

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья

**Формирование адекватной самоидентификации у дошкольников с  
задержкой психического развития средствами сюжетно-ролевой игры**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
д.филол.н., профессор А. В. Кубасов

---

дата

подпись

Исполнитель:  
Басаргина Екатерина Сергеевна,  
обучающийся СДПП-1501  
группы  
очного отделения

---

подпись

Научный руководитель:  
Кубасов Александр Васильевич,  
д.филол.н., профессор, зав.  
кафедры теории и методики  
обучения лиц с ограниченными  
возможностями здоровья

---

подпись

Екатеринбург 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО – РОЛЕВОЙ ИГРЫ.....	7
1.1 Характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	7
1.2 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме самоидентификации.....	10
1.3 Особенности сюжетно-ролевой игры старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	26
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ АДЕКВАТНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.....	33
2.1 Характеристика психодиагностических средств и контингента испытуемых.....	33
2.2 Описание методик. Проведение констатирующего эксперимента.....	39
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО – РОЛЕВОЙ ИГРЫ.....	48
3.1 Организация процесса коррекционной работы.....	48
3.2 Оценка эффективности коррекционной работы.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	80

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время наука активно начала заниматься изучением особенностей личности детей с проблемами в развитии, созданием оптимальных условий для формирования и развития личности каждого ребенка, профилактикой социально – психологической дезадаптации отстающих в развитии детей к жизни в условиях модернизации современного образования и общества. В современном обществе обозначилась проблема существенного роста числа детей с нарушениями психического и соматического развития. По данным Всемирной организации здравоохранения, здоровыми являются только 20% рождающихся детей. Остальные дети по своему психофизиологическому состоянию занимают положение между здоровьем и болезнью, или страдают нарушениями психического развития, либо больны. Поэтому именно дошкольным образовательным учреждениям отводится главная роль в проведении коррекционной работы по формированию межличностных отношений детей данной категории и дальнейшей их социализации в обществе.

В настоящее время все настойчивее ставятся задачи по развитию личности ребенка-инвалида и его удачной интеграции в общество. Безусловно, наличие заболевания по большей части обуславливает жизнь ребенка, формирует специфические жизненные обстоятельства. В тоже время как бы ни было, судьбу личности ребенка предопределяет не только сама болезнь, а прежде всего его социально-психологическая самореализация.

Важнейшим компонентом общеразвивающей и коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, выступает преодоление социальной недостаточности ребенка.

Одним из основных ориентиров является положение о формировании личности ребенка в процессе сотрудничества, взаимодействия с

окружающими людьми. Успешность её формирования зависит от социальной ситуации развития ребёнка, системы отношений со сверстниками и взрослыми в дошкольном учреждении и в семье – двух важнейших социальных институтах общества.

Образование как педагогическое явление, неразрывно связанное с культурой социума, нуждается в переосмыслении, корректировке своих позиций в вопросах социализации и самоидентификации детей.

Принимая во внимание, что самоидентификация является одной из центральных детерминант в ходе адаптации к условиям внешней среды и способствует максимально успешной адаптации человека к социуму, изучение ее отличительных черт имеет огромное значение на практике в целях ранней коррекции различных нарушений, приводящих к патологическому развитию личности ребенка с задержкой психического развития (далее – ЗПР).

Роль игры в развитии ребенка нельзя переоценить. В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина игра рассматривается как ведущая деятельность дошкольного возраста, то есть деятельность, определяющая формирование основных психологических новообразований, позицию ребенка по отношению к миру, формы и способы его общения со взрослыми. Это позволяет рассматривать игру как универсальное средство оптимизации психического развития в дошкольном возрасте, как деятельность, в контексте которой правомерно ставить и эффективно решать коррекционные задачи. Проблеме игры детей дошкольного возраста посвящены многие исследования. К таким исследованиям относятся исследования, направленные, на изучение теории ролевой творческой игры Л.С. Выготского, Р.А. Ивановой, Т.Е. Конниковой, А.Н. Леонтьева, Т.А. Марковой, Д.В. Менджерицкой, Н.Я. Михайленко, С.А. Рубинштейна, А.П. Усовой, Ф.И. Фрадкиной, А.В. Черкова, Д.Б. Эльконина, и др. Для дошкольников, страдающих задержкой психического развития, игровая

деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта.

Игра имеет огромное значение в развитии ребенка с задержкой психического развития дошкольного возраста, так как через игру формируются личные качества, потребности и мотивы, воля и воображение.

В настоящее время немало исследований, посвященных специфическим особенностям отдельных психических процессов и личности в целом старших дошкольников с задержкой психического развития Н.Ю. Боряковой, Е.С. Слепович, У.В.Ульенковой и др. В работах Е.К. Ивановой, У.В. Ульенковой отмечается, что игровая деятельность детей с ЗПР отличается от игры их здоровых сверстников.

В современных исследованиях все чаще в качестве эффективного средства развития, обучения и воспитания подрастающего поколения рассматривается игровая деятельность.

Но вопросы изучения возможностей сюжетно-ролевой игры в развитии самоидентификации детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития недостаточно раскрыты. Поэтому, несмотря на многочисленные исследования, на наш взгляд, недостаточно разработаны и описаны условия развития самоидентификации у детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно – ролевой игры.

Таким образом, важность и актуальность рассматриваемой проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность обусловили выбор темы нашего исследования: «Формирование адекватной самоидентификации у дошкольников с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры».

Цель исследования – теоретическое обоснование и апробация психолого-педагогических условий формирования самоидентификации у детей дошкольного возраста с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры.

Объект исследования – процесс формирования самоидентификации у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования самоидентификации у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Основные методы исследования: эмпирические методы (анализ литературы, наблюдение, анкетирование, беседа), экспериментальные методы (педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ результатов педагогического эксперимента).

Этапы исследования:

1. Диагностическое обследование экспериментальной группы с целью выявления уровня сформированности самоидентификации;
2. Обработка и анализ полученных результатов;
3. Разработка программы коррекционной работы с данной категорией детей;
4. Апробация программы, контрольная диагностика.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ № 466 Города Екатеринбург. В нем участвовали дети старшей группы с ЗПР в возрасте 5-6 лет.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО – РОЛЕВОЙ ИГРЫ**

## **1.1 Характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

История изучения детей с задержкой психического развития имеет глубокие корни. Подобные дети описывались людьми, под разными названиями: «отстающие в педагогическом отношении», «псевдонормальные», «запоздавшие» и др [6].

В отечественной психолого - педагогической литературе для обозначения подобных состояний существовали такие определения, как «слабоодаренные дети» (по В.П.Кашенко), «умственно недоразвитые», находящиеся между дебилами и нормальными детьми (по П.П.Блонскому). Термин «задержка психического развития» впервые был предложен отечественным детским психиатром Г.Е.Сухаревой.

Под задержкой психического развития понимается нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста ребенка. В наше время понятие «задержка психического развития» применяется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью нервной системы, а также длительно находящимися в условиях социальной депривации.

Известный ученый Тригер Рашель Давыдовна, рассматривая психические особенности социализации детей с задержкой психического

развития, определяет детей данной категории как не имеющих нарушений отдельных анализаторов и не являющихся умственно отсталыми, но отличающихся от других детей тем, что они испытывают трудности при обучении по общеобразовательным программам [42].

В психологическом словаре задержка психического развития характеризуется как особый вид аномалии психического развития. Возникновение у ребенка аномалий психического развития связано с действием, как неблагоприятных факторов внешней среды, так и различных наследственных причин.

Важным этапом в исследовании детей с задержкой психического развития стали исследования К.С.Лебединской и сотрудников ее лаборатории в 70-80 гг.

Ею была предложена классификация детей с задержкой психического развития на основе этиологического принципа:

- задержка психического развития конституционального возникновения (гармоничный психический и психофизический инфантилизм – эмоциональная и личностная незрелость);

- задержка психического развития соматогенного генеза, возникающая при заболеваниях сердца, почек, эндокринной и пищеварительной систем;

- задержка психического развития психогенного генеза, возникающая под длительным воздействием психотравмирующих факторов (безнадзорность, гиперопека);

- задержка психического развития церебрально-органического генеза – незрелость или поврежденность ряда психических функций [34].

Рассматривая клинический аспект, профессор Н.Ю.Борякова отмечает следующие характеристики детей с задержкой психического развития [6]:



– незрелость сложность форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств;

– эмоционально-волевая незрелость, выраженная в несамостоятельности, повышенной внушаемости, беспечности, преобладании игровых интересов;

– недоразвитие межличностных компонентов;

– низкая устойчивость нервной системы к умственным и физическим нагрузкам;

– неустойчивость эмоционального тонуса, характеризующегося резкой сменой настроения, плаксивостью, склонностью к апатии; - хорошая механическая память, многоречивость, склонность к рассуждениям, ошибочно принимаемым как развитость;

– гипердинамический синдром, выраженный в общей двигательной расторможенности, повышенной возбудимости, импульсивностью поступков.

В отличие от клинической классификации, психологопедагогическую классификацию построить трудно, в связи с тем, что категории детей с задержкой психического развития по степени выраженности отставания в развитии и индивидуальном проявлении в психолого-педагогическом плане неоднородна [19].

Данный психолого-педагогический аспект характеризуется:

– нарушением общей и тонкой моторики, страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация);

– нарушения в развитии высших психических функций: памяти, внимания, мышления и т.д.;

– общее недоразвитие речи – дефекты звукопроизношения, недостатки фонематического восприятия, грамматического строя речи, ограниченный словарный запас;

– низкое развитие игровой деятельности;

– несформированы все структурные компоненты учебной деятельности.

Психологи, врачи, изучающие детей с задержкой психического развития, отмечают, что у них существенно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждение, избеганием или конфликтом (В.В.Коноваленко, К.С.Лебединская, Л.М.Шипицина и др.).

## **1.2 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме самоидентификации личности**

Проблемой самоидентификации личности занимались представители разных психологических школ. Самоидентификация напрямую сопряжена с мировосприятием личности, с функционированием в обществе и со сложностями личностного развития и общения. Смысл самоидентификации – определение своего места, своей значимости и своей роли в социальном окружении при всем многообразии его структурно-содержательной организации [3]. Итогом процесса идентификации является определение идентичности, выраженной в разной степени и на разном уровне представленной – от идентичности с телом до личностной идентичности, определяемой совокупностью присвоенных качеств, норм, ценностей, интегрируемых индивидом своим Я.

Ввиду многогранности и неоднозначности феномена идентичности, в

данной работе под самоидентификацией мы предполагаем именно отождествление дошкольника с определенным образом, полом, определенной возрастной и поведенческой группой. Принимая во внимание, что самоидентификация является одной из центральных детерминант в ходе адаптации к условиям внешней среды и способствует максимально успешной адаптации человека к социуму, изучение ее отличительных черт имеет огромное значение на практике как в целях ранней коррекции различных нарушений, приводящих к патологическому развитию личности ребенка с ЗПР, так и его адаптации к окружающей среде.

Проблема «образа Я» применительно к аномальным детям нам видится еще более актуальной. При нормальном психическом развитии ребенка и благоприятных воспитательных воздействиях «образ Я» формируется стихийно. При аномальном психическом развитии (интеллектуальных и личностных нарушениях) и зачастую неадекватных воспитательных и коррекционных воздействиях стихийное формирование полноценного «образа Я» затруднительно, а чаще всего, невозможно. Следовательно, проблематично становление субъектности. Единой целью всех коррекционно-развивающих мероприятий с аномальными детьми и подростками являются адаптация их к жизни и интеграция в обществе, достичь которых без развития субъектности личности нельзя. В отечественной возрастной и педагогической психологии особое место занимают работы, посвященные изучению «образа Я» у учащихся с нормальным уровнем развития (НУР) (Л.И.Божович, А.В.Захарова, В.С.Мухина, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, И.И.Чеснокова и др.). Часто термин используют в качестве синонима к «самосознанию», но в отличие от последнего «Я-концепция» менее нейтральна, включает в себя оценочный аспект самосознания. Я-концепция, в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем. Предпосылки

для познания самого себя, по мнению отечественных психологов (Б.Г.Ананьев, М.И.Дояченко, Л.А.Кандыбович), создаются в процессе понимания человека человеком, взаимопонимания.

«Образ Я» - представление индивида о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того основываются они на объективном знании или субъективном мнении. Предметом восприятия человека могут, в частности, стать его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений [15].

Конкретные способы самовосприятия, ведущие к формированию «образа Я» могут быть самыми разнообразными. Описывая самого себя человек прибегает обычно к помощи прилагательных: “надежный“, “общительный”, “сильный”, “красивый” и т.д., которые, по сути, являются абстрактными характеристиками, которые никак не связаны с конкретным событием, тем самым человек в словах пытается выразить основные характеристики своего привычного самовосприятия.

Эти характеристики: атрибутивные, ролевые, статусные, психологические и т.п. можно перечислять до бесконечности. Все они составляют иерархию по значимости элементов самоописания, которая может меняться в зависимости от контекста, жизненного опыта человека или просто под влиянием момента.

