка в образцы и мерки, которые он может использовать для измерения свойств других предметов.

Ребенок начинает накапливать запас представлений об свойствах разнообразных предметов во время ознакомления со свойствами этих предметов:

различными формами, цветами, отношениями величин, пространственными отношениями, что очень важно для его дальнейшего умственного развития.

Таким образом, для обогащения запаса представлений ребенка раннего возраста о свойствах предметов просто необходимо, чтобы он знакомился с основными разновидностями этих свойств во время выполнения предметных действий, требующих от ребенка учета этих самых свойств.

Наряду со зрительным, в раннем детстве интенсивно развивается и слуховое восприятие из-за его непосредственных связей с развитием речевого общения. Как правило, к концу второго года дети уже воспринимают все звуки родного языка.

В мышлении также формируется новообразование – переход от использования готовых связей предметов или связей, показанных взрослыми, к самостоятельному установлению этих связей.

Мышление ребенка, которое осуществляется при помощи внешних ориентировочных действий, носит название наглядно-действенного. Дети раннего возраста используют наглядно-действенное мышление для исследования самых разнообразных связей, обнаруживаемых в окружающем мире.

Обобщение сначала возникает в действии, а затем закрепляется в слове. Первыми носителями обобщения становятся предметы-орудия. Когда ребенок усваивает способ действия с помощью какого-либо орудия, он пытается использовать это орудие в самых разнообразных ситуациях, тем самым выделяя для себя его обобщенное значение для решения задач определенного рода. Обобщения, складывающиеся у детей раннего возраста, имеют форму образов и используются в процессе наглядно-образного решения задач.

В течение третьего года жизни в умственном развитии ребенка начинает формироваться знаковая (или символическая) функция сознания, которая состоит в возможности использовать один объект в качестве заместителя другого.

Знаковая функция сознания сначала развивается в связях с практической деятельностью и только потом переносится на употребление слов, что дает ребенку возможность думать словами.

Особенностью развития мышления в раннем детстве является то, что разные стороны мышления – развитие наглядно–действенного и наглядно–образного мышления, формирование обобщений, и усвоение знаковой функции сознания, пока еще разобщены, совсем не связаны между собой.

Память в раннем возрасте становится ведущей функцией, она принимает участие в развитии всех видов познания. Представления о действиях, свойствах предметов, их назначении и т.п., которые возникают в результате практической деятельности ребенка, его восприятия, мышления и воображения, закрепляются в памяти и только поэтому могут служить средствами дальнейшего познания. Память в раннем возрасте является полностью произвольной.

### **1.1.5 Развитие личности**

В раннем возрасте формируется пространственный образ «Я». В качестве главных источников пространственного образа «Я» выделяются чувство собственного движения, чувства равновесия и осязания, которые задают границы телесного «Я» и в своей сфере опосредуют связь «Я» и «мир» (Смирнова, Абдулаева, 2009).

Ребенок раннего возраста в общении со взрослыми подражает им, в простейшей форме идентифицируясь с ними. Идентификационные отношения в диаде ребенок–взрослый подготавливают малыша к эмоциональной причастности к другому, эмпатии к людям. На фоне идентификации у ребенка развивается чувство доверия к людям и готовность к присвоению материальной, психической и духовной культуры.

Взрослый, взаимодействуя с ребенком, показывает ему мир превращений разнообразных предметов и эмоций, а ребенок естественно и с радостью принимает все свойственные человеческой психике возможности к



идентификации. С полутора лет то, как взрослые оценивают поведение ребенка, становится для него одним из важных источников его чувств. Общение взрослого и ребенка также дает ему возможность начать осознавать себя как отдельного человека (Мухина, 1999). Успех в установлении стабильных доброжелательных взаимоотношений во многом связан с умением родителя использовать адекватные приемы и способы саморегуляции (Румянцева, 2010).

В раннем возрасте саморегуляция эмоциональных состояний связана с активной внутренней позицией ребенка. Возрастные возможности детей раннего возраста, способных к развитию произвольности и осознанности деятельности, способствуют развитию эмоционально-регуляционных умений. Но стоит отметить тот факт, что существует недостаточность средств, форм и практического опыта ребенка в самостоятельной реализации этих способностей (Пиккар, 2015).

Благодаря отделению действия от предмета, происходит сравнение своего действия с действием взрослого (ребенок называет себя другими именами). Как только ребенок увидел себя в другом, он увидел себя самого и появился феномен "Я сам". Л.С. Выготский назвал это новообразование "внешнее Я сам". Его возникновение приводит к тому, что прежняя социальная ситуация полностью распадается, и это проявляется в кризисе трех лет (Обухова, 1996).

Для ребенка раннего возраста особое место занимает развитие общения со сверстниками, развитие его социальной активности. В раннем возрасте дети начинают интересоваться другими детьми, они наблюдают друг за другом, меняются игрушками, пытаются демонстрировать друг другу свои достижения и даже соревноваться. Соревнование в достижении обуславливает мотивацию к достижению и это определяет успешность реализации стремления к признанию. При этом у ребенка, развивается рефлексия на свои достижения и достижения другого.

## 1.2 Адаптация ребенка раннего возраста в новых социальных ситуациях

Изучение процесса адаптации детей раннего возраста остается актуальной на протяжении долгого времени. Процесс перехода ребенка из семьи в ДОО сложен и для самого малыша, и для родителей. В первую очередь, это обусловлено тем, что детский сад является первым социальным институтом, с которым сталкивается ребенок в своей жизни (Бодалев, 2013). И ребенку предстоит приспособиться к совершенно иным условиям, чем те, к которым он привык в семье: новые требования к поведению, необходимость взаимодействия как со сверстниками, так и с незнакомыми взрослыми (Шапошник, Кудинова, 2012; Мыррикова, Мамедова, 2016).

Адаптации ребенка при вхождении в новую среду развития зависит от множества факторов. Так, можно зафиксировать некоторые сложности возможной дезадаптации ребенка, в связи с разлукой с матерью и необходимостью принимать и усваивать новые правила поведения (Козлова, 2015).

Анализ теоретических и эмпирических исследований проблем адаптации детей раннего возраста позволил выделить различные внешние факторы благополучного и неблагополучного перехода ребенка на новый этап социального развития: адаптации к ДОО.

Сравнительный анализ социального развития детей раннего возраста в условиях семьи и образовательного учреждения показал, что целенаправленное «включение» ребенка раннего возраста в разные формы социального взаимодействия в условиях детского образовательного учреждения способствует развитию таких сфер как «Я и Взрослый» и «Я и Сверстник». При этом, ограниченные возможности индивидуально–личностного общения в условиях детского образовательного учреждения приводят к тому, что сфера «социально–эмоционального развития» на более высоком уровне проявляется у детей, воспитывающихся в условиях семьи. Таким образом, целесообразным является использование синтеза воздействий, что позволит не только

корректировать уровень социального развития ребенка, но и прогнозировать угрозы данного развития. Это обеспечит большие стартовые возможности ребенку при вхождении в социум и предупредит многие проблемы его дальнейшей социализации (Иванова, Виноградова, 2013).

П.В. Смирновой выявлено, что смена взрослых, находящихся с ребенком в течение дня, положительно влияет на возможность поддерживать исследовательскую активность и тренироваться в социальном экспериментировании. Каждая встреча ребенка с новыми обстоятельствами (игрушками, взрослыми, детьми, местами пребывания) дает ему возможность встретиться с ситуациями социального экспериментирования.

Мощным стимулом для развития исследовательского поведения ребенка в раннем возрасте является направленное воздействие на каждого ребенка в семье со стороны значимых взрослых (нахождение родителями времени на персональное общение, игры, чтение и прочие занятия с каждым из своих детей). При этом длительное предоставление ребенку в раннем возрасте времени для самостоятельных занятий, особенно при снабжении его гаджетами, влияет негативно (Смирнова, 2017).

Хотя в дошкольном образовании существует давняя традиция игровой педагогики, установлено, что большинство учителей позиционируют себя вне детской игры (Fleer, 2015). При этом, педагоги вовлекаются в игру, когда у детей возникают сложности и они нуждаются в помощи (Aras, 2016).

В группах раннего развития семьи с маленькими детьми учатся видеть перспективу, а главное – работать на перспективу на самой первой образовательной ступеньке. Результатом объединения государства с семьей в вопросах раннего развития детей является то, что качество образования изменяет качество жизни и формирует уверенность в себе у малышей и родителей (Ушакова, 2013).

Главным помощником на пути адаптации к новым условиям жизни в детском саду является, помимо отношений, сформировавшиеся у ребенка с матерью, умение играть (Петш, 2017).

Кроме того, ряд авторов отмечает, что для протекания успешной адаптации ребенка к ДОО необходимо обеспечение психологической безопасности образовательной среды, образовательного и воспитательного процесса (Ивлиева, 2017).

Л.А. Максимовой доказано, что для успешной адаптации ребенка и эффективного включения его в образовательный и воспитательный процесс необходимо создание эмоционально развивающей среды в ДОО. Были выявлены основные компоненты, способствующие созданию эмоционально развивающей среды ДОО: эмоционально поддерживающие взаимоотношения между участниками, эмоционально стабилизирующий режим пребывания ребенка в ДОО, эмоционально настраивающая внешняя обстановка, эмоционально активизирующая организация занятости, эмоционально тренирующие занятия с детьми раннего возраста (Максимова, 2007).

По мнению Н.В. Моториной, одними из основополагающих факторов, способствующих развитию тяжелой формы адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО, являются особенности детско–материнского взаимодействия и уровень развития эмоционального интеллекта воспитателей детского сада (Моторина, 2014, 2015). Дети родителей, использующих авторитарный и попустительский стиль родительского воспитания, демонстрируют сниженный уровень адаптированности в ДОО (Шабан, 2015).

Особую роль в процессе адаптации ребенка раннего возраста играет феномен привязанности. В исследовании Н.Л. Плешковой выявлены разные паттерны привязанности у детей разного пола, а также получены различия в паттернах привязанности у детей из семей и домов ребенка. В семье чаще всего встречаются безопасные и относительно безопасные паттерны привязанности, что приводит к более успешной адаптации и проявлениям поиска и поддержания контакта с

близким взрослым. В домах ребенка выявлены сложноорганизованные и дезорганизованные виды паттернов привязанности, которые приводят к дезадаптивному поведению (Плешкова, 2010).

В исследованиях С.В. Паршуковой выявлено, что на процесс социально–психологической адаптации детей раннего возраста влияет характер внутрисемейных отношений. Так, на основе анализа взаимосвязей уровня адаптации и параметров семейного воспитания были выявлены максимально влияющие характеристики: уровень опеки и удовлетворения потребностей, степень требовательности и наказаний в семье; степень устойчивости стиля воспитания в семье, воспитательская неуверенность родителя, преувеличенные представления о хрупкости ребенка (Паршукова, 2007).

Адаптация ребенка к ДООУ является сложным, разнонаправленным процессом, зависящим не только от внешних факторов, таких как смена взрослых в течение дня, направленное воздействие на ребенка внутри семьи, особенности детско–материнского взаимодействия, но и от внутренних факторов. К таким внутренним факторам относят индивидуально–психологические особенности ребенка: уровень тревожности, агрессии (Соснина, 2011). О.М. Родионовой отмечено, что ключевым фактором успешной адаптации ребенка к детскому саду является его эмоциональное состояние (Родионова, 2013).

### **1.3 Игра как один из основных видов деятельности в развитии ребенка**

К концу раннего детства начинают складываться новые виды деятельности, которые достигают развернутых форм за пределами этого возраста и начинают определять психическое развитие. Это игра и продуктивные виды деятельности: рисование, лепка, конструирование (Мухина, 1999).

По мнению С.Л. Рубинштейна игра является одной из основных форм деятельности, в которой человек может преобразовывать и воздействовать на окружающий мир. Тем самым ребенок, осваивая новые формы деятельности,

начинает узнавать мир, изменять его, удовлетворять одну из основных своих потребностей – воздействовать на мир (Рубинштейн, 1989).

Ученые выделяют различные виды и формы игры: процессуальная, сюжетно–ролевая, ролевая, игры с предметами–заместителями, самостоятельная и др. (Рубинштейн, 1989; Мухина, 1999). Наиболее распространенным является рассмотрение определенной вида игровой деятельности на разных этапах развития, то есть зависимость формы игры от возраста ребенка (Sobkin, Skobeltsina, 2014).

Ролевая игра выступает как деятельность, в которой осуществляется ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое выступает основным показателем готовности к школьному обучению. В этом заключается основное значение игры для психического развития, в этом заключается ее ведущая функция (Эльконин, 1991, 2001).

Предпосылки ролевой игры возникают на протяжении раннего детства внутри предметной деятельности. Они состоят в овладении действиями с предметами особого рода – игрушками. Уже в самом начале раннего детства дети в совместной деятельности со взрослыми усваивают некоторые действия с игрушками и потом самостоятельно их воспроизводят. Такие действия обычно называют игрой, но подобное название может быть применено в данной ситуации только условно (Эльконин, 2001).

Процессуальной игрой называются действия с игрушками, имитирующими людей, животных, реальные предметы, с помощью которых ребенок воспроизводит знакомые ему по опыту действия взрослых или ситуации, почерпнутые из стихов, песен, мультфильмов и др. (например, готовит куклам еду, кормит, купает их, катает на машинке, стирает белье, строит из кубиков домик). Процессуальная игра начинает проявляться на третьем году жизни

ребенка и является необходимым этапом при возникновении сюжетно–ролевой игры в дошкольном возрасте.

Содержание начальных игр ограничивается двумя–тремя действиями, например кормлением куклы или животных, укладыванием их спать. Фактически дети этого возраста еще не отображают моментов своей собственной жизни (как это происходит позже), а манипулируют с предметом так, как им показал взрослый. Они еще не кормят куклу, не убаюкивают ее – ничего не изображают, а только, подражая взрослым, подносят чашку ко рту куклы или кладут куклу и похлопывают по ней. Характерным для этих специфических игр является то, что ребенок производит определенные действия только с теми игрушками, которые употреблял взрослый в совместной деятельности с ним.

Очень скоро, однако, ребенок начинает переносить способ действия взрослого на другие предметы. Впервые появляются игры, представляющие собой воспроизведение в новых условиях действий, наблюдавшихся ребенком в повседневной жизни. Исследователи отмечают, что важный вклад в развитие самостоятельной игры ребенка вносит совместная деятельность с родителями, организация различных вариантов игровой деятельности со взрослыми (Changa, 2015). Также для гармоничного и здорового развития важны игры на свежем воздухе, включение детей в подвижные игры (Bentoa, Dias, 2017).

В дополнение к сюжетным игрушкам дети начинают широко использовать всевозможные предметы в качестве заместителей отсутствующих предметов. Замещая один предмет другим, ребенок на первых порах еще не дает предмету–заместителю игрового названия. Он продолжает называть предметы–заместители их обычным названием независимо от использования в данной игре.

На следующей ступени дети не только используют одни предметы в качестве заместителей других, но уже самостоятельно дают этим предметам игровые названия. Дети раннего возраста сначала действуют с предметом, а потом осознают назначение предмета в игре. При этом ребенку нужно, чтобы с

предметом–заместителем он мог действовать так же, как с реальным предметом. Сходства в цвете, форме, величине, материале пока не требуется.