Такого рода самоописания - это способ охарактеризовать себя, неповторимость каждой личности через сочетания её отдельных черт. Извечный вопрос о том, может ли человек познать самого себя, насколько объективна его самооценка, об истинности «образа Я» правомерен относительно его когнитивного компонента, причем и здесь нужно учитывать, что всякая установка - не отражение объекта самого по себе, а систематизация прошлого опыта взаимодействия субъекта с объектом. Поэтому знание человеком самого себя не может быть ни исчерпывающим, ни свободным от оценочных характеристик и противоречий.

Этим объясняется выделение второй составляющей Я-концепции. Психологические особенности в поведении и общении человека отражаются не только в характеристиках, которые дают ему другие люди, но и в его собственных.

Центральным звеном, в котором аккумулируются знания человека о самом себе, является «образ Я». У каждого человека есть свой «образ Я», который складывается в процессе деятельности и общения, обеспечивая человеку единство и тождественность самого себя в калейдоскопе меняющихся событий. Сложить о самом себе единое непротиворечивое представление сложно. Человек получает информацию о себе из разных источников: мнения других людей, которые, конечно же, пристрастны, свое собственное представление как результат опыта, успешного или неудачного, сравнение с другими людьми или некими эталонами.

Следует иметь в виду два основных источника расхождения представлений о себе:

1. Человек существует в нескольких группах, имеет различные роли, по разному себя проявляет. Чем больше социальных ролей у человека, чем больше групп, к которым он принадлежит, и чем сильнее они отличаются друг от друга, тем больше расхождение во мнениях о данном человеке.

2. Человек использует различные основания при описании своих и чужих качеств: свои - ориентация на ситуацию ("А что я мог сделать в этой ситуации?!"), других - на характеристику всей личности ("В этой ситуации он проявил свое истинное лицо!"). «Образ Я» включает в себя описание "Я" - физическое, "Я" - психическое, "Я" - социальное. Как психологический феномен «образ Я» имеет структуру (каркас), в которой каждый элемент занимает соответствующее ему место. Психологи сначала выделяют структуру, а затем как бы нанизывают на нее содержание качеств, признаков в различных сферах проявления человеческого "Я".

Структура «образа Я» включает:

I - описание устойчивых качеств и меняющихся признаков, относящихся к трем взаимосвязанным сферам: познавательной (например, умен, внимателен); эмоционально-волевой (например, уравновешенный, ответственный); поведенческой (например, решительный, общительный);

II - самооценка: оценка отдельных качеств человека и личности в целом;

III - самоопределение: взгляд человека на свои возможности и перспективы;

IV - реальное поведение как практическое отношение к себе и другим. «Образ Я" - это также и поведение человека, практическое отношение к себе и другим. Человек может воспринимать себя, например, как далеко не робкого и благородного до тех пор, пока не произошло какое-то событие, показавшее, что все не так просто. Щедрость, доброта, ум - все подвергается суровой переоценке реального поведения. Но и тут человек находит лазейку для сохранения своего положительного образа. «Образ Я" - это еще и оценка своих качеств, признаков, а следовательно, перспектив и возможностей. Желание иметь положительный «Образ Я" нередко побуждает человека преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки. Чем важнее для личности оцениваемое свойство, тем вероятнее включение в процесс самооценки механизмов психологической защиты.

Категория пола выказывается основной в разделе «полового воспитания».

«Пол» – многогранное понятие, раскрываемое в науке с разных позиций: биологическая, медицинская, психологическая, педагогическая, социальная.

Биологическая позиция – совокупность физиологических и морфологических особенностей организма, гарантирующих половое размножение, сущность которого сводится в конечном итоге к оплодотворению.

Медицинская позиция – принадлежность организмов к группе, в которой половой процесс происходит между представителями разных групп, но не внутри одной группы.

«Психологический пол» – ощущение и понимание собственной половой принадлежности; сопряженные с ней психосексуальные ориентации и социосексуальные ориентации, т.е. интернализированную систему половых ролей, благодаря которой человек распознает критерии «мужественности» и «женственности», дает оценку себя исходя из данных критериев, претендует на соответствующую деятельность и положение в обществе.

Пол, с педагогической точки зрения – биосоциальное качество личности. Биологическое – вследствие того, что обусловлено геными структурами, а социальное – потому что его проявления в поведении и действиях человека являются результатами формирования пола в соответствии с воспитанием и под воздействием общества, а так же ближайшего окружения.

Суждения ученых сводятся к тому, что «пол бисексуален, т.е. каждый пол включает в себе возможности потенциального развития иного пола. Реализация пола находится в зависимости от среды и от генных факторов, причем эффект тех и других носит количественный характер, в связи с чем признаки противоположного пола подавляются в разной степени <...> Развитие пола протекает весьма сложно. Оно зависит от полученных от родителей особенностей хромосом и цитоплазмы, от среды, в которой протекает развитие организма» [5].

Воспринимая половую принадлежность как биосоциальное качество личности, предположим, что половое воспитание ребенка осуществляется в процессе его полоролевой социализации.

Полоролевая социализация – неотъемлемый элемент общего процесса социализации, которая, как отмечает Л.А, Арутюнова, состоит из нескольких элементов: формирование представлений о себе, как о представителе

определенного пола, возникновение полоролевых предпочтений и ценностных ориентаций, а также форм поведения, соответствующего полу.

Половая самоидентификация – идентификация себя с представителями установленного пола, проявляющиеся в единстве действия и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли.

В.А. Лапшин полагает, что «в норме половая самоидентификация протекает естественно, как само собой разумеющееся и не требует активности сознания» [32].

Половая дифференциация – отделение себя от представителей противоположного пола, проявляющееся в совокупности генетических, морфологических и физиологических особенностей, в основе которых заключаются различия между сильным и слабым полом.

Для изучения половой дифференциации выделяют следующие концепции:

1. Концепция социального научения – ребенок бездействует в процессе усвоения пола.

2. Когнитивно-генетическая концепция базируется на следующем «представления ребенка о половых ролях не являются пассивными продуктами социального упражнения, а возникают в результате активного структурирования ребенком собственного опыта».

На первичных стадиях формирования пола выделяются процессы половой дифференциации и идентификации:

- 1) ребенок узнает, что существует два пола;
- 2) он включает себя в одну из двух категорий;
- 3) на основе самоопределения руководит своим поведением, выбирая и предпочитая его формы.

Данные концепции никак не противоречат одна другой. Точнее лишь, они раскрывают различные нюансы процесса половой социализации,



следовательно, будет целесообразным ориентироваться на то, что половая дифференциация осуществляется благодаря генному наследию ребенка, через процесс научения и воспитания, основывающихся на ключевых принципах системно-структурного, комплексного и деятельностного подходов.

Гендерная самоидентификация (сущность которой заключается в осознании ребенком себя, как представителя определенного пола) создается на протяжении жизни человека в процессе гендерной социализации. Сущность гендерной социализации обуславливается уровнем социально-экономического развития общества, особенностями культуры и конкретным образом жизни индивида.

Значимость участников гендерной социализации на различных этапах жизненного пути неодинакова. В период первичной социализации основой является семья, группа сверстников, СМИ, «значимые другие». На этапе вторичной социализации, когда происходит расширение социальных границ ребенка, особенно значимы образовательные институты, сообщества, СМИ. Собственно это и является окружающей средой, с которой личность себя определяет, и существование которой он поддерживает.

Гендерная идентичность – аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя, как представителя определенного пола.

Половая принадлежность – первая категория, в которой ребенок осмысливает свое «Я». В любом обществе от детей ожидают определенного поведения, с детьми разных полов общаются по-разному, следовательно, и дети ведут себя по-разному. С момента рождения на основе особенностей гениталий ребенку приписывается паспортный пол. Указанный пол предопределяет, в духе какой половой роли, ребенок должен воспитываться.

Гендерная социализация ребенка начинается с момента рождения, когда взрослые, определив паспортный пол младенца, начинают обучать его гендерной роли мальчика или девочки.

Гендерная роль – дифференциация деятельности, статусов, прав и обязанностей индивидов в зависимости от их половой принадлежности.

Первичная гендерная идентичность, понимание своей половой принадлежности, проявляется у малыша к полутора годам, составляя устойчивый, первостепенный компонент его самосознания. С возрастом сущность данной идентичности изменяется. Двухлетний ребенок знает свой пол, но не может аргументировать данную атрибуцию. В три-четыре года дети уже осмысленно различают пол окружающих людей, но только по случайным внешним признакам и допускают возможность изменения пола. В шесть-семь лет дошкольник абсолютно осознает необратимость половой принадлежности, причем это совпадает с бурным усилением половой дифференциации поведения. Девочки и мальчики самостоятельно выбирают игры и партнеров в них, проявляют различные интересы и несхожие стили поведения. Осознание ребенком своей гендерной идентичности предполагает и определенное отношение к ней. Оно включает в себя полоролевую ориентацию и полоролевые предпочтения [11].

В отечественной педагогике проблема воспитания мальчиков и девочек дошкольного возраста изучалась в русле дифференцированного и гендерного воспитания (Т.Ю. Абаева, Л.А. Арутюнова, Л.В. Градусова, Д.Н.Исаев, В.Е. Каган, Д.В. Колесов).

Изменения, совершающиеся в обществе, затребовали поиска новейших подходов к гендерному воспитанию дошкольников, учитывающих половозрастные, индивидуальные особенности детей в социальном контексте, непреднамеренные социальные влияния на развитие дошкольников, способствующие упорядочению процесса гендерной самоидентификации.

Обобщая разнообразные подходы к осмыслению сути воспитания мальчиков и девочек дошкольного возраста в процессе гендерной социализации, в качестве методологической основы изучения определены

междисциплинарный, целостный и ролевой подходы (Е.В. Бондаревская, А.Н. Вырщиков, В.С. Ильин, В.Е.Каган, И.С.Кон, А.В.Мудрик, Н.К.Сергеев, В.В.Сериков, Л.И.Столярчук, В.М.Шепель). На их основании была разработана концепция гендерного воспитания дошкольников в процессе гендерной социализации в дошкольных образовательных учреждениях [3].

Междисциплинарный подход предоставляет возможность обобщать данные различных наук (биологических, физиологических, антропологических, психологических, философских, социологических, педагогических и др.) о закономерностях развития дошкольников, современной социокультурной ситуации дошкольного детства, являющихся базисными для целеполагания в воспитании.

Целостный и ролевой подходы дают возможность сформировать целенаправленное воспитание мальчика/девочки, в ходе которого осуществляется целостное развитие личности, индивидуальность ребенка, осуществляется развитие гендерной воспитанности дошкольников.

Воспитание детей дошкольного возраста в ходе гендерной социализации рассматривается как целенаправленная педагогическая работа по формированию личности мальчика/девочки, всевозможных сфер индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, деятельностной, эмоциональной, саморегуляции) и гендерному воспитанию, сосредоточенному на усвоении ребенком гендерного репертуара, навыков соответствующего гендерного поведения, культуры отношений полов, способствующую положительному формированию гендерной самоидентификации.

Целью гендерного подхода в педагогике является воспитание детей разного пола, одинаково способных к самореализации и выявлению личных потенциалов и способностей в современном обществе: деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание ситуаций для максимальной

самореализации и раскрытия способностей детей в процессе педагогического взаимодействия [25].

Реализация гендерного подхода в современном дошкольном образовательном учреждении нацеливает научных работников и практиков на поиски прогрессивных механизмов (методов, технологий), которые обеспечивают помощь мальчикам и девочкам в осознании собственной уникальности, неповторимости, становлении своего женского/мужского достоинства, развитии способности быть активным субъектом гендерных взаимоотношений в своей семье, личной жизни и т.д.

Изучение литературы свидетельствует, что в международной психолого-педагогической науке существует большое количество трудов посвященных изучению половых особенностей детей дошкольного возраста. Взгляд экспертов схож лишь в одном – формирование гендерной идентичности обуславливается социокультурными общепризнанными мерками и находится в зависимости в первую очередь от отношения родителей к ребёнку, характера родительских установок и привязанности равно как мамы к ребёнку, так и папы к матери, а также от воспитания его в дошкольном образовательном учреждении. Разберем трудности, связанные с гендерным воспитанием детей в дошкольном образовательном учреждении.

По многим параметрам социального и эмоционального формирования ребёнка решающую роль играют не только отец с матерью, но и ровесники, которые закрепляют несоблюдение не писанного гендерного кода и безжалостно наказывают его нарушителей. Дети не приемлют в своём обществе поведенческих деприваций и нарушений в полоролевой идентификации. Причём изящных мальчишек отрицают мальчишки, однако с удовольствием принимают девчонки, и напротив – маскулинных девочек отвергают девочки, но принимают мальчишки.

Эксперты полагают, что главную роль в формировании образа, совершенной модели поведения представляет не идентификация или

стремление стать схожим с неким эталоном, а недостаточность, эмоциональный дефицит: ребёнка привлекает пол значимого взрослого, от которого он был в раннем возрасте отчуждён [16].