На возраст 2–3 лет приходится пик развития процессуальной игры, когда игровая деятельность ребенка максимально эмоционально обогащена, самостоятельна и достаточно продолжительна по времени, происходит проработка игрового сюжета на протяжении всего времени. Участие взрослого при этом становится не обязательным, активно используются предметы–заместители (Галигузова, 2008).

Игра является продуктивным способом обучения и развития детей раннего возраста. По мнению Л.Н. Галигузовой, главной отличительной чертой детской игры является наличие выдуманной, воображаемой ситуации, которая проявляется в резком увеличении замещающих действий, благодаря этому расширяется жизненный мир ребенка, проявляются его потребности, мотивы. При этом, фантазируя, изменяя реальный мир («оживляя» игрушки, придумываю различные превращения и т.д.) ребенок расширяет границы известных ему сюжетов, создает новый мир, новую действительность, которая уже соответствует его желаниям и запросам (Галигузова, 2008).

Хотя в играх детей раннего возраста нет развернутых ролей, но можно наблюдать постепенное формирование предпосылок к ролевой игре. Одновременно с появлением в играх предметов–заместителей дети начинают изображать действия конкретных взрослых (мамы, воспитательницы, няни, врача, парикмахера).

По данным Н.В. Моториной, познавательное развитие находится в положительной связи с предметной деятельностью и процессуальной игрой. Эта зависимость вполне логична, если принимать во внимание что предметная деятельность является ведущей в данном возрасте и является основой для организации игры ребенка (Моторина, 2014, 2015).

Процессуальная игра детей раннего возраста является неотъемлемой и важной составляющей психического развития детей, своеобразным этапом, основой для



перехода к на следующий этап развития, на котором формируется сюжетно–ролевая игра (Галигузова, 2008).

М. Шеридан доказана глобальная ценность игры, в которой ребенок развивается не только физически (крупная и мелкая моторика), умственно (развивается и обогащается речь, творческая и интеллектуальная активность), но и эмоционально, социально. Ребенок во время игры узнает себя, окружающих, учится выстраивать свое поведение, взаимодействовать с другими, решать конфликтные ситуации, испытывать и различать различные эмоции и чувства, осваивает новые социальные роли (Шеридан, 2017). Также важность развития ролевого развития в процессуальной игре у детей раннего возраста отмечает и Л.Н. Галигузова, подчеркивая важность наделения себя и партнеров по игре той или иной социальной ролью (Галигузова, 2008).

Изучение психологического развития детей раннего возраста остается одной их актуальных областей психологических исследований. Наиболее интересным представляется исследование психологических особенностей детей 2–3 лет в период их адаптации к детскому образовательному учреждению. Важность таких исследований определяется тем, что период адаптации к ДООУ является одним из наиболее важных в развитии ребенка раннего возраста, зависящим от множества внешних и внутренних факторов: психологических особенностей ребенка, образовательной среды, взаимоотношений ребенка с родителями.

## ГЛАВА 2 ПРОГРАММА ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

### 2.1 Цель, задачи, предмет, объект, гипотезы исследования

В эмпирическом исследовании принимали участие 22 ребенка. Среди них 16 девочек, 6 мальчиков. Средний возраст детей составил  $31 \pm 5$  месяцев.

Для проведения эмпирического исследования применялись 3 методики психологической диагностики. Для исследования психологического развития детей раннего возраста использовались методики: «Многофакторное исследование развития (Шкала развития)» А.Е. Ивановой, С.А. Мирошникова; «Изучение степени адаптации к ДООУ» А. Остроуховой. Для диагностики параметров самостоятельной игры детей – методика исследования уровня развития игровой деятельности детей 3 лет Е.О. Смирновой.

**Цель:** исследовать соотношение показателей психологического развития детей раннего возраста с параметрами их самостоятельной игры.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи:**

1. Проанализировать теоретические и эмпирические исследования, посвященные изучению развития детей в раннем возрасте.

2. Исследовать особенности психологического развития, уровень адаптации и уровень развития компонентов процессуальной игры детей раннего возраста.

3. Исследовать специфику взаимосвязей показателей психологического развития, адаптации в ДООУ и параметров самостоятельной игры детей раннего возраста.

4. Исследовать различия в уровне психологического развития у детей раннего возраста, отличающихся по уровню развития процессуальной игры.

**Объект исследования:** психологическое развитие детей раннего возраста.

**Предмет исследования:** показатели психологического развития и параметры самостоятельной игры детей раннего возраста.

**Гипотеза исследования:**

1. Показатели психологического развития детей раннего возраста соотносятся с параметрами их самостоятельной игры.

## 2.2 Методы исследования

### Методика «Изучение степени адаптации ребенка к ДОУ» А. Остроуховой

Методика «Изучение степени адаптации ребенка к ДОУ», разработанная А. Остроуховой, предназначена для диагностики уровня адаптации ребенка в соответствии с их поведенческими проявлениями (Остроухова, 2000).

Оценку поведенческих проявлений проводит педагог–психолог ДОУ, наблюдая за процессом адаптации ребенка и фиксируя результаты своих наблюдений в индивидуальном протоколе для каждого ребенка.

Автором методики выделено 4 показателя для оценки адаптации по поведенческим реакциям: эмоциональное состояние ребенка, коммуникабельность ребенка (социальные контакты), послеполуденный сон, и аппетит ребенка. Каждый показатель оценивался +3 до –3, то есть от отличной адаптации до полной дезадаптации. Для удобства обработки данных и во избежание субъективного толкования существуют краткие характеристики разных оценок. В таблице представлены крайние проявления каждого из показателей.

Таблица 1– Оценка уровня адаптации по поведенческим проявлениям детей

Показатель для оценки адаптации	Градации показателя оценки адаптации
Эмоциональное состояние ребенка	+3 – ребенок является, жизнерадостным, подвижным, активным. –3 – ребенок постоянно сильно плачет, преобладает подавленное настроение.
Коммуникабельность (социальные контакты)	+3 – у ребенка много друзей, он охотно играет с другими детьми. – 3 – ребенок проявляет недружелюбие, агрессию, мешает детям играть.
Сон ребенка	+3 – сон спокойный, глубокий, ребенок быстро и спокойно засыпает. –3 – ребенок не спит, капризничает, плачет.
Аппетит ребенка	+3 – у ребенка очень хороший аппетит, он все съедает. –3 – ребенок испытывает отвращение к еде, отказывается принимать пищу.

Суммарно по всем факторам можно получить +12 или –12, в интервале чего и определяются уровни адаптации:

- Легкий уровень адаптации – до 5 дней – 1 недели (поведенческие реакции 12 – 8).
- Средний уровень адаптации – до 15 дней – 3 недель (поведенческие реакции 7 – 0).
- Усложненный уровень адаптации – до 25 дней – 5 недель (поведенческие реакции –1– (–7)).
- Уровень дезадаптации – более 5 недель (поведенческие реакции –8 – (–12)).

Продолжительность процесса адаптации может ограничиваться одним днем (когда ребенок в первый день социализируется в ДООУ) или быть сколь угодно долгой. Уровень адаптации, то есть ее успешность, выводится из взаимосвязи продолжительности адаптационного периода (А) и поведенческих реакций (П).

### **Методика «Многофакторное исследование развития (Шкала развития)»**

**А.Е. Ивановой, С.А. Мирошниковой**

Методика «Многофакторное исследование развития», ранее называемая «Шкала развития», разработана российскими психологами А.Е. Ивановой и С.А. Мирошниковым и используется для определения уровня развития детей, контроля его динамики, а также для выявления возможных отклонений в психомоторном развитии. Данная методика является частью экспертной системы «Лонгитюд», которая имеет программное обеспечение.

В первых версиях ПО «Лонгитюд» включало в себя только шкалу развития (метод 011), работающую по принципу экспертной системы, поэтому и ПО в целом называлось «Экспертной системой Лонгитюд». В настоящее время ПО включает в себя множество методик разного типа, в том числе разные шкалы развития, выделенные в одноименный блок, поэтому метод 011 переименован в «Многофакторное исследование развития», а соответствующая экспертная система стала целостным функциональным блоком в составе ПО «Лонгитюд», включающим в себя этот тест и функции подготовки индивидуальной программы развития на основе результатов теста или экспертного заключения (метод 010).

Методика включает диагностику разных аспектов психического и физического развития ребенка и дает возможность проводить лонгитюдное исследование процессов развития в течение длительного времени, своевременного обнаружения возможного отставания и его коррекции. Методика предназначена для психологической диагностики детей раннего и дошкольного возраста – от двух месяцев до семи лет.

Данная методика является не тестом, а экспертной системой, основой которой служат знания экспертов и статистические данные. Из наличия/отсутствия способности к выполнению некоторого действия ребенком делается вывод о степени опережения/отставания его в развитии.

В данной методике выделяются 5 основных сфер развития ребенка и в процессе проведения оцениваются способность к выполнению соответствующих действий. Выделенные 5 сфер развития представлены ниже.

Развитие социально–эмоциональной сферы включает развитие социально–адаптивных функций, развитие эмоций, развитие самосознания, самоконтроль.

Моторное развитие включает: общую моторику, координацию общих движений, зрительно–моторную и тонкую моторную координация.

Умственное развитие включает восприятие и познавательную активность ребенка, его представления о форме предметов, представления о величине, цвете предметов, восприятие, внимание, память, мышление, вербальное и невербальное мышление, понимание отношений «часть – целое», понимание пространственных отношений, понимание отношений «сходство – различие», понимание отношения «общее – частное», понимание причинно–следственных связей, объём знаний, развитие математических представлений, временные представления.

Речевое развитие – это слух, понимание речи, активная речь, грамматический строй речи и развитие речи в целом.

Развитие деятельности – рисование, конструктивная деятельность, навыки самообслуживания, культурно–гигиенические навыки.

В результате проведения психологической диагностики по данной методике оценивается отставания или опережения в развитии ребенка, каждый показатель при этом оценивается от «-1» (полная уверенность в наличии значительного отставания от нормы) до «+1» (полная уверенность в значительном опережении). Чем ближе это значение у ребенка к 0, тем вероятнее принадлежность его развития к «идеальному среднему» для данного возраста. Каждый вопрос центрирован на том возрасте, где половина популяции уже освоила действие, а другая половина – еще нет. Выводы по каждому вопросу основываются на известных данных о том, какой процент обследуемых в нормативной популяции отвечает на этот вопрос «да».

### **Диагностика развития процессуальной игры**

Диагностика развития процессуальной игры осуществлялась при помощи программы исследования уровня развития игровой деятельности детей 3 лет Е.О. Смирновой (Смирнова, 2005).

Диагностика уровня развития процессуальной игры у ребенка осуществляется по следующим параметрам: потребность в игре; характер игровых действий; воображение; принятие игровой инициативы взрослого. Каждый параметр оценивался от 0 до 3 баллов в зависимости от того, насколько он выражен в процессуальной игре ребенка. Описание параметров игры, примеров фиксируемых показателей представлено ниже.

Диагностика потребности в игре у ребенка осуществляется по следующим показателям: 1) инициативность в игре, 2) длительность игры, 3) эмоциональное состояние в ходе игры.

Показателями характера игровых действий являются следующие: 1) вариативность игровых действий, т. е. наличие разнообразных вариантов действий с предметами; 2) речевая активность ребенка в игре (обращения к персонажам, сопровождение собственных действий высказываниями, объяснение своих действий взрослому, вопросы по ходу игры).

Основным показателем параметра воображения является использование ребенком предметов–заместителей. При диагностике этого показателя воображения следует учитывать, что в начале и конце третьего года жизни имеются различия в уровне развития действий замещения.

Принятие игровой инициативы взрослого. Учет этого параметра важен для определения «зоны ближайшего развития» игровой деятельности, т. е. прогноза в развитии игры ребенка и его умственных способностей. При оценке данного параметра учитываются такие показатели, как включение ребенка в совместную игру, подражание действиям взрослого.

Оценка уровня развития процессуальной игры у ребенка проводилась в ситуации индивидуальной игры. Фиксирование показателей процессуальной игры в данной ситуации осуществляется на протяжении 5 минут с начала первого игрового действия.

В качестве игрового материала для игровой ситуации использовались как реалистические игрушки (1–2 персонажа игры, например, кукла, собачка или медвежонок; набор посуды – 2 тарелки, чашка, кастрюлька, ложка, вилка, нож; предметы туалета – зубная щетка, расческа, зеркальце, ванночка, кроватка), так и неоформленный материал, который может быть использован в качестве предметов–заместителей (кубики разных цветов, палочка, шарик, отдельные детали конструкторов или мозаик разной формы, кусочек ткани, катушка, несколько больших пуговиц).

Ситуация «Индивидуальная игра».

Цель: определение уровня самостоятельной процессуальной игры ребенка. Организуется ситуация «Уход за куклой». На маленьком детском столике располагаются атрибуты игры, соответствующие сюжету.

Процедура проведения диагностической пробы. Проба проводится в знакомом ребенку помещении. Взрослый присаживается рядом с малышом, показывает ему игрушки, вместе с ним разглядывает, называет их, давая ребенку возможность освоиться в ситуации. Иногда ребенок не сразу начинает процессуальную игру.

Возможно, ему необходимо время для того, чтобы рассмотреть игрушки, поманипулировать ими. Убедившись, что ребенок чувствует себя комфортно, взрослый предлагает ему поиграть с игрушками, а сам располагается неподалеку от него таким образом, чтобы не мешать малышу играть, но иметь возможность наблюдать за его действиями и присоединиться к ним в случае необходимости.

Выделяются 3 уровня развития процессуальной игры ребенка: высокий, средний и низкий.

При высоком уровне развития игры (1.8–2.7 балла) показатели всех параметров в обеих ситуациях имеют высокие баллы. У ребенка с высоким уровнем процессуальной игры ярко выражена потребность в игре с сюжетными игрушками. Он с удовольствием включается в игру, играет долго, увлеченно и не отвлекаясь. Его инициативность высока как в индивидуальной, так и в совместной со взрослым игре. Репертуар игровых действий богат и разнообразен. Ребенок постоянно придумывает новые варианты использования предметов, гибко варьирует их. Игра сопровождается развернутыми высказываниями, эмоциональными обращениями к персонажам и взрослому. В действиях ребенка можно наблюдать зачатки планирования, которые выражаются в проговаривании предполагаемой последовательности событий, в поиске подходящих атрибутов игры, в опережающих действия высказываниях. Ребенок использует предметы–заместители, что чрезвычайно обогащает игру и свидетельствует о хорошо развитом у него воображении. Во второй половине третьего года ребенок не только вводит в игру традиционные способы замещения, но и придумывает свои, подчас оригинальные, замещения, демонстрирует гибкость в изменении функций знакомых предметов, за которыми закреплен известный им способ действий. К концу раннего возраста ребенок может самостоятельно брать на себя несложные роли, отступать от навязываемого игрушками сюжета и разыгрывать собственный.

При среднем уровне развития игры (0.8–1.7 балла) проявляются средние оценки большинства показателей игры. У ребенка хорошо выражена потребность



в игре. В целом он проявляет интерес к ней, может достаточно долго играть с сюжетными игрушками, но при этом отвлекается на манипуляции, которые занимают приблизительно такое же время, как и игра. Для того чтобы игра не иссякала, ребенку необходима стимуляция взрослого. Игровая инициатива, как правило, ниже в ситуации индивидуальной игры и повышается в ходе совместной игры. Состав игровых действий более однообразный, высказывания редки и немногословны. Использование в игре разных вариантов действий, включение в нее предметов–заместителей свидетельствуют о хорошем уровне воображения. Вместе с тем использование предметов–заместителей встречается в этой группе редко, они не отличаются разнообразием и оригинальностью. Ребенок предпочитает играть с реалистическими игрушками.

При низком уровне развития игры (<0.7 балла) характерна слабая степень выраженности всех параметров игровой деятельности. В потребностно–мотивационной сфере это проявляется в том, что сюжетные игрушки очень слабо стимулируют игровую инициативу ребенка, он предпочитает заниматься манипуляциями с предметами. Незначительное число игровых действий совершается ребенком без особого интереса, он скорее механически воспроизводит разученные ранее действия, быстро отвлекается. Характер игровых действий у ребенка с низким уровнем игровой деятельности однообразен, вариативность действий выражена слабо. Это особенно ярко проявляется в индивидуальной игре. Как правило, ребенок в процессе игры не пользуется речью: не обращается к куклам, не комментирует своих действий, не обращается с игровой инициативой ко взрослому. Как правило, дети с низким уровнем игры не включают в нее предметы–заместители даже после показа взрослого. Это свидетельствует о недостаточном развитии воображения.

## **2.3 Организация эмпирического исследования и методы математической обработки данных**

Этапы исследования психологического развития детей раннего возраста и параметров их самостоятельной игры.

1. Предварительный этап. Определение специфики, методов и задач исследования психологического развития детей раннего возраста. Выбор методик исследования показателей психологического развития детей раннего возраста, уровня адаптации и параметров самостоятельной игры детей. Создание выборки и планирование исследования.

2. Диагностический этап. Диагностика показателей психологического развития детей раннего возраста, уровня адаптации и параметров самостоятельной игры детей.

3. Математическая обработка полученных данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

4. Анализ полученных результатов.

На первом этапе исследования был произведен обзор литературы, посвященной исследованию психологического развития детей раннего возраста и их адаптации к детским образовательным учреждениям. Далее был осуществлен подбор удовлетворяющей задачам исследования выборки и планирование программы исследования.

На втором этапе исследования была проведена психологическая диагностика всей выборки испытуемых, подобранными на первом этапе методиками.

На третьем этапе исследования были обработаны полученные результаты. Вся математическая обработка данных проведена при помощи статистического пакета IBM SPSS 17.0.

На четвертом этапе проводился анализ полученных корреляционных взаимосвязей показателей психологического развития детей раннего возраста с параметрами их самостоятельной игры, а также показателей адаптации с

параметрами самостоятельной игры и показателями психологического развития детей.

### **Коэффициент ранговой корреляции Спирмена**

Данный коэффициент является непараметрическим методом, используемым с целью статистического изучения взаимосвязей между явлениями. В данном случае определяется фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами изучаемых признаков и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента.

Практический расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена включает следующие этапы:

- 1) Сопоставить каждому из признаков их порядковый номер (ранг) по возрастанию (или убыванию).
- 2) Определить разности рангов каждой пары сопоставляемых значений.
- 3) Возвести в квадрат каждую разность и суммировать полученные результаты.
- 4) Вычислить коэффициент корреляции рангов по формуле:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}, \quad (1)$$

где  $\sum d^2$  – сумма квадратов разностей рангов, а  $n$  – число парных наблюдений.

При использовании коэффициента ранговой корреляции условно оценивают тесноту связи между признаками, считая значения коэффициента равные 0,3 и менее, показателями слабой тесноты связи; значения более 0,4, но менее 0,7 – показателями умеренной тесноты связи, а значения 0,7 и более – показателями высокой тесноты связи (Сидоренко, 2003).

### **H – критерий Крускала–Уоллиса**

H–критерий Крускала–Уоллиса является обобщением U–критерия Манна–Уитни на случай  $k$  несвязанных выборок ( $k > 2$ ) и предназначен для оценки различий одновременно между тремя, четырьмя и т.д. выборками по уровню какого–либо признака (Сидоренко, 2003).

Эмпирическое значение непараметрического критерия Н Крускала–Уоллиса определяет, насколько несколько независимых распределения совпадают. Анализ пересечения выборок основывается на последовательном ранжировании значений с последующим вычислением среднего ранга для каждой из выборок.

Формула расчета непараметрического критерия Н Крускала–Уоллиса:

$$H = \frac{12}{N(N+1)} \sum_{i=1}^k \frac{R_i^2}{n_i} - 3(N+1) \quad (2)$$

### ГЛАВА 3 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, АДАПТАЦИИ В ДООУ И ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

#### 3.1 Описание особенностей уровня психологического развития, адаптации в ДООУ и процессуальной игры детей раннего возраста

В данном параграфе будут последовательно описаны особенности исследуемой выборки детей раннего возраста по уровню психологического развития (на основе данных методики «Многофакторное исследование развития (Шкала развития)» А.Е. Ивановой, С.А. Мирошниковой), адаптации в ДООУ (на основе данных методики «Изучение степени адаптации к ДООУ» А. Остроуховой) и параметров самостоятельной игры (на основе данных методики исследования уровня развития игровой деятельности детей 3 лет Е.О. Смирновой).

Результаты расчета первичной статистики компонентов психологического развития и адаптации к ДООУ детей раннего возраста представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Первичная статистика психологического развития и адаптации к ДООУ детей раннего возраста

	S	M	MV	MS	I	U	Общий показатель развития	Адаптация к ДООУ
Норма	-0,29– 0,41	-0,29– 0,41	-0,29– 0,41	-0,29– 0,41	-0,29– 0,41	-0,29– 0,41	-0,29–0,41	
Ср. Знач.	0,02	0,01	-0,03	-0,05	-0,16	-0,16	-0,06	2,05
$\sigma$	0,23	0,32	0,27	0,35	0,23	0,27	0,2	0,84

S – социально-адаптивные функции; M – общая моторика; MV – зрительно-моторная координация; MS – тонкая моторная координация; I – восприятие и познавательная активность; U – понимание речи.

Средние значения показателей психологического развития детей раннего возраста в исследованной группе находятся в пределах нормы, при этом норме соответствуют показатели по всем шкалам развития. Анализ индивидуальных результатов исследования показателей психического развития выявил, что в обследованной группе не было детей с опережающим развитием по каким-либо шкалам. Результаты представлены в таблице 3. Вместе с тем по нескольким шкалам у нескольких детей было обнаружено отставание в развитии. Так, по шкале «Развитие социально-адаптивных функций», незначительное отставание в развитии имели три ребенка (13,6%), по шкале «Общая моторика» – 5 детей (22,7%), по шкале «Зрительно-моторная координация» – 5 детей (22,7%), по шкале «Тонкая моторная координация» – 3 ребенка (13,6%), по шкале «Восприятие и познавательная активность» – 5 детей (22,7%), по шкале «Понимание речи» – 6 детей (27,3%), по шкале «Общий показатель развития» – 3 детей (13,6%). Кроме того, у двоих детей (9,1%) было обнаружено значительное отставание в развитии тонкой моторной координации.

Таблица 3 – Результаты исследования психического развития детей раннего возраста

	Количество детей с разными уровнями развития					
	Норма	%	Незначит. отставание	%	Значительн. отставание	%
Социально-адаптивные функции (S)	19	86,4	3	13,6	0	0
Общая моторика (M)	17	77,3	5	22,7	0	0
Зрительно-моторная координация (MV)	17	77,3	5	22,7	0	0
Тонкая моторная координация (MS)	17	77,3	3	13,6	2	9,1
Восприятие и познавательная активность (I)	17	77,3	5	22,7	0	0
Понимание речи (U)	16	72,7	6	27,3	0	0
Общий показатель развития	18	81,8	3	13,6	0	0

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что чаще всего в исследованной группе детей встречается соответствие возрастной норме. При этом, встречается незначительная задержка по показателям «Общая моторика», «Зрительно–моторная координация», «Восприятие и познавательная активность», «Понимание речи», реже наблюдается незначительная задержка по показателям «Развитие Социально–адаптивных функций», «Тонкая моторная координация», «Общий показатель развития». Важно отметить, что значительная задержка в развитии в обследованной группе детей раннего возраста имела место только по показателю «Тонкая моторная координация».

Исследование показателей адаптации в ДОУ в обследованной группе детей раннего возраста выявило, что в данной группе равномерно представлены проценты детей раннего возраста с легкой, средней и тяжелой адаптацией к дошкольному образовательному учреждению от общего количества детей в выборке. Результаты представлены в таблице 4. Вместе с тем, обращает на себя внимание, что 13 из 22 детей, то есть 59,1% имели проблемы с адаптацией к ДОУ, и лишь 9 человек (40,9%) адаптировались к ДОУ легко.

Таблица 4 – Результаты исследования адаптации в ДОУ детей раннего возраста

	Количество детей с разным уровнем адаптации					
	Легкая	%	Средняя	%	Тяжелая	%
Адаптация в ДОУ	9	40,1	7	31,8	6	27,3

Статистические данные по развитию разных компонентов процессуальной игры у обследованных детей раннего возраста представлены в таблице 5. Средние значения показателей развития процессуальной игры детей раннего возраста соответствуют нормативным показателям. Только по показателю «Использование предметов–заместителей» имеет место отставание. Это означает, что выборку составляют дети, почти все компоненты процессуальной игры которых к моменту

исследования развиты на уровне нормы, при этом дети мало используют предметы–заместители в игре.

Таблица 5 – Первичная статистика компонентов развития процессуальной игры детей раннего возраста

	Инициативность	Длительность игры	Эмоциональное состояние	Вариативность действий	Речевая активность	Использование предметов–заместителей	Принятие игровой инициативы взрослого	Общий уровень развития игры
Норма	0,8–1,7	0,8–1,7	0,8–1,7	0,8–1,7	0,8–1,7	0,8–1,7	0,8–1,7	0,8–1,7
Сред. Знач.	1,500	1,455	1,273	1,818	0,955	0,455	1,955	1,345
$\sigma$	0,740	0,912	0,767	0,853	0,785	0,510	0,785	0,669

В таблице 6 представлены проценты детей раннего возраста с высоким, средним, низким уровнем развития или отсутствием развития компонентов процессуальной игры от общего количества детей в выборке. Серым цветом выделены уровни развития компонентов процессуальной игры, представленные в обследованной выборке детей в большей степени.

Таблица 6 – Результаты исследования развития компонентов процессуальной игры детей раннего возраста

Компоненты процессуальной игры	Количество детей с разными уровнями развития игры							
	Выс. ур-нь	%	Ср. ур-нь	%	Низ. ур-нь	%	Отсутствие	%
Инициативность	1	4,5	11	50	8	36,4	2	9,1
Длительность игры	3	13,6	7	31,8	9	40,1	3	13,6
Эмоциональное состояние	10	45,5	8	36,4	4	18,2	0	0
Вариативность действий	4	18,2	12	54,5	4	18,2	2	9,1
Речевая активность	0	0	6	27,3	9	40,1	7	31,8
Использование предметов–заместителей	0	0	0	0	10	45,5	12	54,5
Принятие игровой инициативы взрослого	6	27,3	9	40,1	7	31,8	0	0
Уровень развития процессуальной игры	7	31,8	9	40,1	6	27,3	0	0



Анализ индивидуальных результатов исследования показателей развития компонентов процессуальной игры выявил, что в обследованной группе детей выявлен высокий уровень развития таких компонентов процессуальной игры, как «Эмоциональное состояние» – 10 детей (45,5%), «Принятие игровой инициативы взрослого» – 6 детей (27,3%), «Уровень развития процессуальной игры» – 7 детей (31,8%).

Средний уровень развития выявлен по всем компонентам процессуальной игры, кроме компонента «использование предметов–заместителей».

Выявлен низкий уровень развития следующих компонентов процессуальной игры: «Инициативность» – у 8 детей (36,4%), «Длительность игры» – у 9 детей (40,1%), «Речевая активность» – у 9 детей (40,1%), «Использование предметов–заместителей» – у 10 детей (45,5%), «Принятие игровой инициативы взрослого» – у 7 детей (31,8%), «Уровень развития процессуальной игры» – у 6 детей (27,3%).

Также выявлено отсутствие развития таких компонентов, как «речевая активность» – у 7 детей (31,8%), «использование предметов–заместителей» – у 12 детей (54,5%).

Полученные результаты позволяют говорить о том, что чаще всего в обследованной группе детей встречается средний и низкий уровень развития компонентов процессуальной игры. При этом, встречается высокий уровень развития компонентов «Эмоциональное состояние», «Принятие игровой инициативы взрослого», «Уровень развития процессуальной игры». Важно отметить, что отсутствие развития в обследованной группе детей раннего возраста имело место только по показателям «Речевая активность» и «Использование предметов–заместителей».

Таким образом, можно сказать, что дети раннего возраста, вошедшие в выборку, обладают показателями психологического развития в пределах нормы. В выборке в равной степени представлены проценты детей раннего возраста с легкой, средней и тяжелой адаптацией к дошкольному образовательному учреждению от общего количества детей в выборке. Значения показателей

развития процессуальной игры детей раннего возраста представлены, в основном, показателями ниже и в соответствии с нормой, также присутствуют высокий уровень и отсутствие развития показателей развития процессуальной игры.

### 3.2 Исследование различий в уровне психологического развития у детей с разным уровнем развития процессуальной игры

В соответствии с гипотезой, исследовались различия в уровне как психологического развития, так и отдельных его компонентов, а также адаптации к ДОО у детей раннего возраста, дифференцированных по уровню развития их самостоятельной (процессуальной) игры.

Для проверки гипотезы исследования выборка была разделена на три подгруппы в соответствии с уровнем развития процессуальной игры: дети с низким уровнем развития (6 детей), со средним уровнем (9 детей) и высоким уровнем развития процессуальной игры (7 детей).

Далее для сравнения показателей психологического развития детей в выделенных трех подгруппах использовался непараметрический критерий Краскелла–Уоллиса. Результаты выявленных статистически значимых различий у детей разных подгрупп представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнение показателей психического развития в группах детей раннего возраста, различающихся уровнем развития процессуальной игры

Уровень развития игры	S	M	MV	MS	I	U	Общий показатель развития	Адаптация в ДОО
Низкий	7,33	7,17	6,75*	4,75**	6,42*	6,83	5,08**	6,33
Средний	11,11	11,89	11,50*	12,00**	10,83*	8,75	11,00**	13,56
Высокий	15,57	14,71	15,57*	16,64**	16,71*	15,00	17,64**	13,29

Условные обозначения: S – социально–адаптивные функции; M – общая моторика; MV – зрительно–моторная координация; MS – тонкая моторная координация; I – восприятие и познавательная активность; U – понимание речи.

\*– $p < 0,05$ , \*\*– $p < 0,01$

Таким образом, выявлены статистически значимые различия среди выделенных подгрупп детей по следующим показателям психологического развития: уровню зрительно–моторной координации, тонкой моторной координации, восприятию и познавательной активности, а также по общему показателю психологического развития.