Несоответствие гендерным стереотипам формирует психологические трудности для всех детей, но у мальчиков, вне зависимости от их будущей сексуальной ориентации, такие проблемы попадают значительно чаще:

1) для мальчиков на всех стадиях развития гендерной устойчивости необходимы дополнительные усилия, в отсутствие которых развитие автоматически идёт по женскому типу;

2) мужские качества обычно ценятся выше женских и давление на мальчишек в направлении дефеминизации существенно больше, нежели на девочек в сторону демаскулинизации; (женственный мальчик порождает осуждение, издевки, а маскулидная девочка принимается спокойно);

3) в раннем детстве мальчики и девочки находятся под влиянием матерей и в целом представительниц слабого пола, по этой причине с возрастом мальчиков следует переориентировать на мужские образцы поведения, так как нетипичное гендерное поведение в раннем возрасте имеет для представителей сильного пола, вне зависимости от их сексуальной ориентации, множество отрицательных последствий.

При совместном воспитании мальчиков и девочек весьма значимой педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними и организация совместных игр, в ходе которых дети могли бы взаимодействовать совместно, но в соответствии с гендерными особенностями. Мальчики принимают на себя мужские роли, а девочки – женские.

Особого внимания со стороны педагогов требуют проблемы, связанные с организацией предметно-пространственной среды.

Следующее условие – организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей дошкольного возраста. В

современной дошкольной педагогике ведется поиск путей превращения содержательной части образования в «живое» для воспитанника знание, которое отличается тем, что оно «не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как основывается живой образ, живое слово, живое движение» [16].

В целом, результат дошкольных образовательных задач показывается в присвоении ребенком «живого знания» при более широком применении предметно-развивающей среды. Принципиально необходимым для изучения считается рассмотрение предметно-развивающей среды в качестве источника формирования личности. Она создает условия помогающие ребенку в осмысления и принятии себя как целостной личности: предлагает ситуации, требующие принятия моральных ценностей, убеждений, идеалов; предлагает выходы, допускающие высоконравственный выбор, духовно-нравственное самоопределение, подвергая индивида проверке на самоидентичность.

На протяжении всего дошкольного возраста благодаря предметно-развивающей среде активно идет формирование гендерной идентичности, которая заключается в усвоении ориентаций на ценности собственного пола, в усвоении общественных влечений, установок, образцов гендерного поведения. Данные о собственных способностях, представления малыша о самом себе постепенно накапливаются за счет опыта различных действий, общению со сверстниками и взрослыми, дополняются подходящим отношением к самому себе. Составление образа «Я» происходит на базе установления связей между личным опытом и информацией, которую ребёнок получает в процессе общения и организованной деятельности в предметно-развивающей среде [12].

Очевидно, что при воспитании ребенка-дошкольника в семье и образовательном учреждении большое количество задач, связанных с формированием у ребят гендерной идентичности, решение которых абсолютно реально, в случае если подойти к ним с учетом передовых

достижений психологии и педагогики. Работа по формированию пололевого поведения нацелена на ознакомление детей с качествами мужественности и женственности, проявлениями и предпочтениями мужчин и женщин в различной деятельности, их ролями в семье, на развитие навыков и умений поведения, выработку отношений к понятиям красоты, любви, доброжелательных отношений и развитие данных отношений в коллективе между мальчиками и девочками. Это направление связано с созданием критерий для проявления и переживания ребятами конкретных эмоций, свойственных в большей степени тому или иному полу, к примеру: гордости, отваги у мальчиков; заботы, сострадания, ласки - у девочек.

С четвёртого года жизни ребёнок понимает свои возможности и способности, воспринимает себя как личность. Как проявит себя малыш в данном возрасте – застенчивым или уверенным – таким и в жизни. Интеллект развивается в ускоренных темпах. На данном этапе довольно принципиально воспитание вежливости, выдержки, скромности. В данном возрасте малыш понимает различие людей по полу, он опирается при этом на признаки внешности (одежду, длину волос и пр.). Представления о собственном поле ещё не стойкие и дети 4-х лет нередко считают, что пол, возможно, поменять.

Некоторые дети при ясном понимании собственного пола в то же время высказывают предпочтение другому полу.

В 5 лет идет напряженный процесс формирования малыша как личности в социальном, интеллектуальном, эмоциональном и физическом плане. Заканчивается первоначальное базисное овладение речью. По осмыслению «Я», самооценке, уровню развитию речи, ориентации в окружающем, возможно, предоставить прогноз успехов в школе и жизни. В данном возрасте совершенствуется тонкая моторика, что инициирует становление речи, мышления и психики в целом. Обязательное поощрение желаний рисовать, т.к. рисунок – особая детская речь. Рисование содействует половой самоидентификации, управляет эмоционально-смысловым

поведением малыша и может помочь ему высвободиться от вероятных последствий психотравмирующих ситуаций. Тема детских рисунков зависит от множества факторов. Один из них – принадлежность малыша к конкретному полу. Общая направленность на идентификацию с собственным полом присваивает конкретное содержание рисункам малыша: мальчишки изображают строительство жилищ и населенных пунктов, дороги с мчащимися машинами, самолеты в небе, корабли в море. Девчонки тяготеют к женским ролям, изображают «хорошеньких девочек» и принцесс, цветочки, сады, любые орнаменты.

Огромное значение имеет знакомство малыша со сказками. Они побуждают любопытство, любознательность, обогащают жизнь малыша, развивают интеллект, могут помочь постичь себя в будущем. Нередко малыши представляют себя героями сказок (женихом, невестой).

Современные ученые считают, собственно, что в возрасте от 5 до 8 лет формируется «любовная карта» человека, которую возможно рассматривать как записанную в мозге программу персональных психических и физических особенностей любовного чувства и эротизма (идеальный тип любовника), т.е. складывается сексуальная ориентация.

Итак, к старшему дошкольному возрасту, малыш уже твердо идентифицирует себя с тем или иным полом, понимает необратимость половой роли. Пол в данном возрасте «переделать» уже нельзя и подправлять погрешности поло-ролевого воспитания впоследствии сего возраста непросто. Половая идентичность (по Кагану В. Е.) как единство переживания и поло-ролевого поведения уже сформирована. Ребёнок строит свое поведение в согласовании с предлагаемыми ему эталонами, выстраивая гендерную роль. Осуществление данных задач настоятельно требует подбора ситуаций, нацеленных на становление способностей детей правильно действовать, преодолевать жизненные обстоятельства, приспособливаться к окружающей среде. Выполнение гендерных ролей ребенком создает



возможности для накопления моделей гендерного поведения и приобретению детьми опыта в согласовании с принятыми в обществе общепризнанными нормами и образцами [20].

Любая предложенная ребятам ситуация подразумевает наличие проблемы и ряда поступков, которые малыш выбирает и проигрывает. Применительно к нашей работе создание ситуаций выполнения гендерных ролей – целенаправленный процесс приобщения ребят дошкольного возраста к общечеловеческим ценностям, создание критерий для нахождения ими личностных смыслов в идеальном образе женщины и мужчины и формирование стремления в собственной жизни в согласовании с данными эталонами.

Воспитание детей с учетом их гендерных индивидуальностей, с одной стороны призвано подействовать ребенку в осмыслении себя адептом такого или иного пола. В результате этого у ребят формируется гендерная стабильность: «Я – девочка и буду ей всегда, я – мальчик и всегда буду им». Но совместно с тем, современная ситуация становления общества категорично против этого, чтобы представители обоих полов располагали рядом преимуществ по половому признаку. К примеру, мальчики, как будущие мужчины, в собственных личных проявлениях, не обязаны показывать лишь только мужественность и негибкую волю. Они могут быть добрыми, мягкими и проникательными, проявлять заботу и т.п. Девочки, как будущие женщины, кроме классических женских свойств, могут быть активными, деятельными, уметь защищать собственные интересы и т.п.

Воспитание детей с учетом их гендерных особенностей во многом определяться персональными особенностями каждого малыша, находиться в зависимости от тех образцов поведения женщин и мужчин, с которыми малыш постоянно сталкивается в семье. Но это не означает, что воспитательное воздействие, оказываемое на девочку или мальчика в данном

нежном возрасте, не повлияет на становление их личности.

### **1.3 Особенности сюжетно-ролевой игры старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Особенности детей с задержкой психического развития наиболее ярко проявляются на уровне игровой деятельности. У них снижен интерес к игре и к игрушке, с трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику [23], [34], [31], [35].

Исследования У.В. Ульенковой показывают, что у детей дошкольного возраста с ЗПР оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры. А именно: сюжеты игр отражают только бытовые ситуации, крайне бедно содержание ролей, способы общения и игровые действия (только игровые и реальные), нечеткое выполнение игровых правил, игры кратковременны [46].

Задержка психического развития, отмечает Н.Ю. Борякова - это понятие, которое говорит не о стойком и, по существу, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. Игровая деятельность детей с ЗПР значительно отстает в своем развитии от игровой деятельности здоровых детей того же возраста [6].

Становление игровой деятельности у детей с задержкой психического развития подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально

развивающихся детей, но идет значительно медленней и имеет ряд специфических особенностей.

Если у нормально развивающихся детей к шести годам сюжетно-ролевая игра достигает своего высшего расцвета, то у всех детей с ЗПР этого возраста она находится на значительно более ранних этапах своего развития, которые обычно отмечаются в преддошкольном, младшем дошкольном возрасте. У всех детей с ЗПР различной степени выраженности вычленяются особенности мотивационно-целевой основы игровой деятельности. Это проявляется в первую очередь в снижении активности в области игрового поведения.

Для игры старших дошкольников с ЗПР характерен предметно-действенный способ ее построений. Чаще всего игры у детей с задержкой психического развития различной степени выраженности носят неречевой характер, крайне редко используются предметы-заместители. Игровое поведение у детей с ЗПР часто носит недостаточно эмоциональный характер, дети испытывают трудности в построении межличностного взаимодействия в процессе игровых действий, чаще избегая взаимодействия со сверстниками.

Отдельные факты в работах В.П. Зинченко, У.В. Ульенковой свидетельствуют о том, что игровая деятельность детей с ЗПР отличается от игры их здоровых сверстников [14], [46].

С.В.Крюкова проанализировала игровую деятельность дошкольников с ЗПР и выявила важные факты, характеризующие сюжетную игру детей данной категории: отсутствие развернутого сюжета, недостаточная координированность игровых действий детей, нечеткое разделение и соблюдение игровых правил и т.д. Автор исследования полагает, что уровень развития игры у детей с ЗПР к моменту поступления в школу таков, что не обеспечивает их естественного перехода к обучению в массовой школе [30].

Как справедливо отмечает К.С. Лебединская, дошкольники с задержкой психического развития отличаются от ровесников по многим психомоторным

параметрам: начиная от общей скованности и нарушений моторики до дискоординации, неточности и слабости большинства движений [34]. Это приводит к тому, что дети с задержкой психического развития отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении действий с предметами в игре, нарушают последовательность игровых действий, опускают их основные части. Если учитывать еще и неустойчивость внимания, низкий уровень вербальной памяти и продуктивности запоминания и отставание в развитии абстрактно-логического мышления, то самостоятельная игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития становится проблематичной или невозможной [34].

Для детей с ЗПР свойственно однообразие, отсутствие творчества, бедность воображения, недостаточная эмоциональность. У них нет любимых игрушек, отмечается либо несформированностью действий замещения, либо стойкое, фиксированное использование предмета заместителя. Усложнение правил игры зачастую приводит к ее фактическому распаду. Играть они предпочитают в одиночку. И самостоятельно дети с ЗПР не проявляют активности к совместной игре.

К.С. Лебединская указывает, что в старшем дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития появляются процессуальные действия, однако, настоящая игра самопроизвольно не возникает. Вследствие этого, к концу дошкольного возраста у данной категории детей без специального целенаправленного обучения, ведущей деятельностью является не игровая, а по-прежнему, предметная [34].

Как отмечает Б.П. Пузанов, у детей с ЗПР, не отмечается выраженных привязанностей к кому-либо, эмоциональных предпочтений кого-то из сверстников, т.е. нет друзей, межличностные отношения неустойчивые. Взаимодействие носит неустойчивый характер. Дети предпочитают общение со взрослыми или детьми старше себя, но и в этих случаях не проявляют активности [32].

В.Е. Каган указывает, что задержка психического развития существенно затрудняет свободное общение дошкольников в процессе игры. Для детей данной категории часто характерен уход от контактов с окружающими, пассивность, склонность к изоляции, боязнь предвзятого отношения со стороны окружающих, повышенная раздражительность, возбудимость, замкнутость, депрессивные состояния, негативизм, заторможенность, апатичность, чувство неполноценности и т.п. [20]. А это, в значительной мере, затрудняет не только речевой, но и эмоциональный контакт со сверстниками в процессе сюжетно-ролевой игры, приводит к возникновению конфликтов или, наоборот, к отказу от совместной деятельности. По мнению автора, отражения социально окрашенных сюжетов, формирования коллективных игровых отношений у дошкольников с задержкой психического развития не происходит.