Дети первой подгруппы, имеющие низкий уровень развития процессуальной игры, по сравнению двумя другими подгруппами детей, обладают самым низким уровнем выраженности зрительно–моторной координации, тонкой моторной координации, восприятия и познавательной активности, а также общего показателя психологического развития.

Важно отметить, что различия в уровне адаптации в ДОО между первой подгруппой детей, с низким уровнем развития и двумя подгруппами детей выявлены на границе уровня значимости  $p=0,052$ .

Дети второй подгруппы, имеющие средний уровень развития процессуальной игры, обладают более высоким уровнем выраженности зрительно–моторной координации, тонкой моторной координации, восприятия и познавательной активности, общего показателя психологического развития по сравнению с первой подгруппой детей, но их показатели значимо ниже, чем в третьей подгруппе.

Дети третьей подгруппы, имеющие высокий уровень развития процессуальной игры, обладают самым высоким уровнем выраженности зрительно–моторной координации, тонкой моторной координации, восприятия и познавательной активности, а также общего показателя психологического развития по сравнению с другими подгруппами детей раннего возраста.

Таким образом, выявлены статистически значимые различия по уровню психологического развития в целом, так и его отдельных компонентов (зрительно–моторной координации, тонкой моторной координации, восприятия и познавательной активности) в подгруппах детей раннего возраста, отличающихся уровнем развития из самостоятельной, процессуальной игры.

### 3.3 Исследование взаимосвязи психологического развития детей раннего возраста и развития компонентов их процессуальной игры

В соответствии с гипотезой исследовалась взаимосвязь компонентов психического развития и развития компонентов процессуальной игры детей раннего возраста.

Для исследования взаимосвязи компонентов психического развития и развития компонентов процессуальной игры детей применялся коэффициент  $r_s$  ранговой корреляции Спирмена. Результаты проведенного корреляционного анализа, представлены в Таблице 8.

Таблица 8 – Взаимосвязь компонентов психического развития и развития компонентов процессуальной игры детей раннего возраста

	S	M	MV	MS	I	U	Общий показатель развития	Адаптация ДОУ
Инициативность	0,603**	0,485*	0,630**	0,681**	0,727**	0,481*	0,784**	0,252
Длительность игры	0,636**	0,508*	0,582**	0,614**	0,693**	0,549*	0,800**	0,419
Эмоциональное состояние	0,379	0,380	0,481*	0,521*	0,490*	0,486*	0,602**	0,219
Вариативность действий	0,569**	0,564**	0,434*	0,612**	0,544**	0,577*	0,716**	0,348
Речевая активность	0,445*	0,525*	0,510*	0,638**	0,576**	0,569*	0,724**	0,277
Использование предметов–заместителей	0,505*	0,505*	0,396	0,389	0,605**	0,604**	0,663**	0,362
Принятие игровой инициативы взрослого	0,530*	0,452*	0,393	0,646**	0,655**	0,522*	0,756**	0,393
Общий уровень развития игры	0,604**	0,558**	0,548**	0,657**	0,686**	0,576*	0,816**	0,362

Условные обозначения: S – социально–адаптивные функции; M – общая моторика; MV – зрительно–моторная координация; MS – тонкая моторная координация; I – восприятие и познавательная активность; U – понимание речи.

\*– $p < 0,05$ ; \*\*– $p < 0,01$

Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи компонентов психического развития детей раннего возраста с практически всеми компонентами самостоятельной игры. Все полученные корреляция положительные, что свидетельствует о том, что уровень психического развития детей и его отдельных компонентов прямо коррелирует с уровнем развития компонентов самостоятельной игры.

Выявлены положительные корреляционные взаимосвязи на высоком уровне значимости общего показателя психического развития детей со всеми компонентами самостоятельной игры: общим уровнем развития игры ( $r_s=0,816$  при  $p\leq 0,01$ ); длительностью игры ( $r_s=0,800$  при  $p\leq 0,01$ ); инициативностью ( $r_s=0,784$  при  $p\leq 0,01$ ); принятием игровой инициативы взрослого ( $r_s=0,756$  при  $p\leq 0,01$ ); речевой активностью ( $r_s=0,724$  при  $p\leq 0,01$ ); вариативностью деятельности ( $r_s=0,716$  при  $p\leq 0,01$ ); использованием предметов–заместителей ( $r_s=0,663$  при  $p\leq 0,01$ ) и эмоциональным состоянием ( $r_s=0,602$  при  $p\leq 0,01$ ).

Уровень развития социально–адаптивных функций положительно взаимосвязан с общим уровнем развития игры и такими компонентами игры, как инициативность, длительность игры, вариативность действий, использование предметов–заместителей, принятие игровой инициативы взрослого и речевая активность. Отсутствует значимая корреляционная взаимосвязь уровня развития социально–адаптивных функций и эмоционального состояния.

Уровень развития общей моторики положительно взаимосвязан с общим уровнем развития игры и такими компонентами игры, как вариативность действий, инициативность, длительность игры, использование предметов–заместителей, принятие игровой инициативы взрослого и речевая активность. Также отсутствует значимая корреляционная взаимосвязь уровня развития общей моторики и эмоционального состояния.

Уровень развития зрительно–моторной координации имеет наименьшее количество взаимосвязей с компонентами самостоятельной игры. Так, выявлены положительные взаимосвязи данного показателя с общим уровнем развития игры

и следующими компонентами игры: инициативность, длительность игры, вариативность действий, речевая активность и эмоциональное состояние. Отсутствуют значимые взаимосвязи с показателями – использование предметов–заместителей, принятие игровой инициативы взрослого.

Уровень развития тонкой моторной координации также положительно взаимосвязан с общим уровнем развития игры и практически всеми компонентами игры (вариативность действий, инициативность, длительность игры, эмоциональное состояние, принятие игровой инициативы взрослого и речевая активность). Отсутствует значимая корреляционная взаимосвязь уровня развития тонкой моторной координации с показателем – использование предметов–заместителей в самостоятельной игре.

Уровень развития восприятия и познавательная активность, а также уровень понимания речи имеют наибольшее количество взаимосвязей с компонентами самостоятельной игры, а именно, они связаны, как с показателем общего уровня развития игры, так и с каждым ее компонентом. Стоит отметить, что показатель уровня понимания речи имеет единственную корреляционную взаимосвязь на высоком уровне значимости ( $p \leq 0,01$ ) – с показателем уровня использования предметов–заместителей.

Интересно отметить, что обнаружены взаимосвязи использования предметов–заместителей только с показателем общей моторики, но не с показателями зрительно–моторной координации и тонкой моторной координации.

Не выявлено взаимосвязей между адаптацией в ДООУ и показателями развития процессуальной игры.

Таким образом, на основе анализа взаимосвязей компонентов психического развития и развития компонентов процессуальной игры детей раннего возраста были выявлены следующие закономерности. Так, существует устойчивая взаимосвязь психологического развития детей и развития компонентов процессуальной игры. Общий показатель развития игры на высоком уровне значимости связан как с каждым компонентом психологического развития детей,

так и с его общим показателем. Показатели инициативность, длительность игры, вариативность действий и речевая активность имеют наибольшее количество взаимосвязей с компонентами психологического развития детей. Показатель «использование предметов–заместителей» оказался наименее связанным с компонентами психологического развития детей.

Не выявлено взаимосвязей между адаптацией в ДООУ и показателями развития процессуальной игры. При этом, различия в уровне адаптации в ДООУ между детьми с низким уровнем развития и детьми с высоким и средним уровнем развития процессуальной игры выявлены на границе уровня значимости. Таким образом, можно сказать, что низкий уровень адаптации в ДООУ связан с низким уровнем развития процессуальной игры ребенка, но это требует дальнейшего изучения для более точного подтверждения.

## ВЫВОДЫ

1. Исследователи выделяют множество факторов, от которых зависит развитие детей данного возраста и отмечают наличие различных взаимосвязей между представленными феноменами.

2. Выявлены особенности психологического развития, уровень адаптации и уровень развития компонентов процессуальной игры детей раннего возраста. Дети раннего возраста, составляющие выборку, обладают показателями психологического развития в пределах нормы. В выборке в равной степени представлены проценты детей раннего возраста с легкой, средней и тяжелой адаптацией к дошкольному образовательному учреждению от общего количества детей в выборке. Значения показателей развития процессуальной игры детей раннего возраста представлены показателями в основном среднего и низкого уровня, присутствуют показатели как высокого уровня, так и отсутствия развития процессуальной игры.

3. Выявлены статистически значимые различия по уровню психологического развития в целом, и его отдельных компонентов (зрительно–моторной координации, тонкой моторной координации, восприятия и познавательной активности) в подгруппах детей раннего возраста, отличающихся уровнем развития из самостоятельной, процессуальной игры. Подгруппа детей с низким уровнем развития процессуальной игры обладает наиболее низким уровнем психологического развития и его компонентов, подгруппа детей с высоким уровнем развития процессуальной игры обладает наиболее высоким уровнем психологического развития и его компонентов.

4. Корреляционный анализ выявил наличие положительных взаимосвязей психологического развития детей и развития компонентов процессуальной игры. Общий показатель развития игры на высоком уровне значимости связан как с каждым компонентом психологического развития детей, так и с его общим показателем. Показатели инициативность, длительность игры, вариативность действий и речевая активность имеют наибольшее количество взаимосвязей с



компонентами психологического развития детей. Показатель «использование предметов заместителей» оказался наименее связанным с компонентами психологического развития детей.

Корреляционный анализ не выявил значимых взаимосвязей между показателями психологического развития и адаптацией к ДООУ. При этом, различия в уровне адаптации в ДООУ между детьми с низким уровнем развития и детьми с высоким и средним уровнем развития процессуальной игры выявлены на границе уровня значимости. Таким образом, можно сказать, что низкий уровень адаптации в ДООУ связан с низким уровнем развития процессуальной игры ребенка, но это требует дальнейшего изучения для более точного подтверждения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение психологического развития детей раннего возраста остается одной из актуальных областей психологических исследований. Наиболее значимым представляется исследование психологических особенностей детей 2–3 лет в период их адаптации к детскому образовательному учреждению. Важность таких исследований определяется тем, что период адаптации к ДООУ является одним из наиболее значимых в развитии ребенка раннего возраста, зависящем от множества внешних и внутренних факторов: психологических особенностей ребенка, образовательной среды, взаимоотношений ребенка с родителями.

Одновременное изучение особенностей психологического развития ребенка и уровня его адаптации к ДООУ в проведенном эмпирическом исследовании реализовано через исследование процессуальной игры, как основного вида деятельности ребенка.

В работе были проанализированы взаимосвязи между показателями психического развития ребенка, особенностями его игры и возможностями адаптации в новых для него социальных ситуациях. Полученные результаты подтверждают многочисленные исследования о тесной взаимосвязи данных феноменов. Были выявлены различия по уровню психологического развития в целом, так и его отдельных компонентов в подгруппах детей раннего возраста, отличающихся уровнем развития из самостоятельной, процессуальной игры. Корреляционный анализ выявил наличие положительных взаимосвязей психологического развития детей и развития компонентов процессуальной игры. Таким образом, подтвердилась гипотеза исследования.

Корреляционный анализ не выявил значимых взаимосвязей между показателями психологического развития и адаптацией к ДООУ. При этом, различия в уровне адаптации в ДООУ между детьми с низким уровнем развития и детьми с высоким и средним уровнем развития процессуальной игры выявлены на границе уровня значимости. Таким образом, можно сказать, что низкий уровень

адаптации в ДОУ связан с низким уровнем развития процессуальной игры ребенка, но это требует дальнейшего изучения для более точного подтверждения.

Результаты исследования могут быть применены в дальнейшей перспективе в качестве базового материала для разработки программ психологического развития и адаптации детей к ДОУ с вовлечением и обучением их процессуальной игре.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аменд, А.Ф. Искусственная языковая развивающая среда как средство активизации предметной деятельности детей раннего возраста н занятиях английского языка: теоретический аспект / А.Ф. Аменд, С.А. Спиридонова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: Челябинск, Издательство: Южно–Уральский государственный гуманитарно–педагогический университет. – № 8 – 2009. – С. 5–12.
2. Безрукова О.Н. Ценности детей и родительства: межпоколенческая динамика / О.Н. Безрукова // Социологический журнал. – Том 23. – № 1. – 2017. – С. 88–110.
3. Бодалев, А.А. Адаптация детей раннего возраста в условиях ДООУ: практ. пособие. – Воронеж: Учитель, 2013. – 56 с.
4. Выготский, Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд–во Смысл; Изд–во Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений В 6–ти т. Т.4. Детская психология/Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984.– 432 с.
6. Галигузова, Л.Н. Развитие игровой деятельности. Игры и занятия с детьми раннего возраста. 1–3 года / Л.Н. Галигузова. – МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2008. – 52 с.
7. Горлова, О.А. Формирование коммуникативно–речевых умений у детей раннего возраста: дис. работа канд–та пед. наук: 13.00.01: Москва, 2012. – 255 с.
8. Дементьева, И.Ф. Факторы риска развития детства в современной России/ И.Ф.Дементьева // Вестник РУДН. Серия: Социология: М. – №2. – 2016. С. 285–294.
9. Иванова, Н.В. Особенности социального развития детей раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи / Н.В. Иванова, М.А. Виноградова // Вестник Череповецкого государственного университета: Череповец, Издательство: Череповецкий государственный университет. – Том 2. – №3 (50). – 2013. – С. 124–128.

10. Ивлиева, О.В. Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития детей в раннем возрасте / О.В. Ивлиева // Иновационные подходы в современной науке. Материалы Международной (заочной) научно–практической конференции, под общей редакцией А.И. Вострецова. – Издательство: Научно–издательский центр «Мир науки», Нефтекамск. – 2017. – С. 462–467.
11. Козлова, О.В. Истоки социально–эмоционального развития ребенка раннего возраста / О.В. Козлова. – №6. – 2015.
12. Королева, С.В. Социально–педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: дис. работа канд–та пед. наук: 13.00.02: Москва, 2011. – 202 с.
13. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости: учебное пособие для студентов высших специальных учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва: Сфера, 2004. – 464 с.
14. Максимова, Л.А. Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста: дис. работа канд–та пед. наук: 19.00.07: Екатеринбург, 2007. – 178 с.
15. Максимова, Л.А. Психолого–педагогическая диагностика особенностей эмоционального развития детей раннего возраста / Л.А. Максимова // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: издательство: Уральский государственный педагогический университет –№2. – 2012. – С. 38–42.
16. Методические материалы к программному комплексу для психологических исследований. / Под ред. С. А. Мирошникова – СПб.: Изд–во «ЛЕМА», 2011. – 204 с.
17. Моторина, Н.В. Исследование факторов, влияющих на развитие тяжелой формы адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации / Н.В. Моторина // От истоков к современности. 130

лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б. – М.: Издательство Когито–Центр. – 2015. – С. 89–91.

18. Лисина, М.И. Воспитание детей раннего возраста в семье. – К.: «Знание» УССР, 1983. – 48 с.

19. Моторина, Н.В. Речевое развитие детей раннего возраста / Н.В. Моторина // Векторы развития современной науки. Материалы Международной научно–практической конференции. Ответственный редактор Т.С. Искужин. – Уфа: Издательство: Автономная некоммерческая организация «Исследовательский центр информационно–правовых технологий». – 2014. – С. 41–44.

20. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4–е изд., стереотип. – М.:Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

21. Мымрикова, М.А. Особенности адаптации детей раннего возраста к детскому саду / М.А. Мымрикова, Л.В. Мамедова // Международный студенческий научный вестник. – Издательство: ООО «Информационно–технический отдел Академии Естествознания», Пенза. – №6. – 2016. – С. 112.

22. Наследов, А.Д. IBM SPSS Statistics 20 AMOS: Профессиональный статистический анализ данных / А.Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2013. – 416 с.

23. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная психология) – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

24. Орлянская, Р.Р. Речевая активность детей раннего возраста как условие их развития / Р.Р. Орлянская // Современные проблемы науки и образования. – Пенза: Издательский Дом «Академия Естествознания». – №1–1. – 2015. – 885с.

25. Остроухова, А. Успешная адаптация. Как ее «измерить»? / А. Остроухова // Обруч. – 2000. – №3. – С.16–17.

26. Першукова, С.В. Влияние характера внутрисемейных отношений на социально–психологическую адаптацию детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения (ДОУ): дис. работа канд–та пед. наук: 19.00.07: Ярославль, 2007. – 191 с.
27. Петш, Е.В. От отношений – к игре. Пути помощи детям раннего возраста в период адаптации к условиям детского сада / Е.В. Петш // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – М.: Региональная общественная организация «Ассоциация детских психиатров и психологов». – №2 (17). – 2017. – С. 186–187.
28. Пиккар, А.П. Особенности эмоциональной регуляции детей раннего возраста / А.П. Пиккар// Сборник материалов Ежегодной международной научно–практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2015.
29. Плешкова, Н.Л. Особенности привязанности у детей раннего возраста: дис. работа канд–та психол. наук: 19.00.13: Санкт–Петербург, 2010. – 157 с.
30. Поляков, Е.А. Ранний возраст в качестве основополагающего периода психосоциального развития личности / Е.А. Поляков, Д.А. Донцов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Сборник материалов LVI Международной научно–практической конференции. – Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества». – 2017. –С. 69–82.
31. Родионова, О.М. Особенности работы с детьми с нарушением зрения во время адаптационного периода в условиях ДОУ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://planetadetstva.net/vospitatelam/pedsovet/osobennosti-raboty-s-detmi-s-narusheniem-zreniya-vo-vremya-adaptacionnogo-perioda-v-usloviyah-dou.html>
32. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2–х т. / С.Л. Рубинштейн. – Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – (Труды д. чл. и чл.–корр. АПН ССР)

33. Румянцева, А.В. Саморегуляция эмоциональных состояний у родителей детей раннего и дошкольного возрастов в «трудных» ситуациях / А.В. Румянцева // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: ООО «Грамота». – № 11–1. – 2010. – С. 117–119.
34. Сергеева, В.В. Игровая самостоятельная деятельность как средство развития интеллектуальной активности детей раннего возраста / В.В. Сергеева, Е.Н. Коваленченко // Материалы 67–й научно–практической конференции преподавателей и студентов. В 2х частях. – Благовещенск: Изд–во Благовещенский государственный педагогический университет. – 2017. – С. 190–193.
35. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь. – 2003. – 350 с.
36. Смирнова, Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / Е.О.Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. 2–е изд. испр. и доп. – СПб.: «ДЕТСТВО–ПРЕСС», 2005. – 144 с.
37. Смирнова, Е.О. Условия становления пространственного образа «Я» в раннем возрасте как первой формы самосознания / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева // Культурно–историческая психология. – М.: Московский государственный психолого–педагогический университет. – №3. – 2009. – С. 16–24.
38. Смирнова, П.В. Формы проявления исследовательского поведения в раннем возрасте. Научно–педагогическое обозрение / П.В. Смирнова. – Томск, Издательство: Томский государственный педагогический университет. – №3, 17. – 2017. – С.84–92.
39. Соснина, М.С. Индивидуальные особенности социально–психологической адаптации детей в условиях дошкольного образовательного учреждения: дис. работа канд–та психол. наук: 19.00.05: Москва, 2011. – 192 с.



40. Ушакова, Н.В. Влияние качества жизни и образования на формирование предпосылок уверенности в себе у детей раннего возраста / Н.В. Ушакова // Сборник конференции НИЦ Социосфера. – Прага: Издательство: VedeckovydavatelскеcentrumSociosfera–CZ s.r.o. – №15. –2013. – С. 117–119.
41. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер, Пер.: Ю. Ковалев, М. Гулина. – 3-е изд., – СПб.: Питер, 2007. – 607 с. – Серия «Мастера психологии».
42. Шабан, О.В. Влияние стиля семейного воспитания на адаптацию детей раннего возраста к детскому саду / О.В. Шабан // Вестник экспериментального образования. – Тверь: ООО «Психолого–педагогическая академия». – №1 (1). – 2015. – С. 19–23.
43. Шапошник, Л.Ю., Кудинова Е.Н. Адаптация детей раннего возраста к дошкольному учреждению / Л.Ю. Шапошник, Е.Н. Кудинова // Современные тенденции развития науки и технологий. – Белгород: изд-во ИП Ткачева Екатерина Петровна. – №10–12. – 2016. – С. 140–141.
44. Шеридан, М. Игра в раннем детстве: От рождения до 6 лет / М. Шеридан, Дж. Ховард, Д. Олдерсон; пер. с англ. – М.: Альпина нон–фикшн, 2017. – 146 с. – (Серия «Раннее развитие»).
45. Эльконин, Д.Б. «...К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте...» / Д.Б. Эльконин // Журнал «Вопросы психологии». – М.: МГУ – № 4. – 1971.
46. Эльконин, Д.Б. Психология развития человека / Д.Б. Эльконин. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
47. Aras, S. Free play in early childhood education: a phenomenological study / S. Aras // EARLY CHILD DEVELOPMENT AND CARE. – Том: 186, Выпуск: 7. – 2016. – p. 1173–1184.

48. Bentoa, G. The importance of outdoor play for young children's healthy development / G. Bentoa, G. Dias // Porto Biomedical Journal – 2017. – (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
49. Changa, J.-H. The Influence of Parent-child Toys and Time of Playing Together on Attachment / Jo-Han Changa, Tien-Ling Yeh // Procedia Manufacturing. – Volume 3. – 2015. – Pages 4921–4926.
50. Fleer, M. Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play / M. Fleer // EARLY CHILD DEVELOPMENT AND CARE. – Том: 185, Выпуск: 11–12. – 2015. – p. 1801–1814.
51. Marco, M.P. The early development of the normative mind / M.P. Marko, F.H. Schmidt // Journal of Experimental Child Psychology. – Volume 165. – 2018. – Pages 1–6.
52. Sobkin V.S. Sociology of Preschool Childhood: Age Dynamics of the Child's Play / V.S. Sobkin, K.N. Skobeltsina // Procedia, Social and Behavioral Sciences. – Volume 146. – 2014. – Pages 450–455.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица А

Шкалы оценки параметров процессуальной игры на третьем году жизни

Показатели параметров	Критерии оценки показателей игры	Баллы
<b>Потребность в игре</b>		
Инициативность	<i>Отсутствует:</i> ребенок не играет по собственной инициативе даже после показа взрослого	0
	<i>Слабая:</i> первые игровые действия совершаются по инициативе взрослого, собственные инициативные действия единичны	1
	<i>Средняя:</i> ребенок начинает играть по собственной инициативе, но в игре часто ждет инициативы взрослого	2
	<i>Высокая:</i> ребенок сам разворачивает игру, выбирает сюжет, подбирает игровые атрибуты	3
Длительность игры	<i>Отсутствие игры:</i> в течение обеих диагностических проб ребенок не играет, занимается другими делами	0
	<i>Кратковременная игра:</i> большую часть времени ребенок занят предметными манипуляциями, игра занимает менее 5 минут	1
	<i>Средняя длительность:</i> процессуальная игра перемежается манипуляциями с предметами, периоды игры и манипуляций приблизительно равны	2
	<i>Длительная игра:</i> большую часть времени ребенок занят процессуальной игрой	3
Эмоциональное состояние в ходе игры	<i>Равнодушное:</i> игрушки не вызывают эмоционального отклика, мимика невыразительна, игровые действия небрежны, ленивы	0
	<i>Спокойное:</i> эмоции ребенка выражены неярко (слабые улыбки, спокойная поза), темп игры – неспешный	1
	<i>Оживленное:</i> ребенок играет с удовольствием, радостно улыбается, оживленно вокализирует, не отвлекается, его действия энергичны	2
<b>Характер игровых действий</b>		
Вариативность действий	<i>Отсутствует:</i> ребенок совершает лишь один вид игровых действий (например, только причесывает куклу)	0
	<i>Слабая:</i> ребенок совершает только 2–3 вида игровых действий (например, на протяжении всей игры подносит ложку ко рту куклы и поит ее из чашки)	1
	<i>Средняя:</i> ребенок опробует 2–3 варианта одного и того же действия (например, кормит куклу ложкой то из тарелки, то из кастрюльки) и 2–3 вида игровых действий (например, сначала варит в кастрюльке еду, затем кормит куклу, потом причесывает ее)	2
	<i>Высокая:</i> ребенок постоянно разнообразит игровые действия, каждый раз внося в них элементы новизны, варьируя порядок (например, готовит несколько блюд, раскладывает их в разную посуду, перекладывает, помешивает, режет накалывает, очищает,	3

	дует и т. д.); включает в игру более 3 видов игровых действий (например, готовит еду; «ест» сам, кормит куклу, мишку; умывает, купает, причесывает их; укладывает спать, переодевает; моет и вытирает посуду и т. д.)	
Речевая активность	<i>Отсутствует:</i> ребенок играет молча	0
	<i>Слабая:</i> ребенок произносит несколько отдельных слов, обращенных к кукле или взрослому (например: «на», «пить», «ляля», «чашка»)	1
	<i>Средняя:</i> ребенок по ходу игры обращается к кукле и взрослому с более развернутыми, 2—3-словными высказываниями (например: «надо кушать», «пей чаек», «пора спать») или комментариями («буду варить», «она хочет гулять»)	2
	<i>Высокая:</i> ребенок постоянно и развернуто обращается к персонажам игры и взрослому, объясняя смысл и порядок своих действий, планирует их последовательность, комментирует (например: «тарелки поставим вот так, это Машина, а это моя», «вот вам картошка горячая, еще нельзя есть, подуть надо и шкурку снять», «сейчас будем кушать, потом пойдем гулять», «сейчас тебе заколочку заколю», «девочка хочет кашку, вот она, кашка, сварилась», «видишь, она супчик поела, молодец» и т. д.)	3
<b>Воображение</b>		
Использование предметов-заместителей	<i>Отсутствует:</i> ребенок играет только реалистическими игрушками (например, кормит куклу ложкой, чистит зубы зубной щеткой); замещениям взрослого не подражает	0
	<i>Редкое:</i> ребенок предпочитает играть реалистическими игрушками, но иногда использует 1—2 разученных ранее и типичных для данного возраста замещения (например, кормит куклу палочкой вместо ложки, дает ей шарик вместо конфетки)	1
	<i>Частое:</i> ребенок постоянно включает в игру разнообразные предметы-заместители, легко меняет значение одного и того же предмета (например, использует шарик в качестве конфетки, яйца, яблока, картошки, сосиски; палочку – в качестве ложки, ножа, соски, дорожки, градусника; кубик – в качестве хлеба, печенья, плиты, раковины), меняет привычную функцию предмета (например, использует ложку как сковороду, тарелку – как одеяло для маленькой куклы, чашку – как шляпу)	2
<b>Принятие инициативы взрослого</b>		
Фиксируется только во 2 пробе	<i>Отсутствие:</i> ребенок не проявляет интереса к игре взрослого, не отвечает на его инициативу, продолжает манипулировать предметами	0
	<i>Слабое (пассивное):</i> ребенок спокойно или с интересом наблюдает за игрой взрослого, но не присоединяется к ней, после показа совершает несколько подражаний и переходит к манипуляциям с предметами	1
	<i>Среднее:</i> ребенок с интересом наблюдает за игрой взрослого, после показа подражает его действиям	2
	<i>Активное:</i> ребенок сразу же с удовольствием присоединяется к игре взрослого, игра становится совместной	3

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### Шкала развития – вопросы и задания для заполнения бланка 5–7 (возраст от 2,5 до 3 лет)

ДЛЯ ОТВЕТА НА ВОПРОС:

- внимательно прочитайте вопрос (утверждение) и, если есть, подробную инструкцию;
- если необходимо, подготовьте стимульный материал;
- укажите ответ (результат) В БЛАНКЕ ДЛЯ ОТВЕТОВ в соответствии с пояснениями. Если специальных пояснений по записи результата в баллах, секундах или других единицах нет, обведите ответ в общей форме: НЕТ (еще не может выполнять действие) или ДА (выполняет сейчас или делал это ранее).

#### —В— Речь – наблюдение (родители или специалист)

В–21. Произносит осмысленную фразу из двух слов. Ребёнок связывает слова в фразы типа "ляля бай", "мама, дай".

В–22. Употребляет предложения из трёх слов с прилагательными и местоимениями. Например: "Я хорошая девочка. Эта каша вкусная".

В–23. В речи использует сложные предложения. Например: "Когда я вырасту, папа мне купит велосипед. Если ты мне дашь машинку, я тебе дам мячик".

В–30. Запоминает короткие стихи или песенки. Может их воспроизвести с помощью взрослого. Ребёнок досказывает отдельные слова в коротких стихотворениях, например из книжки "Игрушки" А.Л. Барто.

В–31. Запоминает короткие стихи или песенки. Может их воспроизвести самостоятельно. Ребёнок может ещё не выговаривать все слова и грамматически неправильно строить предложения.

В–32. Может ответить на вопросы о действиях людей, используя предложения с глаголами. Например, отвечает на вопросы типа: "Что сейчас делает мама?" – "Стирает, моет посуду и т.п."

В–33. Использует слова, указывающие на принадлежность предметов. В речи ребёнок использует притяжательные местоимения (мой, твой, свой, ваш) и прилагательные (мамин, Танин и т.п.) Если он может ответить на вопрос "Чья игрушка? Чьи это тапки? и т. п., то утверждение верно.

В–35. В речи, как правило, употребляет полные слова. Ребёнок говорит не "бибика", а "машина", не "ляля", а "кукла".

В–38. Обычно использует слова, а не жесты где это возможно. Например, говорит: "Большой", а не показывает это, разводя руками.

В–39. Ребёнок говорит грамматически правильными фразами. Как правило, слова в предложениях согласованы между собой (используются верные окончания, слова в нужном падеже, числе, глаголы в нужном времени и т.п.).

В–40. Может пересказать знакомую сказку. Взрослый может помогать вопросами: "А что было дальше? Кого она встретила? Что сделал волк?" и т.п.

В–41. Может рассказывать знакомые истории, сказки без опоры на картинки.