Н.Ю. Борякова отмечает, что ролевое поведение детей с ЗПР отличается импульсивностью, например, ребенок собирается играть в «больницу», с увлечением одевает белый халат, берет чемоданчик с «инструментами» и идет в магазин, так как его привлекли красочные атрибуты в игровом уголке и действия других детей. Не сформирована игра и как совместная деятельность: дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, коллективная игра не складывается [6].

По мнению У.Н. Ульенковой ослабленность условно-рефлекторной деятельности, медленное образование дифференцировок, нестойкость памяти, характерные для детей с задержкой психического развития, затрудняют их включение в коллективные игры. В процессе игры дети не могут быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, поскольку для этого необходима смена динамического стереотипа. В результате, дети быстро утомляются и прекращают игру [46].

Проводимые психологами исследования свидетельствуют о том, что в

игровой деятельности детей с ЗПР отмечаются существенные трудности в формировании мотивационно - целевого компонента деятельности, недостаточность замысла, отсутствие потребности в усовершенствовании своей деятельности.

Замысел игры ограничен, нестойк, отмечается чрезмерная направленность на осуществление игровых действий, а не на реализацию действия игры.

Выделяются также и особенности в операционной стороне игровой деятельности. В первую очередь недостаточность внешних действий замещения. Часто в игре дети за конкретным предметом закрепляют конкретный заместитель. Так же отмечается, что при овладении ребенком ролью один раз, он её исполняется постоянно.

Е.С. Слепович отмечает, что формирование игровой деятельности у детей с ЗПР подчиняется тем же закономерностям, что и у детей с нормой, но идет значительно медленнее и имеет ряд специфических особенностей:

- ребенка с ЗПР к 6 годам сюжетно-ролевая игра находится на ранних этапах развития, которая отмечается и у младших дошкольников;
- игры дошкольников с ЗПР носят предметно-образный характер построения, крайне редко используют предметы заместители;
- игровое поведение недостаточно эмоциональное.

Мир отношений моделируется в игре поверхностно, примитивно, а иногда неправильно [35].

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, можно сформулировать ряд выводов, имеющих отношение к особенностям игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития:

- задержка психического развития как нарушение нормального темпа психического развития ребенка вследствие соматических заболеваний, поражений центральной нервной системы и др., характеризуется снижением

умственной работоспособности, отставанием в развитии познавательной деятельности, неустойчивостью внимания, ограниченным объемом памяти и т.п., однако, задержка психического развития носит временный характер и корректируется в условиях специального обучения с использованием разнообразных игровых средств;

– у дошкольников с задержкой психического развития в более поздние сроки и с большими затруднениями формируются так называемые высшие чувства: совесть, чувство долга, ответственность, и др.;

– преобладающие переживания ребенка, постепенно фиксируются и образуют те или иные свойства его характера (угрюмость, раздражительность, равнодушие, жизнерадостность, легкомыслие и т.д.), но они поддаются успешной коррекции при моделировании жизненных ситуаций в игровом взаимодействии, построенном не доброжелательных, нравственных отношениях, совместной деятельности;

– отмечаются трудности в формировании мотивационно-целевого компонента игры, ограниченность плана – замысла, узкая вариативность при поиске путей его реализации.

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР можно сформировать следующие выводы:

– игра - наиболее доступный вид деятельности детей, способ переработки полученных знаний и впечатлений из окружающего мира, способ яркого проявления особенностей мышления и воображения, его эмоциональности и активности, развития потребностей в общении.

– овладение навыками сюжетно-ролевой игры можно считать одним из значимых требований к развитию основных психических процессов и социализации детей старшего дошкольного возраста. На протяжении всего дошкольного детства, когда происходит интенсивное развитие всех сфер

психики ребенка, самым естественным и характерным видом деятельности для него является игра. Сюжетно-ролевая игра оказывает неоценимую помощь в развитии мыслительной и речевой активности дошкольников, что стимулирует развитие основных психических процессов ребенка;

– сюжетно-ролевая игра детей с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте отличается стереотипностью, формальностью действий, а также отсутствием даже элементарного сюжета. Дети с задержкой психического развития не владеют умением замещения предметов, фиксирующей и планирующей речью;

– сюжетно-ролевая игра может выступить эффективным средством развития дошкольников с задержкой психического развития, позволяя им осваивать не только разнообразную деятельность, но и поддерживать отношения с окружающими на основе партнерского игрового взаимодействия, соответствующего логике сюжета и ролевым функциям.



## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ АДЕКВАТНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР**

### **2.1 Характеристика психодиагностических средств и контингента испытуемых**

Педагогический эксперимент по выявлению и обоснованию совокупности психолого-педагогических условий, влияющих на формирование адекватной самоидентификации у детей дошкольного возраста с ЗПР, проводился с февраля 2019 года по апрель 2019 года.

Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий (февраль-март 2019), формирующий (март 2019) и контрольный (март-апрель 2019).

На первом этапе было организовано проведение констатирующего эксперимента. Целью констатирующего эксперимента было выявление уровня сформированности адекватной самоидентификации дошкольников.

В соответствии с целью были выдвинуты следующие задачи:

- 1) подбор диагностического инструментария;
- 2) проведение диагностического обследования;
- 3) анализ предметно-развивающей среды.

В педагогическом эксперименте принимали участие воспитанники старшей группы, в возрасте 5-6 лет, в количестве 14 человек из них 7 девочек и 7 мальчиков.

Основные признаки сформированности самоидентификации у дошкольников:

– способность аутентифицировать себя с представителями своего пола;

- адекватное оценивание своего поведения;
- опрятность (на доступном возрасте уровне);
- принятие основных поведенческих черт присущих мужчинам и женщинам;
- уважительное отношение к окружающим.

Исходя, из выше изложенных критериев были выбраны следующие методики:

1. Метод беседы.
2. Методика «Рисунок человека»
3. Задание «Выбор игрушки»
4. Задание «Назови, чьи вещи?»
5. Метод наблюдения.

С помощью данных методик мы планируем решить следующие задачи:

- 1) выявить особенности суждений ребенка о социальных ролях, о себе как о адепте определенного пола;
- 2) выявить уровень сформированности представлений о различиях мужчин и женщин, культуре их общения;
- 3) выявить особенности гендерного поведения мужчин и женщин.

Также проводились наблюдения за игрой, возникшей спонтанно, по собственной инициативе детей.

Анализ игровой деятельности осуществляется по 7 критериям:

1. Распределение ролей;
2. Основное содержание игры;
3. Ролевое поведение;
4. Игровые действия;
5. Использование атрибутики и предметов-заместителей;
6. Использование ролевой речи;
7. Выполнение правил.

Каждый критерий оценивался по 4 уровням.

- 1 уровень — низкий,
- 2 уровень — ниже среднего,
- 3 уровень — средний,
- 4 уровень — высокий.

Несмотря на то что не существует жесткой зависимости между возрастом и уровнем развития игровой деятельности, представляется целесообразным установить следующие возрастные рамки для каждого уровня:

- 1 уровень — от 2,0 до 3,5 лет;
- 2 уровень — от 3,5 до 4,5 лет;
- 3 уровень — от 4,5 до 5,5 лет;
- 4 уровень — старше 5,5 лет;

#### 1) Распределение ролей

1 уровень — отсутствие распределения ролей; роль выполняет тот, кто «завладел» ключевым атрибутом (надел белый халат — врач, взял поварешку — повар).

2 уровень — распределение ролей под руководством взрослого, который задает направляющие вопросы: «Какие роли есть в игре? Кто будет играть роль Белочки? Кто хочет быть Лисичкой?» и т. д.

3 уровень — самостоятельное распределение ролей при отсутствии конфликтных ситуаций (например, когда одну роль желают играть 2 и более человек). При наличии конфликта игровая группа либо распадается, либо дети обращаются за помощью к воспитателю.

4 уровень — самостоятельное распределение ролей, разрешение конфликтных ситуаций.

#### 2) Основное содержание игры

1 уровень — действие с определенным предметом, направленное на другого («мама» кормит дочку-куклу, неважно, как и чем).

2 уровень — действие с предметом в соответствии с реальностью.

3 уровень — выполнение действий, определяемых ролью (если ребенок играет роль повара, то он не будет никого кормить).

4 уровень — выполнение действий, связанных с отношением к другим людям. Здесь важно, к примеру, не чем «мама» кормит ребенка, а «добрая» она или «строгая».

### 3) Ролевое поведение

1 уровень — роль определяется игровыми действиями, не называется.

2 уровень — роль называется, выполнение роли сводится к реализации действий.

3 уровень — роли ясно выделены до начала игры, роль определяет и направляет поведение ребенка.

4 уровень — ролевое поведение наблюдается на всем протяжении игры.

### 4) Игровые действия

1 уровень — игра заключается в однообразном повторении 1-го игрового действия (например, кормление).

2 уровень — расширение спектра игровых действий (приготовление пищи, кормление, укладывание спать), игровые действия жестко фиксированы.

3 уровень — игровые действия многообразны, логичны.

4 уровень — игровые действия имеют четкую последовательность, разнообразны, динамичны в зависимости от сюжета.

### 5) Использование атрибутики и предметов-заместителей

1 уровень — использование атрибутики при подсказке взрослого.

2 уровень — самостоятельное прямое использование атрибутики (игрушечная посуда, муляжи продуктов, флакончики от лекарств и т. д.).

3 уровень — широкое использование атрибутивных предметов, в том числе в качестве заместителей (игрушечная тарелка как прицеп к грузовику, кубики как продукты и т. д.); на предметное оформление игры уходит

значительная часть времени.

4 уровень — использование многофункциональных предметов (лоскутки, бумага, палочки и т. д.) и при необходимости изготовление небольшого количества ключевых атрибутивных предметов. Предметное оформление игры занимает минимальное время (если, например, нет посуды, могут быть использованы листы бумаги, ладошки или просто ее обозначение жестом).

#### б) Использование ролевой речи

1 уровень — отсутствие ролевой речи, обращение к играющим по имени.

2 уровень — наличие ролевого обращения: обращение к играющим по названию роли («дочка», «больной» и т. д.). Если спросить играющего ребенка: «Ты кто?», назовет свое имя.

3 уровень — наличие ролевой речи, периодический переход на прямое обращение.

4 уровень — развернутая ролевая речь на всем протяжении игры. Если спросить играющего ребенка: «Ты кто?», назовет свою роль.

#### 7) Выполнение правил

1 уровень — отсутствие правил.

2 уровень — правила явно не выделены, но в конфликтных ситуациях правила побеждают.

3 уровень — правила выделены, соблюдаются, но могут нарушаться в эмоциональной ситуации.

4 уровень — соблюдение заранее оговоренных правил на всем протяжении игры.

В соответствии с данной балльной шкалой, уровни владения ребенком игровой деятельностью распределяются по следующим уровням:

- низкий уровень соответствует оценке в 1 балл; его показателями являются – отсутствие действий с предметами, направленными на партнера;

роли детьми различаются слабо и не называются; выполняются только повторяющиеся действия; логика игровых действий отсутствует;

- уровень ниже среднего соответствует оценке 2 балла; данный уровень характеризуется – действиями с предметами, направленными на партнера по игре; определением роли по характеру действий, а не наоборот; при разделении ролевых функций, ребенок выполняет действия автономно, не создавая единого сюжета с партнерами по игре; игровые действия, как правило, однообразны и часто повторяются; ребенок не может действовать по правилам и поэтому легко нарушает логику игровых действий;

- средний уровень соответствует оценке 3 балла и проявляется в следующих показателях – в игровых действиях ребенка наблюдается соответствие реальности; роли называются ребенком, в них есть элементарное разделение функций; при исполнении роли выполняются связанные с ней действия, логика которых определяется последовательностью жизненных событий; расширяется набор игровых действий; ребенок понимает игровые правила, но при их нарушении не высказывает протеста;

- высокий уровень соответствует 4 баллам; характеристики владения игровой деятельностью данного уровня являются – полноценное исполнение игровой роли и соответствующих ей действий; в круг игровых действий входят те, которые передают отношение к партнерам по игре; роль понимается, называется ребенком и выдерживается до конца игры; в ходе игры появляется обращенная к партнеру «ролевая речь»; роль определяет логику и характер игровых действий; игровые действия отличаются разнообразием, последовательностью, взаимодействием с партнерами по игре; правила ясно понимаются, соблюдаются, есть приоритет игрового правила над непосредственным желанием.

Максимальная сумма баллов равна 28. Балльное соответствие уровням следующее:

- 7 баллов – низкий уровень игрового развития;
- 8 - 14 балла – уровень ниже среднего;
- 15 - 21 балла – средний уровень игрового развития;
- 22 - 28 балла – высокий уровень игрового развития дошкольника с задержкой психического развития.

## **2.2 Описание методик. Проведение констатирующего эксперимента**

*Метод беседы* – выявление представлений ребят об особенностях образа «Я» представителей сильного и слабого пола, разных возрастов, о внешнем виде и ведущих чертах поведения. Применялись вопросы из полустандартизированного интервью Кагана и серии вопросов предложенных И.П. Шелухиной [5].