В–42. Умеет связно (плавно) рассказывать. Попросите ребёнка рассказать вам о том, что он видел на прогулке, о каком–нибудь человеке. Утверждение верно, если ребёнок рассказывает вам об этом в двух – трёх предложениях, связанных между собой по смыслу.

**—С— Общение – наблюдение (родители или специалист)**

С–15. Проявляет свою независимость. Например, не хочет идти с вами за руку. На ваши предложения в основном отвечает: "Не хочу! Не буду!"

С–16. Говорит о себе: "Я". Выражая свои желания или обозначая свои действия, ребёнок употребляет фразы типа: "Я хочу пить" или "Я иду гулять" или аналогичные, в которых говорит о себе в первом лице.

С–18. Смеётся над смешными событиями и нелепыми высказываниями. Ребёнок улыбается или смеётся, например, когда большой человек старается надеть маленькую шапочку, во время просмотра смешных картинок и мультфильмов (когда собака мычит), во время чтения смешных историй. Можно

использовать книжки С.Маршака "Рассеянный с улицы Бассейной", К. Чуковского "Путаница", некоторые стихи Д. Хармса.

С–28. Вступает в игру со сверстниками. Ребёнок без помощи взрослого обращается к другому ребёнку такого же возраста, делится с ним игрушками.

С–36. Если мама уходит, ребёнок остаётся со знакомым человеком без истерик.

С–38. Можно сказать, что у ребёнка есть друзья. У вашего ребёнка есть знакомый, с которым он наиболее охотно играет, вспоминает о нём, выражая желание встретиться, радуется при встрече.

С–39. Может делиться с другими своими вещами (конфетами, игрушками, карандашами).

**—D— Движения – наблюдение (родители или специалист)**

D–36. Умеет ходить на цыпочках. Покажите малышу пример: поставьте руки на пояс и пройдите на цыпочках несколько шагов. Предложите ребёнку пройти так, как вы (тихо, чтобы не разбудить кого-нибудь). Если ребёнок делает на носочках хотя бы пять шагов подряд, то утверждение верно.

D–38. Умеет подскакивать на месте. Во время прыжка ребёнок отрывает обе ноги от пола.

D–39. Прыгает в длину. Ребёнок должен сделать широкий прыжок с места через лист бумаги шириной в 20 сантиметров.

D–40. Умеет прыгать на одной ноге.

D–42. Одинаково хорошо прыгает и на левой и правой ноге. Ребёнок может сделать не менее пяти прыжков подряд на одной ноге. Утверждение верно, если ребёнок может прыгать и на правой, и на левой ноге.

D–52. Удерживает равновесие, стоя на одной ноге. Попросите ребёнка постоять на одной ноге "как цапля" или покажите ему пример. Укажите время в секундах, в течение которого ребёнок может простоять на одной ноге, не теряя равновесия и не касаясь другой ногой пола.

D–54. Может выполнять движения руками и ногами одновременно. Покажите ребёнку движения: хлопайте в ладоши и одновременно топайте ногой. Если ребёнок может повторить оба движения одновременно, то утверждение верно.

D–55. С закрытыми глазами может коснуться пальцем руки кончика носа. Засчитывается только точно выполненное движение.

D–57. Может повторить за вами несколько движений подряд. Выполняйте движения: похлопайте, потопайте, поднимите и опустите руки (можно под счёт или под музыку). Предложите ребёнку повторять движения за вами. Если малыш повторяет за вами те движения, которые вы показываете, пусть и не в том темпе, то утверждение верно.

D–58. По сигналу может сдерживать движение. Например, ребёнок может по сигналу (хлопку, свистку) остановиться во время бега.

D–59. По сигналу может изменить темп, направление, характер движений. Например, может в зависимости от словесного или музыкального сигнала перейти от бега к ходьбе; изменить направление бега или ходьбы; от частых, но невысоких прыжков перейти к нечастым высоким.

D–60. Может резко повернуть назад, убегая от водящего. Поиграйте с ребёнком в пятнашки, если у него получается иногда ускользнуть от вас, резко изменив направление движения, то утверждение верно.

D–62. Умеет ходить задом наперёд. Если ребёнок, подражая вам или самостоятельно, может сделать не менее пяти шагов подряд, продвигаясь спиной вперёд и не падая, то утверждение верно.

D–64. Ходит "пятка к носку". Попросите ребёнка пройти вперёд "гусиным шагом", ставя пятку к носку на расстоянии не более двух – трёх см, при этом покажите, как это делается. Тест выполнен, если ребёнок сделал правильно подряд 4 шага, не теряя равновесия в двух попытках из трёх.



D–80. Поднимается по лестнице чередующимся шагом. Ребёнок поднимается, не вставая обеими ногами на одну ступеньку, а ставит ноги на ступеньки по очереди (правая, левая, правая и т.д.)

D–86. Может спрыгнуть с высоты 15–20 см. Ребёнок делает это без посторонней помощи.

D–89. Может пройти расстояние не менее двух метров по прямой линии, не сходя с неё. Положите на пол растянутую прямо верёвочку или нарисуйте прямую линию длиной 2 м. Если ребёнок проходит по ней, не сходя, в одной попытке из двух, то утверждение верно.

**—Е— Движения – с мячом (родители или специалист)**

E–5. Кидаёт мяч руками. Диаметр мяча 20 – 30 см. Ребёнок должен бросить мячик с расстояния 1 метр в руки взрослому, при этом малыш использует замах всей руки от плеча.

E–6. Ребёнок ловит мяч, брошенный взрослым с расстояния 70 – 100 см. Диаметр мяча 20–30 см. Ребёнок ловит мяч руками, прижимая его к себе.

E–7. Умеет подбрасывать и ловить теннисный мяч (или другой такого же размера).

**—F— Игра – наблюдение (родители или специалист)**

F–17. Выполняет несложные постройки из кубиков (домик, ворота, мостик).

F–19. После демонстрации строит из кубиков мост. Из трёх кубиков (один кубик можно заменить параллелепипедом), взрослый строит мост. Затем строение рушится, а ребёнку предлагается самостоятельно "починить" мост.

F–20. Делает башню из кубиков. Используйте кубики с ребром 3 см. Кубики не обязательно должны ровно стоять друг на друге. Из скольки кубиков у ребёнка получается построить башню? В ответе обозначьте цифрой количество кубиков. Если ребёнок не строит башню, ставит только один кубик, поставьте в ответе "0".

F–26. Может самостоятельно нанизывать кольца с небольшими отверстиями на шнурок или верёвочку. Используйте кольца от маленькой пирамидки.

Взрослый может помочь держать один конец верёвки или закрепить первое кольцо. Всё остальное малыш делает самостоятельно.

F–29. Вставляет детали мозаики в отверстия. Можно использовать любую готовую мозаику с деталями, которые имеют ножки длиной не менее 1 см.

F–36. Правильно собирает матрёшку из двух кукол. Делает это без помощи взрослого. Рисунок на половинках матрёшки не должен обязательно совпадать.

F–37. Самостоятельно соединяет половинки матрёшки (или похожей игрушки). Предлагайте малышу матрёшку, высота которой 8 – 10 см.

F–46. Повторяет с игрушкой действия, наблюдаемые в жизни. Например, ребёнок кормит, укладывает спать куклу, делает ей уколы и т.п.

F–47. В игре воспроизводит ряд простых последовательных действий. Например, кормит куклу, раздевает её, кладёт в кроватку...

F–49. Во время игры ребёнок выполняет разнообразные действия. Например, если ребёнок всегда во время игры больше 10 минут выполняет только какое–то одно действие (кормит куклу, катает взад–вперёд машинку), то утверждение НЕ считается верным.

F–50. Соблюдает поочередный ход в играх. Предложите ребёнку бросать какие–нибудь предметы (шишки, шарики, камешки) в цель по очереди. Если ребёнок соблюдает очерёдность броска, то утверждение верно.

F–51. Может играть в игры с простыми правилами типа прятков. Объясните ребёнку правила игры: "Пока я считаю, ты должен спрятаться и сидеть тихо, пока я тебя не найду".

F–52. В игре ребёнка присутствуют элементы ролевой игры. Ребёнок, играя с детьми или игрушками, выполняет какую–нибудь роль в играх "в дочки–матери", "в доктора", "в воспитательницу". Говорит соответствующие слова, выполняет характерные действия.

F–60. Знает, для чего предназначены те или иные инструменты и как ими пользоваться. Знает не менее двух инструментов. Ребёнок правильно держит

игрушечные инструменты (молоток, нож, пилу, топор) и совершает соответствующие назначению инструмента движения.

**—G— Самообслуживание и культурные навыки (родители или специалист)**

G-11. Самостоятельно ест любую пищу (как жидкую, так и густую).

G-20. Самостоятельно раздевается. Ребёнок может снять штанишки, кофточку (без использования застёжек).

G-21. Сам обувает ботинки (без шнуровки). Даже если ребёнок перепутает правую и левую ногу, всё равно задание считается выполненным.

G-23. Одевается самостоятельно. Ребёнок ещё может не уметь зашнуровывать ботинки или пользоваться застёжкой на спине.

G-27. Завязывает шнурки. Может завязать узел и бантик, хотя бы и не очень аккуратно.

G-30. Застёгивает пуговицы. Справляется с нормально застёгивающимися пуговицами.

G-37. Ходит "по-большому" на горшок. Ребёнок пользуется горшком в большинстве случаев.

G-39. Самостоятельно умывается. Ребёнок может самостоятельно намылить руки, вымыть руки и лицо.

G-40. Самостоятельно вытирается после умывания.

G-45. Соблюдает элементарные правила поведения в обществе. Ребёнок, в нужной ситуации (иногда с напоминанием), говорит: "Спасибо. Пожалуйста. Извините".

**—H— Интервью (родители или специалист)**

H-1. Ребёнок называет своё имя. Спросите ребёнка: "Как тебя зовут?"

H-2. Называет своё имя и фамилию. Отвечает на вопросы: "Как тебя зовут? Как твоя фамилия?"

Н-3. Ребёнок отвечает на вопрос: "Сколько тебе лет?". Оцените ответ в баллах:

"0", если ребёнок отвечает неправильно или "не знаю";

"1", если ребёнок правильно называет возраст в годах (или показывает на пальцах);

"2", если ребёнок правильно называет количество лет и указывает количество месяцев, но количество месяцев указано не точно;

"3" – ребёнок правильно называет возраст с точностью до месяца.

Если ребенок указывает правильно только количество лет, но не месяцев, то задайте ему наводящий вопрос: "Ровно столько лет, или еще сколько-то месяцев?"

Н-4. Ребёнок знает кто он, мальчик или девочка. Правильно отвечает на вопрос "Ты мальчик или девочка?" Если ребёнок не умеет говорить, задайте вопрос по частям: "Ты мальчик?", "Ты девочка?" Если ребёнок кивает или иначе показывает правильный ответ, то утверждение верно.

Н-11. Ребёнок правильно отвечает на вопрос: "Сколько у тебя ушей?" Засчитывается любой правильный ответ: "Два, пара".

Н-13. Может ответить на вопросы типа: "Что ты делаешь, когда тебе холодно?...когда ты устал? ... когда ты голоден?" Тест выполнен, если ребёнок дал два верных ответа из трёх. Засчитываются, например, такие ответы как: "Греюсь, тепло одеваюсь... отдыхаю, ложусь спать... ем, обедаю".

Н-14. Ребёнок даёт правильные ответы на вопросы: "Когда ты ложишься спать, утром или вечером? Когда ты обедаешь, ночью или днём? Когда ты спишь?" Утверждение верно, если ребёнок правильно отвечает на все три вопроса.

Н-15. Ребёнок даёт правильные ответы на вопросы: "Какое сейчас время года? В какое время года бывает снег? В какое время года желтеют и падают листья?" Утверждение верно, если ребёнок правильно отвечает на все три вопроса.

Н-16. Ребёнок знает все времена года. На просьбу: "Назови четыре времени года", – ребёнок в любом порядке называет все времена года (зима, лето, осень, весна).

Н-17. Отвечает правильно на вопрос: "Какого цвета трава?"

Н-18. Может ответить на вопрос: "Какое животное даёт нам молоко?" Ребёнок даёт правильный ответ на данный вопрос или один из аналогичных "Какое животное дом сторожит? Мышей ловит?"

Н-20. Может правильно завершить начатое вами предложение: "Лёд холодный, а огонь..." Ребёнок правильно оканчивает это или одно из аналогичных предложений: "Днём светло, а ночью...", "Стол твёрдый, а подушка..."

Н-21. Правильно заканчивает предложение: "Я просыпаюсь утром, а иду спать ..."

Н-23. Может правильно заканчивает предложение: "Лимоны кислые, а сахар..." (сладкий).

Н-24. Подбирает слова, противоположные по значению. Попросите ребёнка продолжить предложения: "Огонь горячий, а лёд?.. (холодный), мама женщина, а папа?..(мужчина), слон большой, а мышка?.. (маленькая)." Если ребёнок даёт хотя бы два правильных ответа из трёх, то утверждение верно.

Н-25. По описанию узнаёт предметы, которыми пользуется, называет их или находит их изображения на картинках. Например, попросите ребёнка отгадать: "Чем мы едим? Чем пришиваем пуговицы? Какой предмет, помогает сделать чистым пол" Если ребёнок правильно отгадывает хотя бы два предмета из трёх, то утверждение верно.

Н-28. Узнаёт и называет людей по описанию их функций. Ребёнок правильно отвечает хотя бы на два вопроса из трёх данных: "Кто ведёт машину?" (шофёр, водитель); "Кто лечит людей?" (врач, целитель); "Кто делает хлеб?" (пекарь, булочник)

Н–32. Обладает чувством справедливости. Правильно отвечает на вопросы: "Что ты будешь делать, если случайно кого–нибудь толкнёшь?" – "Извинюсь (попрошу прощения)". "Что ты будешь делать, если ты идёшь с мамой, а она несёт сумки?" – "Помогу, возьму столько сумок, сколько смогу унести".

Н–33. Ребёнок правильно отвечает на вопрос: "Что остаётся на земле после дождя?" Если ребёнок даёт любой правильный ответ (лужи, грязь, слякоть, мокрота и т.п.), то поставьте в ответе "Да", если ответ "Не знаю" или неправильный (земля, дождь ...), то поставьте "Нет".

Н–39. Ребёнок знает названия некоторых видов транспорта. Спросите ребёнка: "Какие виды транспорта ты знаешь?" Отметьте, сколько правильных названий ребёнок вспомнил сам.

Н–41. Ребёнок знает названия животных. Спросите ребёнка: "Каких животных ты знаешь?" Отметьте, сколько правильных названий животных ребёнок вспомнил сам. Не засчитываются неправильные названия (бараниха...)

Н–59.\* Ребёнок правильно употребляет в речи грамматическую форму множественного числа. Перед выполнением задания ознакомьтесь с инструкцией. Подсчитайте, сколько ошибок допустил ребёнок, поставьте балл в соответствии с количеством допущенных ошибок:

"4" балла – ребёнок выполнил задание без ошибок;

"3" – 1 ошибка;

"2" – 2 – 3 ошибки;

"1" – 4 – 6 ошибок;

"0" баллов – 7 и более ошибок.

Н–65. Ребёнок может ответить на вопрос: "Как ты думаешь, что общего между яблоком и грушей?" В зависимости от ответа поставьте:

"0" – При отсутствии ответа или неверном ответе: "Овощи (ягоды...)"

"1" – При ответах типа: "Вкусные. Я их люблю".

"2" – Если в ответе отражается сходство по отдельным признакам, нет обобщения: "Еда. Сладкие, сочные. У них косточки. Их продают в магазине. Растут на дереве".

"3" – Если в ответе есть сравнение по существенным признакам с использованием обобщающего слова: "Фрукты. Плоды".

Н–68. Ребёнок может ответить на вопрос: "Как ты думаешь, что общего между ложкой и вилкой?" В зависимости от ответа поставьте:

"0" – При отсутствии ответа.

"1" – При ответах типа: "Блестят".

"2" – Если в ответе отражается сходство по отдельным признакам, нет обобщения: "Используются дома (в быту, хозяйстве). Ими едят".

"3" – Если в ответе есть сравнение по существенным признакам с использованием обобщающего слова: "Предметы домашнего обихода. Посуда".

**— I — Задания–1 (родители или специалист)**

I–18. Понимает смысл некоторых предлогов. Попросите ребёнка: "Положи кубик на коробку,... в коробку,... около коробки". Не помогайте ребёнку, показывая пальцем, движениями головы или глаз. Если ребёнок правильно выполняет хотя бы два задания, то утверждение верно.

I–19. Знает значение предлогов "над", "под", "за", "перед", "между". Ребёнок правильно выполняет команды с использованием хотя бы четырёх из этих предлогов. Попросите ребёнка положить мячик за стул, затем, между куклой и мишкой, под кровать, держать мяч над головой, перед грудью. Не помогайте ребёнку, показывая пальцем, движениями головы или глаз.

I–20. Ребёнок правильно ориентируется в пространстве, выполняя словесные инструкции с использованием предлогов "за", "между", "после", "перед". Возьмите любые пять игрушек, знакомых ребёнку и предложите поиграть с вами. Скажите: "Игрушки пришли в магазин и встали в очередь. Я буду называть, кто где стоит, а ты расставь игрушки в нужном порядке". После каждой команды дайте ребёнку

возможность                      поставить                      игрушку                      на                      место.

Например: "Возьми зайку, за ним поставь мишку, перед мишкой поставь куклу, между куклой и зайкой поставь собачку, после собачки поставь киску".

Утверждение верно, если ребёнок правильно выполняет все команды.

I–21. Знает, где у него левая и правая рука (нога, ухо, глаз). Попросите ребёнка поднять правую руку, опустить, взять мяч в левую руку. Если ребёнок правильно выполняет все действия, а, иногда ошибаясь, без вашей подсказки сам исправляется, то утверждение верно. Не следует подсказывать ребёнку, что он не прав интонацией, словами или ещё как-либо.

I–22. Ребёнок знает, где лево, а где право. Попросите ребёнка показать, где у него правая нога, левое ухо, правый глаз. Если ребёнок правильно показывает три части тела из трёх или пять из шести, то утверждение верно.

I–26. Понимает, что значит "один". Протяните руку и попросите ребёнка дать вам, например, один кубик из набора. Не опускайте сразу руку. Если ребёнок даёт вам только один кубик, то утверждение верно.

I–28. Считает все пальцы на руке правильно. Попросите ребёнка посчитать пальчики на одной руке. Если ребёнок считает правильно, не пропуская и не повторяя цифры, то утверждение верно.

I–29. Может считать предметы в пределах пяти. Правильно может сосчитать, сколько ног у собаки, пять монет по копейке.

I–30. Ребёнок умеет называть цифры в прямом порядке. Отметьте, до сколько ребёнок может называть цифры в прямом порядке (1, 2, 3 и т.д.) Поставьте "0", если ребёнок не может назвать в правильном порядке несколько цифр.

I–37. Подбирает по образцу предметы двух контрастных цветов. Используйте шарики или кубики, одинаковые по размеру. Возьмите красный шарик, положите в коробку, затем ещё красный. Говорите: "Вот ещё такой. Найди и ты такой шарик". Попробуйте и с другим цветом. Если ребенок правильно подбирает предметы любых двух цветов, то утверждение верно.



I–38. Подбирает по образцу предметы четырёх цветов. Используйте шарики или кубики, одинаковые по размеру. Возьмите красный шарик, положите в коробку, затем ещё такой же. Попросите ребёнка выбрать такой же и положить в коробку. Попробуйте и с другим цветом. Если ребёнок правильно подбирает шарики красного, синего, жёлтого и зелёного цвета, то утверждение верно.

I–39. Понимает название хотя бы одного цвета. Попросите ребёнка дать вам красный шарик, красный кубик и т.п. Не подсказывайте ребёнку взглядом, жестами. Не выражайте недовольства, если ребёнок тянется к предмету не того цвета. Если ребёнок правильно подбирает предметы хотя бы одного цвета, то утверждение верно.

I–40. Подбирает по просьбе предметы четырёх цветов. Используйте шарики или кубики, одинаковые по размеру. Попросите ребёнка дать вам красный шарик и т.д. Если ребёнок правильно подбирает предметы красного, синего, жёлтого и зелёного цветов, то утверждение верно.

I–41. Правильно называет четыре цвета. Используйте одинаковые по размеру предметы шести цветов (красного, синего, жёлтого, зелёного, белого и чёрного), например, шарики. Покажите ребёнку один из шариков. Спросите: "Какого цвета этот шарик?" Если ребёнок правильно называет хотя бы четыре цвета, то утверждение верно.

I–42. Сортирует однородные предметы двух цветов. Вырежьте из цветного картона 12 кружков одинакового размера. По 6 кружков красного и жёлтого цвета. Возьмите два листа картона тех же цветов. Возьмите по одному кружку каждого цвета и покажите малышу пример, объясняя, что на красный лист картона надо положить красные кружки, а на жёлтый – жёлтые. Дайте ему один кружок и спросите, куда его положить. Если ребёнок разложит оставшиеся 10 фигур без ошибок, то утверждение верно.

I–43. Знает шесть цветов. Дайте ребёнку карандаши или другие разноцветные предметы (красного, синего, зелёного, жёлтого, оранжевого, фиолетового, белого

и чёрного цветов). Попросите назвать цвет каждого, спрашивая: "Этот карандаш какого цвета?" Если ребёнок правильно называет цвета хотя бы шести карандашей, то утверждение верно. Обратите внимание на то, чтобы цвета были легко различимы.

I-44. Подбирает предметы по цвету и оттенку (например, из фломастеров 12 цветов подбирает хотя бы 8 к колпачкам того же цвета). В комплект должны входить фломастеры разных оттенков одного цвета – например, красного, розового, синего, голубого, тёмно и светло жёлтого, тёмно и светло зелёного цвета. Попросите ребёнка надеть на фломастеры подходящие по цвету колпачки. Если ребёнок правильно подбирает 8 колпачков, то утверждение верно. Вместо фломастеров можно использовать разноцветные детали мозаики, конструктора или разрезанные на две части листы цветного картона.

I-48. Раскладывает по образцу две контрастные объёмные формы (куб, шар). Возьмите две ёмкости (например, 2 ведёрка). Предложите ребёнку в одно складывать кубики, а в другое шарики. Главным отличием фигур должна быть их форма. Лучше использовать шарики и кубики одного цвета и одного размера (не менее 5 и не более 8 см).

I-49.\* Подбирает по образцу предметы четырёх геометрических форм. Вырежьте из плотного картона по 6 фигур разной формы (образцы на рисунке). Разложите по одной фигуре на столе и по одной возьмите себе. Покажите ребёнку, что квадрат надо положить к квадрату, круг к кругу и т.д. Дайте ребёнку одну фигуру и попросите его положить, туда, где лежат такие же. Если ребёнок правильно раскладывает оставшиеся фигуры, то утверждение верно.

I-50.\* Подбирает по названию две фигуры из трёх предложенных. Дайте ребёнку вырезанные из картона фигуры (по три квадрата, круга, треугольника). Попросите его найти и дать вам кружок, квадрат, треугольник. Повторите задание ещё раз. Если ребёнок даёт фигуры без ошибок в обоих случаях, то утверждение верно.

I–55. Различает размеры. Покажите ребёнку два рисунка или два предмета и спросите, например: "Какая окружность больше?" "Какой кубик меньше?" Если ребёнок делает правильный выбор, то утверждение верно.

I–56. Ориентируется в двух контрастных величинах с разницей в 3 см. Используйте два предмета, одинаковые по форме и цвету, например, кубики с гранями 5 и 2 см, или матрёшек. Спросите: "Где большая матрёшка? Где маленькая?" Если ребёнок правильно отвечает на оба вопроса, то утверждение верно.

I–58. Ориентируется в трёх величинах с разницей в 3 см. Используйте три предмета, одинаковые по форме и цвету (шарики, кубики, матрёшки). Спросите: "Где большая матрёшка? Где маленькая? Средняя?" Если ребёнок даёт правильные ответы, то утверждение верно.

I–59. Сопоставляет предметы по ширине. Дайте ребёнку пару ленточек (полосок бумаги) одинакового цвета, обе длиной 15–20 см, шириной одна 2 см, а другая 4 см. Спросите ребёнка, какая из ленточек широкая, а какая узкая. Поменяйте ленточки местами. Повторите ещё раз. Если ребёнок даёт правильные ответы в обоих случаях, то утверждение верно.

I–60. Сопоставляет предметы по длине. Дайте ребёнку пару ленточек (полосок бумаги) одинакового цвета и шириной 2 см каждая. Длина одной ленточки 18 см, а другой 20 см. Спросите ребёнка, какая из ленточек длиннее, а какая короче. Поменяйте ленточки местами. Повторите ещё раз. Если ребёнок даёт правильные ответы в обоих случаях, то утверждение верно.

I–61. Сопоставляет предметы по высоте. Обратите внимание ребёнка на два предмета, разные по высоте. Спросите, например, что выше, стол или стул, а что ниже? Что выше, стол или шкаф? Если ребёнок даёт правильные ответы в обоих случаях, то утверждение верно.

I–71. Ребёнок вспоминает, куда вы спрятали игрушку (не ранее чем через 10 минут, после того, как вы её спрятали). Предложите ребёнку поиграть в прятки с

игрушкой. Вы её прячете на глазах у ребёнка и уходите с ним, например, обедать. Вернувшись в комнату, попросите ребёнка найти эту игрушку. Не подсказывайте ребёнку взглядом или словами.

I–76. Умеет пользоваться ножницами. Дайте ребёнку подходящие по размеру ножницы и полоску газетной бумаги шириной 1–2 см. Ребёнок правильно берёт ножницы и разрезает полоску.

I–77. Умеет резать ножницами по прямой линии. Дайте ребёнку подходящие по размеру ножницы с закруглёнными концами. Нарисуйте на тетрадном листе прямую линию длиной 10 см. Если ребёнок разрезает бумагу ровно по линии (допустимо отклонение до 2 мм), то утверждение верно.

I–78.\* Режет ножницами по простому контуру. Дайте ребёнку подходящие по размеру ножницы с закруглёнными концами. Нарисуйте на тетрадном листе треугольник со сторонами 5 см. Если ребёнок вырезает фигуру по контуру с небольшими отклонениями (до 3 мм), то утверждение верно.

—J— **Задания–2 – рисование (родители или специалист)**

J–1. При рисовании правильно держит карандаш, ручку и т.п. Между указательным, средним и большим пальцем.

J–2.\* После демонстрации повторяет изображение вертикальной линии. Покажите ребёнку, как вы рисуете вертикальную линию аналогично той, что изображена на рисунке. Ребёнок может нарисовать не строго вертикальную линию, допустимы отклонения до 30 градусов в любую сторону.

J–3.\* Срисовывает окружность. Покажите ребёнку заранее нарисованную окружность. Не называйте фигуру. Не показывайте ребёнку, как следует выполнять задание. Ребёнок по образцу рисует любую замкнутую форму. Задание не считается выполненным, если ребёнок совершает непрерывные круговые движения карандашом.

Ж-4. Рисует окружность без образца перед глазами. Попросите ребёнка нарисовать кружок (колёсико и т.п.) Если ребёнок рисует самостоятельно любую замкнутую линию, то утверждение верно.

Ж-6.\* Самостоятельно срисовывает крест. Покажите ребёнку нарисованный крест. Не называйте фигуру. Не показывайте ребёнку, как следует выполнять задание. Если ребёнок нарисует любые две пересекающиеся линии, то утверждение верно.

Ж-7. Рисует крестик без образца перед глазами. Попросите ребёнка нарисовать крестик (пересекающиеся дорожки и т.п.) Если ребёнок рисует самостоятельно любые две пересекающиеся линии, то утверждение верно.

Ж-9.\* Срисовывает две наклонные линии, напоминающие букву "V".

Ж-10.\* Может срисовать треугольник. Покажите ребёнку нарисованный равносторонний треугольник. Попросите срисовать фигуру. Если ребёнок рисует любой треугольник (три стороны, три угла), то утверждение верно.

Ж-11.\* Срисовывает квадрат после того, как взрослый покажет ребёнку, как это делается. Покажите ребёнку, как нарисовать квадрат размером примерно 5х5 см. Не называйте фигуру. Если ребёнок рисует четырёхугольник (можно с закруглёнными слегка углами), то утверждение верно.

Ж-13. Может скопировать печатную букву. Напишите букву печатным шрифтом и попросите ребёнка её перерисовать. Если ребёнок правильно копирует расположение буквы и её элементов, то утверждение считается верным, даже если буква получается большей по размеру.

Ж-14. Может дорисовать руки и ноги человечку, у которого они не нарисованы. Привлеките внимание малыша к тому, что вы рисуете. Нарисуйте на листе бумаги человечка без рук и ног и попросите малыша дорисовать их. Если он в нужных местах (по бокам и внизу туловища) нарисует хоть какие-то линии, утверждение верно.

Ж–15. Рисует человека ("головоног"). Ребёнок рисует голову, глаза, рот, нос, руки и ноги (туловище может и не нарисовать).

**—К— Задания–3 – с предъявлением картинок (родители или специалист)**

К–3. Находит в ряду других изображение, отличающееся от остальных. Нарисуйте одним цветом в один ряд значки "ООХО" так, чтобы они были одного размера. Спросите ребёнка: "Какой значок отличается от других?" Если ребёнок правильно определяет "Х", то утверждение верно.

К–4.\* В речи использует множественное число. Проверьте это с помощью одинаковых предметов или предлагаемых картинок. Укажите ребёнку на картинку, где изображён один мяч. Спросите: "Что здесь нарисовано?" Затем на картинку, где нарисовано несколько мячей. Повторите вопрос. Если ребёнок называет "Мяч – мячи или шарик – шарики", а на других картинках "машина – машины или бибика – бибики", то утверждение верно.

К–5.\* Составляет рассказ по серии сюжетных картинок. Воспользуйтесь предложенными картинками, разложите их по порядку, попросите ребёнка внимательно их рассмотреть и рассказать о том, что нарисовано. Если ребёнок самостоятельно составляет рассказ, отражающий изображённые события, то утверждение верно.

К–6.\* Находит различия в изображениях на картинках. Используйте предложенные картинки. Спросите ребёнка: "Чем отличаются эти картинки?" Если ребёнок находит хотя бы 2 отличия, то утверждение верно.