Анализ ответов ребят группы выявил 5 человек (35,7%) с невысоким уровнем представлений, 6 (42,8%) ребят имеют средний уровень и 3 (21,5%) ребят показали довольно высокий уровень. Следовательно, мы видим, что у ребят старшего дошкольного возраста представления о роли и занятости женщин и мужчин в семье и обществе, их общественном статусе, культуре общения и поведения сформированы на среднем уровне.

*Диагностика «Рисунок человека»* – выявление степени выраженности половой идентичности (отождествление себя с адептами конкретного пола).

Тест детских рисунков и впоследствии индивидуальный разговор показал, собственно, что в предоставленной группе у 7 (50%) ребят идентичность не проявлена. Слабая выраженность идентичности выявлена у 5 (35,7%) человек. У 2 (14,3%) ребят ярко выраженная идентификация, «Я – мальчик», «Я – девочка».

*Тест «Выбор игрушки»* – выявление представлений ребят о специфике

применения предметов по их функциональному назначению.

Сущность опыта заключается в том, что детям предлагаются всевозможные игрушки (машинки, куколки, посуда, кубики, солдатики, скакалки и пр.). Малыш обязан в начале назвать игрушки, затем разложить их в

2 коробки: в 1 — игрушки для мальчишек, во 2 — игрушки для девочек. Собственные действия малыш поясняет.

Анализ проведенного теста показал, что в предоставленной группе у 4 (28,6%) ребят высокий уровень - малыш автономно выполняет действия с пояснениями. У 5 (35,7%) ребят средний уровень - малыш выполняет действие с подсказкой педагога, частично поясняя. А у 5 (35,7%) ребят невысокий уровень - ребенку требуется поддержка воспитателя, действия не объясняет.

*Тест «Назови, чьи вещи»* – определение представлений ребят о разделении предметов труда и быта взрослых на мамины (папины), мужские (женские) и специфичности их применения.

Сущность метода: ребенку предлагаются вещи, которые он охарактеризовывает как мужские или же дамские (мамины или же папины) и разъясняет, почему так считает. Ребенку задают вопрос: «Назови, чьи вещи?». Материалы для опыта: бритва, галстук, гвоздь, отвертка, молоток, лак для ногтей, бигуди, помада, духи и т.д.

Анализ проведенной методики определил, что у 5 ребят (35,7%) возвышенный уровень — малыш автономно делает поручение, действия сочетает пояснениями. У 6 (42,8%) ребят средний уровень – малыш выполняет поручением с маленькой поддержкой педагога, действия частично поясняет. И у 3 (21,6%) ребят невысокий уровень – ребенку требуется поддержка воспитателя, действия не объясняет.

*Метод наблюдения* – выявление особенностей взаимодействия дошкольников, индивидуальностей гендерного поведения ребят, выделить их



мужские и дамские признаки и качества личности.

Высокий уровень показали 3 (21,6%) ребят они имеют адекватные представления о своем половом образе, нацелены на образ другого (отец, мать); адекватные представления о различиях полов; присутствие представлений о примитивных правилах полоролевого поведения; присутствие основных качеств мужественности и женственности.

Средний уровень показали 7 (50%) ребят, они имеют не всегда адекватные представления о собственном половом образе; представления о различиях полов частичные; присутствие не ярко выраженного интереса к изучению ценностей полоролевой культуры; непостоянность в проявлении мужских (у мальчиков) и женских (у девочек) качеств.

Невысокий уровень показали 4 малыша (28,6%): представления о собственном половом образе не адекватные, не ориентированные на образ другого; отсутствуют представления о различии полов; в различных ситуациях дети проявляют поведение, противоречащее общепризнанным меркам «мужского» и «женского» поведения.

Наблюдение за самостоятельной игрой детей осуществлялось в естественных условиях, в групповой комнате с фиксированным набором игровых атрибутов и предметов окружающей обстановки. Игрушки и игровые предметы были сюжетно связаны и сгруппированы соответственно нескольким игровым ситуациям: «Путешествие», «Больница», «Магазин», «Семья».

В наборы игрушек входили как специализированные (куклы, посуда, мебель, машины, весы, касса, аптечка и др.), так и неоформленные (шарики, кубики, палочки и др.). Кроме того, в групповой комнате находились игрушки, не сгруппированные тематически, но позволяющие организовать игры на другие сюжеты (комплект парикмахерской, самолеты, школьные принадлежности и др.).

Процедура обследования предполагала создание ситуаций, в которых

ребенок решает определенные игровые задачи самостоятельно или вместе со взрослым, наблюдение за самостоятельной игрой ребенка в игровом уголке в одиночку или вместе со сверстниками. Процедура обследования игровой деятельности требовала от педагогов определенной подготовленности, умения реагировать на желания детей, возникающие в процессе игры, умения создавать специальные ситуации для выявления того, как дети пользуются реальными предметами, предметами-заместителями, воображаемыми предметами и пр.

Опираясь на результаты наблюдений нами были зафиксированы следующие особенности игрового поведения старших дошкольников с ЗПР.

Анализ количественных результатов свидетельствует, что потребность в игре у дошкольников с ЗПР резко снижена. Большинство детей, во время игры, ходили беспорядочно по группе, иногда брали в руки игрушки или предметы, разглядывали, совершали с ними предметные действия. Чаще всего нами были зафиксированы предметно-игровые действия «еду на машине», «катаю куклу» и отобразительно-игровые действия «пеку пирог для гостей». Большинство детей не интересовались, чем занимается их сосед, не пытались вступить с ними в контакт. Но у части детей наблюдались попытки развернуть сюжетно-ролевую игру как самостоятельную деятельность. На очень коротком временном промежутке дети моделировали игровые отношения в соответствии с ними строили свое ролевое взаимодействие.

В играх у детей с ЗПР наблюдались короткие цепочки действий (1-4 действия) игрового характера с сюжетными игрушками, а также предметно-игровые. При этом девочки включались в игру с куклами, колясками, игрушечной посудой и одеждой, тогда как мальчики – с кубиками и машинками.

Большинство детей не связывали игровые действия с названием взятой на себя игровой роли. Дошкольники с задержкой психического развития не

проявляли инициативы в распределении ролей между собой и взрослым, не пытались обсудить с партнером сюжет, условия игры, не проявляли инициативы, а лишь воспроизводили по подсказке экспериментатора наиболее простые, хорошо знакомые им действия с игрушками (катали машинки, одевали и раздевали куклу и т.п.). Отмечались единичные случаи ролевой речи. Роли и игровая ситуация в играх дошкольников, участвующих в эксперименте, не вычленились и не обыгрывались. Смысл игры состоял для них в совершении действий с игрушками и игровыми атрибутами, что характерно для переходного к ролевой игре этапа, преддошкольному возрасту.

С результатами констатирующего эксперимента для более удобного визуального восприятия представлены в виде таблицы, с которой можно ознакомиться ниже (см. Таблица 1, 2, рис.1).

*Таблица 1*

***Результаты констатирующего эксперимента***

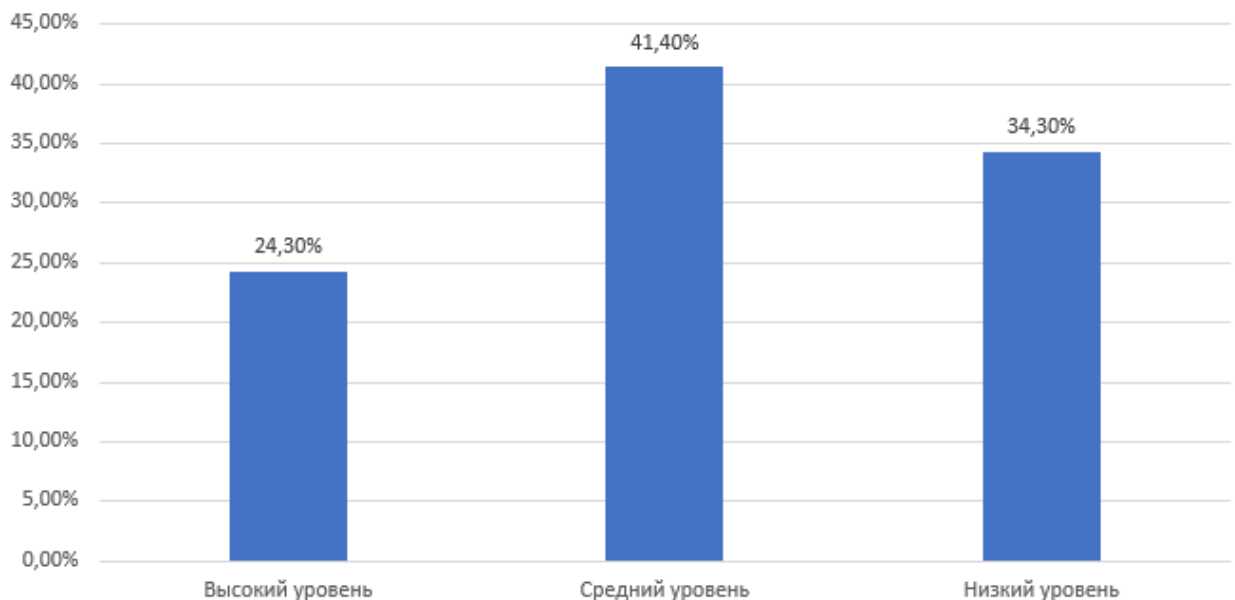
Испытуемые	Беседа	«Рисунок человека»	«Выбор игрушки»	«Чьи вещи»	Наблюдение
Анатолий	В	В	С	В	В
Евгения	С	С	В	В	С
Даша	В	В	В	В	В
Дима	Н	С	В	С	С
Коля	Н	Н	С	С	Н
Клара	Н	Н	Н	Н	Н
Динара	С	Н	С	Н	С
Герасим	С	С	Н	В	С
Эмма	С	С	Н	С	С
Марат	Н	Н	Н	Н	Н
Савелий	С	Н	Н	С	Н

Аурелия	С	Н	С	С	С
Саша	В	С	В	В	В
Рома	Н	Н	С	С	С

Таблица 2

**Сводные результаты констатирующего эксперимента**

	% показатель
Высокий уровень	24,3%
Средний уровень	41,4%
Низкий уровень	34,3%

**Рис. 1. Сводные результаты констатирующего эксперимента**

Наблюдения показали, что дети с ЗПР крайне редко вступали в контакт со взрослым. В случае затруднений, они скорее прекращали деятельность, чем обращались к взрослому за помощью. В редких контактах со взрослыми преобладали деловые контакты, обращений ко взрослому, как к партнеру по игре не наблюдалось.

Стоит отметить, что 3 ребенка стремились к отображению сюжета (хотя и несложного), а также проявляли некоторую инициативу в игровой деятельности (предлагали распределить роли в игре, комментировали некоторые действия, обращались с просьбой к партнеру по игре, в соответствии с его ролью). Однако коммуникативная активность даже в этих случаях была невысокой, а сюжет игры строился преимущественно на последовательном воспроизведении хорошо знакомых, часто наблюдаемых действий, которые периодически нарушались.

Приведя полученные результаты в соответствие с выделенными уровнями владения игровой деятельностью дошкольников с задержкой психического развития, мы отразили это на следующей гистограмме:



**Рис. 2. Уровни владения игровой деятельностью у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на этапе констатирующего эксперимента**

Средние процентные показатели уровней владения игровой

деятельностью детей с задержкой психического развития следующие: - к низкому уровню отнесено 66,4 % детей, то есть наибольшее число обследованных дошкольников; к уровню ниже среднего – 33,6% детей, показателей среднего и высокого уровня игровой деятельности у детей не выявлено.

Таким образом, обследование старших дошкольников с задержкой психического развития показало, что они способны включаться в игровую деятельность со взрослым, однако в большинстве случаев демонстрировали: безынициативность, отсутствие коммуникативной активности, ограничивались предметной деятельностью «рядом» со взрослым. Лишь в редких случаях испытуемые оказывались способными к проявлению инициативы, к разворачиванию несложного (бытового или близкого к бытовому) сюжета. Это говорит, с одной стороны, о несовершенстве игровой деятельности таких детей, с другой – о наличии потенциальных возможностей для ее развития.

В целом проведенное диагностическое исследование показало несовершенство владения дошкольниками с задержкой психического развития игровой деятельностью. Дети с задержкой психического развития не всегда адекватно действуют с игрушками, что указывает на дефекты их интеллектуальных возможностей, кроме того, вместо собственно игровых действий они ограничиваются манипулятивными, предметными действиями и отличаются низким уровнем (а иногда и полным отсутствием) соответствующей речевой активности в процессе игры.

Исходя из этого, мы считаем, что специальная коррекционно-развивающая работа необходима не столько по организации и направлению действий дошкольника с ЗПР в конкретной игровой ситуации, сколько в подготовке к полноценной сюжетно-ролевой игре, свойственной детям старшего дошкольного возраста. Это и послужило основой содержания последующей коррекционно-развивающей работы.

Результаты констатирующего эксперимента привели к выводу о том, что не у всех дошкольников, верно, развиты формы поведения в соответствии с половой принадлежностью, малоразвиты представления ребят о роли и занятости женщины и мужчины в семье, о поведенческих, внешних, анатомических различиях девочек и мальчиков.