К–7.\* Подбирает картинки, изображающие действия людей в то или иное время года. Попросите ребёнка найти картинку, на которой нарисовано то, что люди делают летом. Если ребёнок правильно показывает картинки, изображающие хотя бы лето и зиму, то утверждение верно.

К–8.\* Подбирает картинки, изображающие действия людей в то или иное время года. Попросите ребёнка найти картинку, на которой нарисовано то, что

люди делают летом. Если ребёнок правильно показывает картинки, изображающие все времена года, то утверждение верно.

К–9.\* Различает по названию квадрат, прямоугольник и треугольник. Покажите ребёнку рисунок и попросите показать квадрат, затем треугольник и прямоугольник. Потом положите лист, перевернув его на 90 градусов, и снова попросите показать, где какая фигура. Снова поверните лист и повторите просьбу. Ребёнок без ошибок в трёх попытках из трёх показывает эти фигуры на рисунке.

К–12.\* Правильно пересчитывает предметы. Ребёнок может сосчитать, сколько на картинке нарисовано предметов. Используйте предложенные картинки. Поставьте:

"0", если ребёнок не может сосчитать предметы или считает их неправильно.

"1" – правильно пересчитывает предметы в пределах трёх (рис.1),

"2" – в пределах пяти (рис.2),

"3" – в пределах 10 (рис.3),

"4" – в пределах 20 (рис. 4),

"5" – в пределах 100 (рис.5).

К–14.\* Ребёнок сравнивает предметы и называет размеры (рисунок прилагается).

"0" – если ребёнок не называет размеры или называет их неправильно,

"1" – использует для названий размеров только слова "большой" и "маленький",

"2" – для называния размеров использует помимо слов "большой" и "маленький" ещё хотя бы одну пару прилагательных.

"3" – правильно сравнивает предметы и для называния размеров использует необходимые прилагательные: "широкий – узкий", "высокий – низкий", "толстый – тонкий".

К–15.\* Умеет находить предметы или их изображения по обобщающему слову. Используйте картинки с изображением посуды и мебели (по четыре

картинки каждого вида). Попросите ребёнка дать вам картинки, на которых нарисована посуда. Не подсказывайте словами и мимикой. Если ребёнок правильно выбирает все четыре картинки, то утверждение верно.

К–16.\* Раскладывает по порядку последовательные картинки. Используйте три картинки, на которых изображены следующие друг за другом события или состояния вещей. Положите их перед ребёнком в НЕ правильном порядке. Попросите ребёнка разложить картинки по порядку. Если ребёнок правильно разложил картинки, то утверждение верно.

К–17.\* Ребёнок различает хорошие и плохие поступки, изображённые на картинках. Покажите ребёнку картинки и спросите, где дети поступают хорошо, а где плохо. Если ребёнок правильно выбирает картинки, то утверждение верно.

К–19.\* Ребёнок подбирает кружочки парные по цвету тем, которые приведены в образце. Для проверки данного утверждения необходимо подготовить цветной стимульный материал. Рисунки и подробная инструкция прилагаются. Если все пары подобраны верно, поставьте "11".

К–20.\* Ребёнок продолжает узор из деталей разного цвета. Рисунки и подробная инструкция прилагаются. Укажите результат:

"0" – совсем не справляется или кладет кружочки не по закономерности,

"1" – ПОСЛЕ РЕКОМЕНДАЦИИ выкладывает в соответствии с закономерностью ЧАСТЬ кружочков (один–два полных цикла по 3 кружка),

"2" – САМОСТОЯТЕЛЬНО выкладывает ЧАСТЬ кружочков (один–два полных цикла по 3 кружка) и НЕ исправляет ошибки после рекомендации,

"3" – ПОСЛЕ РЕКОМЕНДАЦИИ выкладывает ВСЕ кружки правильно,

"4" – С ПЕРВОЙ ПОПЫТКИ САМОСТОЯТЕЛЬНО выкладывает ВСЕ кружки правильно.

К–22.\* Ребёнок раскладывает картинки в порядке возрастания. Поставьте "0", если ребёнок не справляется с заданием, "1" – ребёнок в правильном порядке выкладывает не менее трёх картинок, "2" – все пять картинок.



К–24.\* Соединяет половинки фигуры, чтобы получить целую. Проверьте это с помощью разрезанного на две части круга. Положите детали на расстоянии 20 см друг от друга, расположив их так, как показано на рисунке. Попросите сложить кружок. Утверждение верно, если ребёнок складывает целую фигуру без какой-либо подсказки.

К–25.\* Соединяет половинки фигуры, чтобы получить целую. Проверьте это с помощью квадрата, разрезанного на две части по диагонали. Положите детали на расстоянии 20 см друг от друга, расположив их так, как показано на рисунке. Попросите сложить квадрат. Утверждение верно, если ребёнок складывает целую фигуру без какой-либо подсказки.

К–26.\* Складывает картинку из двух частей. Воспользуйтесь предложенной картинкой. Расположите части картинки так, как показано в образце. Попросите ребёнка починить картинку. Если ребёнок затрудняется, покажите ему пример, а затем предложите ему собрать другую картинку. Если он справился, то утверждение верно.

К–27.\* Складывает картинку из трёх частей. Воспользуйтесь предложенной картинкой. Расположите части картинки так, как показано в образце. Попросите ребёнка починить картинку. Если ребёнок затрудняется, покажите ему пример, а затем предложите ему собрать другую картинку, если он справился, то утверждение верно.

К–28.\* Складывает картинку из четырёх частей без использования образца. Разрежьте картинку на четыре части и расположите их, как показано на схеме. Не показывайте образец. Предложите ребёнку собрать из кусочков целую картинку. Если ребёнок не справляется с заданием за 1 минуту, покажите образец. Ещё через 2 минуты прекратите выполнение задания.

Если ребёнок не смог собрать картинку, то поставьте в ответе "0".

Если ребёнок собрал картинку по образцу, то "1", а если без образца, то "2".

К-29.\* Складывает картинку из шести частей без использования образца. Используйте предлагаемую или другую разрезанную на шесть частей картинку с изображением предмета, знакомого ребёнку (чайника, игрушки, машины, животных).

—L— Тесты (специалист)

L-1. Может повторить длинное предложение. Ребёнок повторяет предложение типа "У маленького мальчика есть синяя машина". Ребёнок может ещё не выговаривать все звуки, но он повторяет все слова в нужной последовательности, не пропуская и не добавляя других слов.

L-2. Может повторить за вами ряд из трёх чисел первого десятка. Попросите повторить за вами цифры: "Скажи "один" (подождите ответа), 2-4-7 (подождите ответа), 3-6-2 (подождите ответа)" Если ребёнок правильно повторяет за вами цифры, то утверждение верно.

L-3. Может повторить за вами ряд из четырёх чисел первого десятка. Числа не должны называться по порядку. Попросите ребёнка повторять за вами числа в том же порядке: "Скажи 2-4 (подождите ответа), 3-6-2-5 (подождите ответа), 5-3-1-9" Если ребёнок правильно повторяет за вами все числа, то утверждение верно.

L-7.\* Ребёнок на слух может определять слова, относящиеся к определённой теме. Слова вы можете дать ребёнку прослушать в записи на компьютере, переписав заранее на магнитофон, или, произнося их в темпе, наиболее соответствующем записи.

Отметьте количество ошибок (отсутствие хлопка при назывании животного или хлопок, когда названо не животное). Если ребёнок не справляется с заданием вообще (не понимает инструкцию), поставьте в ответе 10. Подробная инструкция прилагается.

L-9. Выполняет два из трёх простых действий, заданных последовательно. Скажите ребёнку: "Возьми карандаш из банки", "Положи карандаш в коробку", "Поставь коробку на стол". Ребёнок правильно выполняет хотя бы два задания из

трёх. Не следует помогать ребёнку указанием пальца, движениями головы или глаз.

L–10. Выполняет сложные команды (более трёх последовательных действий). Например, "Возьми этот карандаш и положи его на стол, после этого дай мне книгу и сядь возле меня". Если ребёнок выполняет не менее трёх команд, то утверждение верно.

L–14.\* Ребёнок среди десяти игрушек находит по памяти те пять, которые Вы назвали. Укажите, сколько игрушек ребёнок находит правильно. Подробная инструкция прилагается.

L–15.\* Ребёнок находит среди десяти картинок те пять, которые вы показывали ему перед этим. Разрежьте стимульный материал на 10 картинок. Укажите, сколько картинок ребёнок находит правильно. Рисунки и подробная инструкция прилагаются.

L–16.\* Ребёнок находит среди 20 картинок те 10, которые вы показывали ему перед этим. Разрежьте стимульный материал на 20 картинок. Укажите, сколько картинок ребёнок находит правильно. Рисунки и подробная инструкция прилагаются.

L–22.\* Может соединить точки плавной линией. Дайте ребёнку картинку и попросите нарисовать дорожку для машинки от одного домика до другого, соединяя точки и не отрывая при этом карандаш от бумаги. Если ребёнок смог соединить все точки одной линией, пропустив при этом не более одной точки, то утверждение верно.

L–23.\* Раскрашивает картинки, не заходя за контуры. Дайте ребёнку цветные карандаши и предложите раскрасить предложенный рисунок. Если ребёнок закрашивает его, не выходя за контур, хотя и не обязательно равномерно, то утверждение верно.

**Шкала развития – Бланк ответов 5–7 (возраст от 2,5 до 3 лет)**

Знаком \* отмечены поля, обязательные для заполнения

Фамилия (или полученный КОД) \* \_\_\_\_\_

Имя \_\_\_\_\_ Отчество \_\_\_\_\_

Пол (м/ж) \* \_\_\_ Дата рождения (число – месяц – год) \* \_\_\_ – \_\_\_ – \_\_\_\_\_

Место рождения \_\_\_\_\_

Дата заполнения бланка (число – месяц – год) \* \_\_\_ – \_\_\_ – \_\_\_\_\_

Мать, отец или воспитатель (Ф.И.О.):

\_\_\_\_\_

**—В—**

В–21. Нет / Да

С–36. Нет / Да

D–80. Нет / Да

В–22. Нет / Да

С–38. Нет / Да

D–86. Нет / Да

В–23. Нет / Да

С–39. Нет / Да

D–89. Нет / Да

В–30. Нет / Да

**—D—**

**—E—**

В–31. Нет / Да

D–36. Нет / Да

E–5. Нет / Да

В–32. Нет / Да

D–38. Нет / Да

E–6. Нет / Да

В–33. Нет / Да

D–39. Нет / Да

E–7. Нет / Да

В–35. Нет / Да

D–40. Нет / Да

**—F—**

В–38. Нет / Да

D–42. Нет / Да

F–17. Нет / Да

В–39. Нет / Да

D–52. \_\_\_\_\_

F–19. Нет / Да

В–40. Нет / Да

D–54. Нет / Да

F–20. \_\_\_\_\_

В–41. Нет / Да

D–55. Нет / Да

F–26. Нет / Да

В–42. Нет / Да

D–57. Нет / Да

F–29. Нет / Да

**—C—**

D–58. Нет / Да

F–36. Нет / Да

С–15. Нет / Да

D–59. Нет / Да

F–37. Нет / Да

С–16. Нет / Да

D–60. Нет / Да

F–46. Нет / Да

С–18. Нет / Да

D–62. Нет / Да

F–47. Нет / Да

С–28. Нет / Да

D–64. Нет / Да

F–49. Нет / Да

F-50. Нет / Да  
 F-51. Нет / Да  
 F-52. Нет / Да  
 F-60. Нет / Да  
 —G—  
 G-11. Нет / Да  
 G-20. Нет / Да  
 G-21. Нет / Да  
 G-23. Нет / Да  
 G-27. Нет / Да  
 G-30. Нет / Да  
 G-37. Нет / Да  
 G-39. Нет / Да  
 G-40. Нет / Да  
 G-45. Нет / Да  
 —H—  
 H-1. Нет / Да  
 H-2. Нет / Да  
 H-3. \_\_\_\_\_  
 H-4. Нет / Да  
 H-11. Нет / Да  
 H-13. Нет / Да  
 H-14. Нет / Да  
 H-15. Нет / Да  
 H-16. Нет / Да  
 H-17. Нет / Да  
 H-18. Нет / Да  
 H-20. Нет / Да  
 H-21. Нет / Да

H-23. Нет / Да  
 H-24. Нет / Да  
 H-25. Нет / Да  
 H-28. Нет / Да  
 H-32. Нет / Да  
 H-33. Нет / Да  
 H-39. \_\_\_\_\_  
 H-41. \_\_\_\_\_  
 H-59.\* \_\_\_\_\_  
 H-65. \_\_\_\_\_  
 H-68. \_\_\_\_\_  
 —I—  
 I-18. Нет / Да  
 I-19. Нет / Да  
 I-20. Нет / Да  
 I-21. Нет / Да  
 I-22. Нет / Да  
 I-26. Нет / Да  
 I-28. Нет / Да  
 I-29. Нет / Да  
 I-30. \_\_\_\_\_  
 I-37. Нет / Да  
 I-38. Нет / Да  
 I-39. Нет / Да  
 I-40. Нет / Да  
 I-41. Нет / Да  
 I-42. Нет / Да  
 I-43. Нет / Да  
 I-44. Нет / Да

I-48. Нет / Да  
 I-49.\* Нет / Да  
 I-50.\* Нет / Да  
 I-55. Нет / Да  
 I-56. Нет / Да  
 I-58. Нет / Да  
 I-59. Нет / Да  
 I-60. Нет / Да  
 I-61. Нет / Да  
 I-71. Нет / Да  
 I-76. Нет / Да  
 I-77. Нет / Да  
 I-78.\* Нет / Да  
 —J—  
 J-1. Нет / Да  
 J-2.\* Нет / Да  
 J-3.\* Нет / Да  
 J-4. Нет / Да  
 J-6.\* Нет / Да  
 J-7. Нет / Да  
 J-9.\* Нет / Да  
 J-10.\* Нет / Да  
 J-11.\* Нет / Да  
 J-13. Нет / Да  
 J-14. Нет / Да  
 J-15. Нет / Да  
 —K—  
 K-3. Нет / Да  
 K-4.\* Нет / Да

К-5.\* Нет / Да

К-6.\* Нет / Да

К-7.\* Нет / Да

К-8.\* Нет / Да

К-9.\* Нет / Да

К-12.\* \_\_\_\_\_

К-14.\* \_\_\_\_\_

К-15.\* Нет / Да

К-16.\* Нет / Да

К-17.\* Нет / Да

К-19.\* \_\_\_\_\_

К-20.\* \_\_\_\_\_

К-22.\* \_\_\_\_\_

К-24.\* Нет / Да

К-25.\* Нет / Да

К-26.\* Нет / Да

К-27.\* Нет / Да

К-28.\* \_\_\_\_\_

К-29.\* Нет / Да

—L—

L-1. Нет / Да

L-2. Нет / Да

L-3. Нет / Да

L-7.\* \_\_\_\_\_

L-9. Нет / Да

L-10. Нет / Да

L-14.\* \_\_\_\_\_

L-15.\* \_\_\_\_\_

L-16.\* \_\_\_\_\_

L-22.\* Нет / Да

L-23.\* Нет / Да