Анализ организации предметно-развивающей среды, направленной на адекватное самопознание ребят старшего дошкольного возраста мы осуществили на основе гендерных индикаторов.

На основании констатирующего этапа эксперимента мы пришли к выводу о том, что в практике детского сада процесс гендерной самоидентификации у дошкольников происходит стихийно. Значит, необходима целенаправленная работа по этому направлению.

Результат констатирующего эксперимента привел к выводу о том, что не у всех дошкольников верно развиты формы поведения в соответствии с половой принадлежностью, малоразвиты представления ребят о роли и занятости женщины и мужчины в семье, о поведенческих, внешних, анатомических различиях девочек и мальчиков.

### **ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО – РОЛЕВОЙ ИГРЫ**

#### **3.1 Организация процесса коррекционной работы**

На констатирующем этапе эксперимента была определена цель нашей работы: организация процесса формирования адекватной самоидентификации у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами сюжетно – ролевой игры.

Задачи:

- создавать ситуации выполнения дошкольниками социальных ролей;
- организовать предметно-развивающую среду, направленную на самопознание дошкольников;
- осуществлять просвещение родителей и педагогов в вопросах социализации дошкольников.

Коррекционно-развивающая работа по формированию и совершенствованию навыков сюжетно-ролевой игры у дошкольников с задержкой психического развития предполагала:

- целенаправленное обогащение социального игрового опыта;
- формирование игровых умений;
- создание предметно-игровой среды;
- использование прямых и косвенных методов руководства.

Одним из важных условий решения поставленных задач является такая организация предметно-развивающей среды, при которой процесс освоения игровых умений будет протекать наиболее эффективно.

Для детей дошкольного возраста в группе имеются такие уголки



предметно - развивающей среды как:

- книжный уголок, где дети знакомятся с художественной литературой, рассматривают иллюстрации в книгах; для игр-драматизаций подбираются сказки, в содержании которых имеются диалоги между персонажами; познавательные настольные игры «Профессии» и др.;

- театрализованный уголок, где дети могут проникнуть в образ персонажа, используют костюмы и различные атрибуты;

- мебель для кухни, дети играют в сюжетно-ролевые игры, такие как «Семья», «Кафе» и др.;

- уголок со строительным материалом; уголок физической культуры; уголок экспериментирования;

- уголок природы, где проходит трудовая деятельность по уходу за комнатными растениями;

- подобраны дидактические и настольные игры;

- созданы картотеки песенок, потешек, пословиц, загадок;

- созданы картотеки сюжетно-ролевых игр разных возрастов;

- имеется подбор музыкальных произведений (звуки природы, русские народные сказки, детские песни);

- подобраны мультипликационные фильмы, художественные фильмы для детей.

В развивающей среде мы использовали знакомые детям предметы, наглядные материалы, предметы заместители, музыкальные произведения, произведения русского народного фольклора, атрибуты к сюжетно-ролевым играм. Мы поддерживали организацию предметно-развивающей среды, таким образом, чтобы дети проявляли игровую активность, самостоятельность. Привлекали родителей к созданию окружающей обстановки, изготовлению атрибутов к сюжетно-ролевым играм.

Как правило, такие дети с задержкой психического развития, мало

эмоциональны, поэтому мы применяли такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого ребенка.

Дошкольники с задержкой психического развития часто пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками, поэтому мы постоянно создавали у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности.

Характерной особенностью коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития по формированию адекватной самоидентификации средствами сюжетно-ролевых игр, является то, что они не организуются детьми в соответствии со своими интересами и желаниями, а создаются взрослыми с целью специальной работы с дошкольниками данной категории. Ребенка в них привлекает, прежде всего, сюжетная игровая ситуация, а играя, он включается в активные познавательные процессы и речевую деятельность. Игровое действие стимулирует детскую активность, вызывает у детей чувство удовлетворения. Познавательный процесс, завуалированный в игровую сюжетно-ролевую форму, решается ребенком с задержкой психического развития более успешно, так как его внимание, даже в ограниченном объеме, может быть направлено на выполнение игрового действия и выполнение правил игры. Незаметно для себя, играя, он выполняет мыслительные операции, участвует в коллективных познавательных процессах.

Формирующий этап экспериментальной работы протекал в естественных условиях образовательного процесса детского сада.

Программа реализации экспериментальной работы по формированию адекватной самоидентификации детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в детском саду основывалась на программе М.А. Ускембаевой «Я - девочка» и «Я - мальчик».

Цель работы: содействовать развитию самоидентификации дошкольников в педагогически организованных условиях.

В работе применялись следующие методы: моделирование Игровых ситуаций, фрагменты сюжетно-ролевых игр, эпизоды из жизни группы, мини-рассказы, отрывки их художественных произведений, имитационные игры, ролевые ситуации.

Тематическое планирование:

Занятие 1. Как я устроен.

Занятие 2. Помощники внутри меня.

Занятие 3. Мой дом.

Занятие 4. Мальчишки и девчонки.

Занятие 5. Мир игрушек.

Занятие 6. Модники и модницы.

Занятие 7. Я думаю, что я могу... Я знаю, что я могу!».

Занятие 8. Новые Мы.

В старшем дошкольном возрасте дети продолжают играть в сюжетно-ролевые игры знакомой тематики («Магазин», «Больница», «Парикмахерская» и пр.), при организации таких игр мы учитывали особенности современной социальной жизни. (Например, поменялся образ типичного магазина, - это супермаркет; вместо обычной парикмахерской мы чаще встречаемся с салоном красоты с широким спектром услуг, медицинский центр). Для создания положительного отношения к учебе и будущей социальной роли ученика мы организовали игру «школа».

Организация содержательных игр на социальные темы требует выделения отношений между людьми, которые являются основой построения сюжета. Нами были продуманы ситуации, которые позволяют строить сюжет на основе творческого моделирования отношений между персонажами. Важно, чтобы ситуации, выбранные для моделирования в сюжетно-ролевой игре, вызывали у детей эмоционально-положительное отношение и интерес. Это является условием самостоятельности и активности детей в сюжетно-ролевых играх.

Основным моментом сюжетно - ролевой игры для детей дошкольного возраста является воспроизведение деятельности взрослых, и их отношений, знакомых детям, прежде всего, по близкому социальному окружению. Вследствие этого, дети познают различные сферы трудовой и профессиональной деятельности взрослых, а также в непринужденной и естественной форме овладевают различными способами коммуникативного взаимодействия и общения с другими людьми.

Согласно методическим требованиям, занятия по обучению дошкольников сюжетно-ролевой игре рекомендуется проводить в привычной для детей игровой обстановке, например, в игровом уголке групповой комнаты. В сюжетно-ролевой игре дошкольников в процессе обучения необходимо партнерское участие взрослого, который проявляет заинтересованность в игре, в доброжелательной, доверительной, эмоциональной форме обучает детей игровым действиям, поддерживает развитие игрового сюжета, контролирует соблюдение правил игры.

Последовательность обучения ребенка роли следующая:

1. Сначала проводили знакомство с деятельностью повара (доктора, няни, воспитателя, шофера и т.д.) в непосредственно организованной деятельности по образовательной области «Познавательное развитие» а также в свободной и совместной деятельности. Например, после наблюдения за деятельностью повара проводили беседу по вопросам: «Что делал повар? Как готовил еду? В чем готовил суп, компот, котлеты? Для кого готовит пищу повар? И т.д.» Таким образом, мы обсуждали деятельность взрослого, раскрывая его трудовые действия. Все это в последующем помогает ребенку передать в игре содержание роли на основе полученных впечатлений в процессе наблюдений и целенаправленной беседы.

2. Затем в игре брали на себя центральную роль. Например: «Я буду поваром, а вы дети. Я буду готовить вам обед». Мы разворачивали цепочку игровых действий, характерную для деятельности взрослого, при чем широко

использовали предметы-заместители, например, мелкий пластмассовый конструктор.

3. На следующих игровых занятиях эту роль предлагали проиграть ребенку ( доктор – ребенок, педагог – больной ребенок).

4. Затем игра проводится в самостоятельной деятельности детей.

При обучении роли мы учили детей правильным взаимоотношениям с партнерами по игре. Так подводя ребенка в игре «в маму», мы обращались к ребенку: «Вот это кукла будет твоя дочка. А ты ее мамой. Как тебя зовут? Мама Оля. А как мы назовем дочку? Света. Посмотри, какая у тебя хорошая дочка. Какие у нее синие глазки, мягкие волосы. Погладь ее по головке. Вот так, хорошо. Света хорошая дочка. Она будет тебя любить и слушаться. А ты любишь свою дочку? Она еще маленькая, ее нужно жалеть, любить. Ты будешь ее одевать, ходить с ней гулять, кормить ее. А сейчас, свари для Светочки кашку».

После того, как дети научились ролевому поведению мы постепенно переходили на следующий этап. На данном этапе особое внимание уделяли усвоению детьми способов построения сюжета.

Основными программными задачами формирования сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте является:

1. Формирование умения намечать, распределять между собой роли.  
2. Формирование способности входить в роль и действовать до конца игры в соответствии с ролью и сюжетом игры.

3. Обучение умению действовать в воображаемой ситуации, использовать предметы, игрушки различные по фактуре, размеру, назначению, предметы-заместители.

4. Развитие планирующей и объяснительной речи детей, умение выслушивать друг друга, обращаться за помощью, аргументировать свои действия и объяснять их.

5. Формирование позитивного «образа Я» у ребенка, основанного на

адекватном представлении своих возможностей.

6. Формирование способности к произвольной регуляции деятельности.

7. Воспитание самостоятельности, уверенности в своих силах, адекватных способов социального взаимодействия при разрешении проблемных ситуаций во взаимоотношениях со сверстниками.

Тематику игр детей составляет: труд и отношения людей с проявлением общественно-значимой деятельности, мир животных, мотивы литературных произведений, сказок, историй из личной жизни.

Важной задачей обучения детей является формирование способности передавать в играх взаимоотношения между персонажами и отображать разные стороны действительности. Мы проводили наблюдение и анализировали различные ситуации, события, действия из повседневной жизни.

Так в нашей работе мы использовали:

- проведение целенаправленных наблюдений с учетом темы предстоящей игры;
- беседы об увиденном на экскурсиях, в ходе которых обогащаются и уточняются представления детей;
- подготовку атрибутов для предстоящей сюжетно-ролевой игры;
- проведение собственно игры;
- развитие и углубление сюжета игры, при котором возможно видоизменение и дополнение.

Мультимедийные презентации стали эффективным средством обогащения социально-игрового опыта дошкольников с задержкой психического развития. Презентации позволили нам познакомить детей с различными сферами жизни взрослых недоступных для непосредственного наблюдения (работа в банке, в салоне красоты, на космической станции и т.д.). Кроме того, через мультимедийные презентации мы знакомили детей с

видеофрагментами или фотоматериалами игр старших детей, что позволяло передать детям игровой опыт.

Важнейшим моментом в обучении детей с задержкой психического развития является подведение их к осознанию игровой роли, что помогает подвести их к подлинной сюжетно-ролевой игре. Вследствие неустойчивости внимания и неразвитости волевых процессов, дошкольники с задержкой психического развития охотно соглашались играть и начинают действовать в соответствии с ролью, однако быстро отвлекаются, забывают о сюжете. Поэтому мы постоянно включались в игру, напоминая о сюжете и ролевых особенностях, спрашивали детей о дальнейшем ходе игры. Например: «Ты – водитель автобуса. Тебя на остановке ждут люди. Там стоят дети со своими родителями, которым надо ехать в детский сад, а автобуса все не приходит. Они огорчаются, переживают. Скорее поезжай на остановку и помоги всем добраться до детского сада! Они скажут тебе спасибо».

Мы организовывали тематические прогулки, просматривали с детьми видео, различные иллюстрации, изображения, включали в игры новые предметы и атрибуты.

Для актуализации и стимулирования имеющихся у детей с задержкой психического развития речевых средств мы организовывали такие коллективные игры как «Поезд», «Магазин игрушек», «День рождения» и др. Таким образом, логика построения коррекционно-развивающей работы по обучению дошкольников с задержкой психического развития сюжетно-ролевым играм включала ряд последовательных этапов:

- 1) проведение целенаправленных наблюдений с учетом темы предстоящей сюжетно-ролевой игры;

- 2) беседы педагога с детьми об увиденном, где уточняются и конкретизируются представления детей о ролях и соответствующих им действиях;

- 3) подготовка атрибутов, необходимых для предстоящей сюжетно-

ролевой игры;

4) «проигрывание» с детьми отдельных эпизодов, сюжетных фрагментов игры в упрощенном варианте;

5) развитие и углубление сюжета игры, его видоизменение и дополнение в процессе выполнения определенных ролевых действий и партнерского взаимодействия.

Для того чтобы сюжетно-ролевые игры детей с задержкой психического развития были более интересными и разнообразными, необходимо хотя бы на элементарном уровне обучать их формированию замысла игры. Важное значение для коррекционно-развивающей работы имеет учет взаимозависимости речи и сюжетно-ролевой игры: с одной стороны, речь активизируется и развивается в такой игре, а с другой, сюжетно-ролевая игра успешно развивается под влиянием развития речи. Словесно обозначая свои действия, ребенок осмысливает их, дополняет игровые действия словом, выражает мысли и чувства, создает целые игровые эпизоды.

Важным условием результативного использования сюжетно-ролевой игры в обучении является соблюдение последовательности в их подборе. Прежде всего, мы учитывали следующие принципы: доступность, повторяемость действий на новом сюжетно-игровом материале, постепенность усложнения.

В руководстве играми дошкольников с ЗПР мы применяли приемы и методы:

- привлечение внимания к игре посредством занимательных моментов;
- краткость и ясность речи педагога;
- активное участие педагога в игре – поддерживающая, сопровождающая, контролирующая, стимулирующая;
- коммуникативная направленность.

В заключении можно констатировать следующие позитивные



изменения в развитии сюжетно - ролевой игры: расширилась тематика игр, дети стали проявлять творчество в игровых замыслах и действиях, ролевая речь стала более развернутой. Дети стали заранее продумывать способы реализации замысла, при этом комбинировали знания из разных источников в том числе, полученные через виртуальные презентации. Важно отметить, что дошкольники стали согласовывать сюжеты игр. Дети активно участвуют при распределении ролей, стараются действовать в соответствии с ролью.

Игры детей стали более продолжительными за счет увеличения игровых действий, в них отражаются разнообразные социальные роли.

Таким образом, в работе с детьми с задержкой психического развития, сюжетно-ролевая игра становится не просто универсальным, но и оптимальным психолого-педагогическим средством, которое влияет на развитие и активизацию психических процессов.

### **3.2 Оценка эффективности коррекционной работы**

В завершении опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный этап эксперимента. Цель этого этапа: выявить динамику формирования адекватной самоидентификации у дошкольников с ЗПР.

В ходе реализации контрольного этапа эксперимента решались следующие задачи:

- 1) провести повторную диагностику значения сформированности адекватной самоидентификации у детей с ЗПР;
- 2) сравнить результаты диагностики констатирующего и контрольного экспериментов.

Сообразно принципу соблюдения равных условий эксперимента, контрольный эксперимент повторял оглавление констатирующего

эксперимента.

Метод беседы. Результаты контрольного эксперимента в сравнении с показателями констатирующего эксперимента показали, что у детей увеличились познания о видах профессий. Ребята стали называть причины разделения труда. Значимо возросли представления детей о различиях девочек и мальчиков, культуре их общения. Повысился эмоциональный настрой ребят на противоположный пол. Сравнительный анализ беседы с детьми до и после эксперимента показал, что их представления о общественном статусе женщины и мужчины, поведенческих и внешних различиях полов, а также представления воспитанников о роли и занятости женщин и мужчин в семье значимо расширились.

Высокий уровень выявлен у 7 (50%) ребят, средний уровень представлений – 6 (42,8%) ребят. Ребят с низким уровнем представлений – 1 (7,2%).

Диагностика «Рисунок человека». При анализе рисунков детей нами отмечены значительные изменения. Не выраженная гендерная самоидентификация проявлена только у 2 (14,3%) детей. Средне выражена у 7 (50%) детей. Увеличилось количество воспитанников с ярко выраженной гендерной самоидентификацией 5 (35,7%). В их рисунках четко прорисовывались образы пола (см. Приложение 3).

Тест «Выбор игрушки». Анализ проведенного теста показал, что в предоставленной группе у 10 (71,4%) детей высокий уровень. У 4 (28,6%) детей средний уровень.

Тестовое задание «Назови, чьи вещи».

Анализ проведенного теста, что у 11 детей (78,5%) высокий уровень. У 3 (21,5%) ребят средний.

Метод наблюдения. Сравнительный анализ наблюдений за игровой деятельностью воспитанников показал, что игровое взаимодействие между детей различных полов немного видоизменилось, подмечено некоторое

объединение детей в группы независимо от половой принадлежности. Наблюдение выявило, что девочки и мальчики чаще стали организовывать совместные игры. У детей повысился эмоциональный настрой на принятие в игру ребенка другого пола. Сюжеты игр стали больше развернутыми и разнообразными. Воспитанники исполняли роли сообразно собственной половой принадлежности. Из наблюдения видно, что впоследствии проделанной работы дети стали более свободно вступать в игровое взаимодействие со сверстниками другого пола, повысился их эмоциональный настрой.

В группе количество детей с показателями высокого уровня гендерной социализации увеличилось с 3 (21,5%) до 8 (57,1%) человек. Средний уровень – 5 (35,7%) человек (на этапе констатирующего эксперимента – 7 (50 %)).

С результатами контрольного эксперимента для более удобного визуального восприятия представлены в виде таблицы, с которой можно ознакомиться ниже. (см. Таблица 3, 4, рисунок 3)

*Таблица 3*

***Результаты контрольного эксперимента***

Испытуемые	Беседа	«Рисунок человека»	«Выбор игрушки»	«Чьи вещи»	Наблюдение
Анатолий	В	В	В	В	В
Евгения	В	В	В	В	В
Даша	В	В	В	В	В
Дима	С	С	В	В	В
Коля	С	С	С	В	С
Клара	Н	Н	С	С	Н
Динара	С	С	В	В	С
Герасим	В	В	В	В	В
Эмма	В	С	С	В	В
Марат	С	В	В	В	В
Савелий	С	С	В	С	С

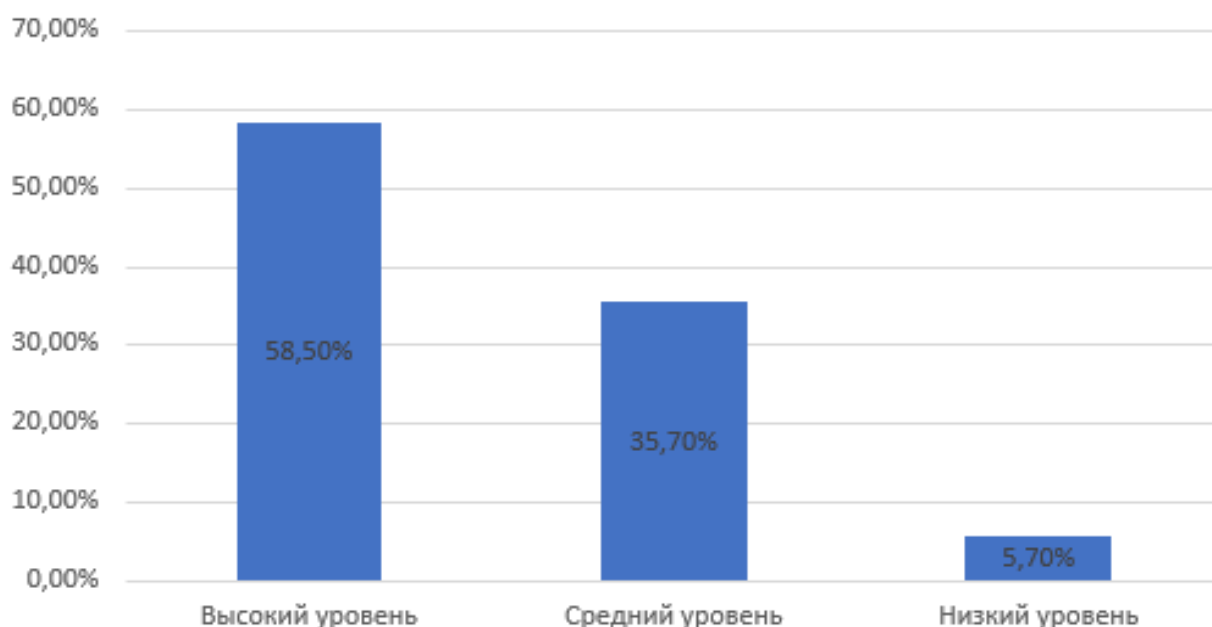
Продолжение таблицы 3

Аурелия	В	С	В	В	С
Саша	В	С	В	В	В
Рома	С	Н	С	С	С

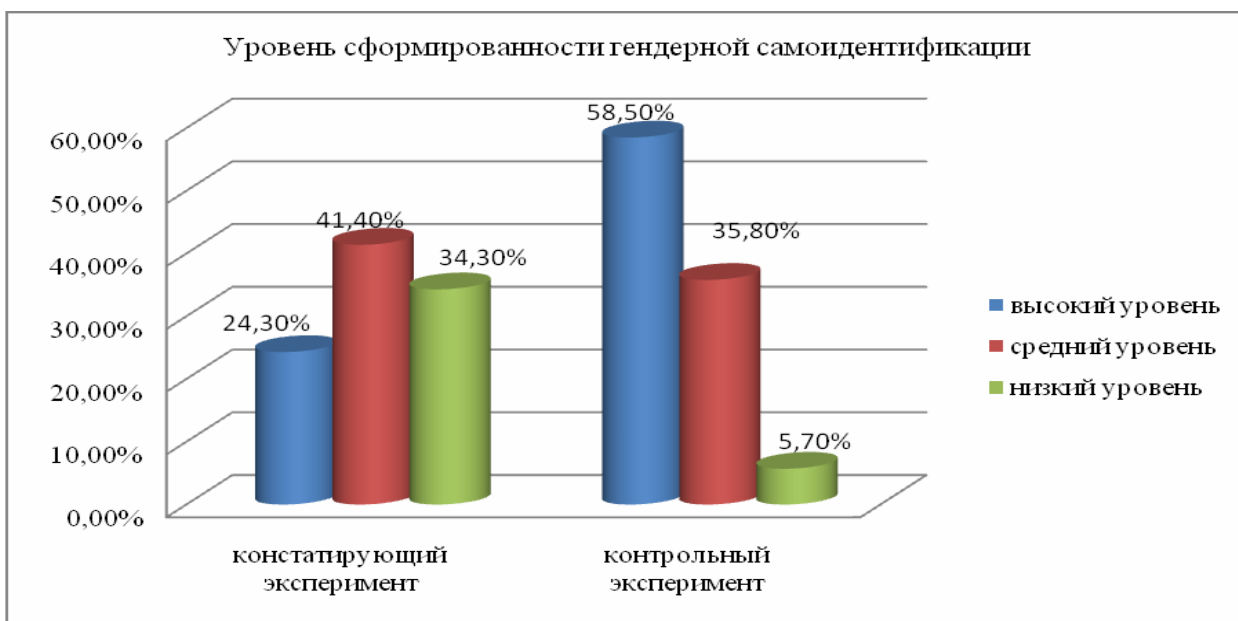
Таблица 4

**Сводные результаты контрольного эксперимента**

	% показатель
Высокий уровень	58,5%
Средний уровень	35,7%
Низкий уровень	5,7%



**Рис.3. Сводные результаты контрольного эксперимента**



**Рис. 4. Уровень сформированности самоидентификации**

Анализ хода и результатов опытно-экспериментальной работы позволил выявить как ведущее условие эффективности воспитания дошкольников в процессе социализации готовность воспитателя к данной работе, способность обеспечить следующие психолого-педагогические условия: эмоционально-комфортную и духовно-нравственную атмосферу детского сада, насыщенную символами и знаками «мужской» и «женской» культуры; уважение достоинства ребенка, его внутренних эмоций, переживаний; реализацию гендерного воспитания, содействующего положительны самоизменениям в личности, индивидуальности мальчика/девочки.

В организации процесса социализации детей старшего дошкольного возраста считается предъявление ситуаций для «проживания». Основной задачей предоставленной педагогической стратегии является активизация ребят, а также коллективное осознание и поддержка личного опыта мальчиков и девочек. Совместно с тем, следует тактично обращаться с детскими эмоциями, чему содействует работа с детьми над текстами художественных произведений, проигрывание ситуаций и их анализ, а так же выполнение продуктивных видов деятельности. Несомненным и ценным вкладом педагога в процесс взаимодействия с детьми с ЗПР и детей между

собой, признан собственный жизненный опыт и видение гендерных отношений.

В ходе формирующего эксперимента организовывались обычные педагогические ситуации полоролевого поведения дошкольников с ЗПР, дающих возможность детям накопить опыт полоролевого поведения.

Предоставленной экспериментальной работой было подтверждено, что в группе по мере последовательной реализации каждого из условий количество детей с ЗПР, имеющих высокий и средний уровни, увеличилось. Сравнительный анализ позволяет сделать вывод о положительных результатах проделанной работы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном исследовании изложен анализ проблемы формирования адекватной самоидентификации у детей дошкольного возраста с ЗПР. Теоретический анализ проблемы исследования и итоги экспериментальной работы дали возможность сделать последующие выводы.

Психолого-педагогический анализ литературы показал, что адекватная самоидентификация личности подразумевается как неотъемлемая часть единого течения социализации, которая, охватывает несколько компонентов: принятие себя, как представителя определенного пола, формирование полоролевых предпочтений и ценностных ориентаций, а также конфигураций поведения, соответствующего полу. Основными механизмами адекватной самоидентификации допускается считать половую самоидентификацию.

Половая самоидентификация – идентификация себя с представителями установленного пола, проявляющиеся в единстве действия и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли.

Для игры старших дошкольников с ЗПР характерен предметно-действенный способ ее построения, отсутствие развернутого сюжета, недостаточная координированность игровых действий детей, нечеткое разделение и соблюдение игровых правил и т.д. Уровень развития игры у детей с ЗПР к моменту поступления в школу таков, что не обеспечивает их естественного перехода к обучению в массовой школе.

В экспериментальной части исследования были выявлены проблемы развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста, определен уровень игровых умений у детей с задержкой психического развития методами диагностики, организована коррекционно-развивающая работа.

Содержание работы педагога по формированию адекватной самоидентификации, понимается как целенаправленный процесс сопровождения дошкольника с ЗПР, содействие в накоплении социального опыта получаемого при выполнении гендерных ролей, осознание себя как представителя определенного пола с позиции духовно-нравственных ценностей, а также предоставление среды для оптимального формирования половой самоидентификации.

В соответствии с этим нами был подобран диагностический инструментарий для определения уровня сформированности адекватной самоидентификации у дошкольников с ЗПР.

Обоснована и опытно - экспериментальным путем опробована продуктивность комплекса организационно-педагогических условий, способствующих процессу формирования адекватной самоидентификации дошкольников с ЗПР:

- организация ситуаций выполнения социальных ролей дошкольниками с ЗПР:

- организация предметно-развивающей среды, ориентированной на адекватное самопознание детей дошкольного возраста с ЗПР.

Таким образом, цель исследования реализована, задачи выполнены.



## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова, В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе [Текст] / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 70–78.
2. Абубакирова, Н. И. Что такое гендер? [Текст] / Н. И. Абубакирова // Общественные науки и современность. – 1996. – № 6. – С. 123-125.
3. Бендас, Т. В. Гендерная психология [Текст] : учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2007. – 430 с.
4. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : ОЛМА-Пресс, 2001. – 318 с.
5. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. – СПб. : Союз, 2001. – 416 с.
6. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития : Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. Ю. Борякова. – М. : Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
7. Гусева, Ю. Е. Формирование гендерных представлений и полоролевого поведения у дошкольников в семье и детском саду [Текст] / Ю. Е. Гусева // Гендерные проблемы в современном общественном сознании. Материалы первой межвузовской студенческой конференции. – СПб. : СЗАГС ; НИЯК, 2001. – С. 141–146.
8. Давыдов, В. П. Методология и методика психолого- педагогического исследования [Текст] : учебное пособие / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Логос, 2006. – С. 59-72.
9. Доронова, Т. Н. Пол или гендер? : (Девочки налево, мальчики направо!) [Электронный ресурс] / Т. Н. Доронова // Обруч: образование, ребенок, ученик. – 2009. – № 3. – С. 3-6. – URL :

<http://www.obruch.ru/index.php%3Fid%3D8%26n%3D44%26r%3D2> (дата обращения: 14.12.2018).

10. Евтушенко, И. Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Евтушенко ; Челябинский гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2008. – 22 с.

11. Евтушенко, И. Н. Условия гендерной социализации детей дошкольного возраста [Текст] / И. Н. Евтушенко // Начальная школа : плюс до и после. – 2007. – № 5. – С. 64-67.

12. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира : Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – СПб. : Гускарора, 2001. – 98 с.

13. Запорожец, Н. А. Избранные психологические труды [Текст] : в 2-х т., Т. 1. Психическое развитие ребенка / Н. А. Запорожец. - М. : Педагогика, 1986. – 318 с.

14. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика [Текст] : материалы к курсу лекций, Ч. I. Живое Знание. / В. П. Зинченко. – Самара : Самар. Дом печати, 1998. – 216 с.

15. Зинченко, В. Большой психологический словарь [Текст] / В. Зинченко. – М. : АСТ, 2008. – 868 с.

16. Зворыгина, Е. В. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры [Текст] / Дошкольное воспитание. - 1989. - № 5. – С. 31-40.

17. Июдина, Л. В. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Л. В. Июдина // Логопед. - 2007. - № 3. - С. 44-50.

18. Исаев, Д. Н. Половое воспитание и психогигиена пола у детей [Текст] / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – Л. : Медицина, 1980. – 184 с.

19. Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду [Текст] / Р. Р. Калинина. – СПб. : Речь, 2013. – 144 с.

20. Каган, В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет [Текст] / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 65-69.

21. Киммел, М. Гендерное общество [Текст] / М. Киммел ; пер. с англ. О. А. Оберемко, И. Н. Тартаковской. – М. : РОССПЭН, 2006. – 458 с.

22. Коломинский, Я. Л. О психологии детей шестилетнего возраста [Текст]: пособие для учителей / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. - Казань : Татар. кн. изд-во, 1991. – 190 с.

23. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах [Текст] : учебное пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 304 с.

24. Колесов, Д. В. Беседы о половом воспитании [Текст] / Д. В. Колесов. - М. : Педагогика, 1986. - 160 с.

25. Коломинский, Я. Л. Ролевая дифференциация пола у дошкольников [Текст] / Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтсас // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 165-170.

26. Кон, И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей [Текст] / И. С. Кон // Соотношение биологического и социального в человеке : материалы к симпозиуму. – М. : [б.и.], 1975, – С. 763—776.

27. Кон, И. С. Психология половых различий [Текст] / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47-57.

28. Кон, И. С. Ребенок и общество : (Историко-этнографическая перспектива) [Текст] / И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 152 с.

29. Комарова, Н. Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду [Текст] / Н. Ф. Комарова. – М. : Скрипторий 2003, 2012. – 160 с.

30. Крюкова, С. В. Здравствуй, Я сам : тренинговая программа работы с детьми 3-6 лет [Текст] / С. В. Крюкова. – М. : Генезис, 2002. – 144 с.

31. Лаврова, Г. Н. Играем, растем, развиваемся : Обучение детей

дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре [Текст] / Г. Н. Лаврова. – Челябинск : Цицеро, 2010. – 195 с.

32. Лапшин, В. А. Основы дефектологии [Текст] : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. — М. : Просвещение, 1991. -144 с.

33. Леонтьев, А. А. Речевая деятельность и психология речи, основы речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. - М. : Просвещение, 2001. – 428 с.

34. Лебединская, К. С. Задержка психического развития [Текст] / К. С. Лебединская / Хрестоматия : Детская патопсихология. – М. : [б.и.], 2000. – 110 с.

35. Менджерицкая, Д. В. Воспитателю о детской игре [Текст] : пособие для воспитателя детского сада / Д. В. Менджерицкая ; под ред. Т. А.Марковой. – М. : Просвещение, 1982. - 128 с.

36. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] / Под ред. Н. М. Назаровой. - М. : Академия, 2005. – 400 с.

37. Никуленко, Т. Г. Коррекционная педагогика [Текст] : учебное пособие / Т. Г. Никуленко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 446 с.

38. Основы гендерного образования [Текст] / Г. Т. Танирбергенова, [и др.]. – Алматы : [б.и.], 2003. – 288 с.

39. От рождения до школы : Основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М. : Мозаика-Синтез, 2010. — 304 с.

40. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. — М. : Флинта, 1998. — 104 с.

41. Репина, Т. А. Современные подходы к социальному развитию детей дошкольного возраста [Текст] / Т. А. Репина // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2012. – № 1. – С. 16-19.

42. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Детство–Пресс, 2011. – 120 с.

43. Семенова, Л. Э. Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Л. Э. Семенова // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 23-31.

44. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Текст] : учебник для студентов педагогических специальностей / Е. А. Стребелева. – М. : Парадигма, 2011. – 256 с.

45. Ускембаева, М. А. Гендерные индикаторы и социальная ситуация развития дошкольника [Текст] / М. А. Ускембаева // Материалы Первого Международного Конгресса социологов Казахстана «Казахстанское общество и социология: новые реалии и новые идеи» 17-18 мая 2002 г., г. Алматы. – Алматы : [б.и.], 2002. – С. 115-126.

46. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – Н. Новгород : НГПУ, 2006. – 230 с.

47. Хасан, Б. И. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола [Текст] / Б. И. Хасан, Ю. А. Тюменева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 18-20.

48. Чекалина, А. А. Какой пол у вашего ребенка? [Текст] / А. А. Чекалина // Семья и школа.– 2003. – № 1. – С. 22-23.

49. Чекалина, А. А. О формировании Я мальчика и девочки, мужчины и женщины [Текст] / А. А. Чекалина // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 14-16.

50. Штылева, Л. В. Основные понятия и важнейшие термины [Текст] / Л. В. Штылева // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика, Ч. 1. – Мурманск : ОУ КРЦДО и РЖ, 2001. - С. 77–87.

51. Штылева, Л. В. От теории к практике : Как мы можем это

изменить? [Текст] / Л. В. Штылева, Н. Л. Пушкарева // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика, Ч. 1. – Мурманск : ОУ КРЦДО и РЖ , 2001. – С. 94–104.

52. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М. : Педагогика, 1979. – 544 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### *Индивидуальная беседа*

Цель — выявление представлений детей об особенностях образа «Я» мальчиков и девочек, мужчин и женщин. Беседа включает вопросы:

Как тебя зовут?

Ты мальчик или девочка?

Чем отличаются мальчики и девочки?

Одинаково ли одеваются мальчики и девочки? Одинаковые или разные у них прически?

В какие игры играют мальчики, в какие — девочки?

С кем интереснее играть — с мальчиками или девочками? Какие девочки (мальчики) тебе нравятся?

Какие мальчики? А какие девочки?

Когда ты вырастешь, будешь мамой или папой (тетей или дядей)? Кто в твоей семье самый сильный?

Кто в твоей семье самый красивый? Что в семье делают папа и мама?

Можно ли из девочки превратиться в мальчика (наоборот)? Какие ты знаешь «мужские»/ «женские» профессии?

Ключ: За каждый верный ответ ребенок получает 1 балл. Высокий уровень - 10 баллов, средний уровень – от 9 до 5 баллов, низкий уровень – меньше 5 баллов.

## Приложение 2

### *Диагностическая методика «Рисунок человека»*

Данная методика является одной из наиболее используемых диагностик, можно применять с трёхлетнего возраста.

Данный метод впервые был предложен в 1926 году Ф. Гудинаф для исследования познавательных способностей. Впоследствии К. Махвер разработала критерии, позволяющие оценивать личностные особенности человека. Используется данный метод для выявления степени выраженности полоролевой идентичности ребёнка, т.к. полоролевая идентификация (отождествление себя с представителями определенного пола) является ведущими механизмом полоролевой социализации.

*Оборудование.* Перед ребёнком вертикально кладут лист белой нелинованной бумаги стандартного формата А4 (21х30 см) и один простой карандаш. Карандаш - обязательно мягкий, лучше марки М или 2М допустимо использование неизношенного чёрного фломастера. Для дошкольников тестирование проводится исключительно индивидуально.

*Примерная инструкция.* «Нарисуй человека – всего, целиком. Постарайся нарисовать как можно лучше – так, как ты умеешь». По ходу рисования комментарии не допускаются.

*Обработка и интерпретация результатов:*

1. Успешная интерпретация рисунка базируется на гипотезе, что нарисованная фигура столь же тесно связана с индивидом, выполняющим рисунок, как и его походка, почерк и др.

2. Рисунок человека является отражением «Я - концепции», содержит бессознательную проекцию образа тела, проекцию половой идентичности.

Образ тела – это представление человека о самом себе.

Идеальное «Я» - это представление человека о том, какой он есть и каким хотел бы быть.

По завершении рисования проводится дополнительная беседа с ребёнком, в которой уточняются детали рисунка, особенности изображения,



что за человек нарисован - какого он возраста, пола (если не ясно из рисунка), какой у него характер, чем он занимается, во что одет и др.

Анализ половой идентичности начинается с того, что у автора рисунка уточняется, человека какого пола он нарисовал (по его ответу на вопрос:

«Кто нарисован на рисунке?»), затем определяется - совпадает ли пол автора рисунка с полом изображённого человека.

Как указывает автор методики и другие исследователи, изображение фигуры человека своего пола, говорит о сформированности и принятии ребёнком своей половой роли.

Наличие дополнительных деталей, подробная прорисовка, «разукрашивание» свидетельствуют о позитивном отношении к персонажу, т. е. к себе как мальчику или девочке. Неполнота рисунка, отсутствие необходимых деталей указывает на отрицательное или даже конфликтное отношение к себе как мальчику или девочке; размещение рисунка внизу страницы может свидетельствовать о депрессивности мальчика или девочки, наличие у его чувства неполноценности к своему полу.

Ярко выраженная половая идентичность у ребёнка наблюдается, если в его рисунке прослеживаются различные признаки пола человека:

– основные признаки пола (мужчина - обозначение паховой области, мускулатура, плечи - бедра; женщина - грудь, талия - бедра, плечи);

– дополнительные признаки мужественности/женственности (мужчины - усы, короткие волосы, борода и др.; женщина - длинные и распущенные волосы, косички, длинные реснички и др.);

– традиционная мужская/женская одежда (мужчина - брюки, шорты, галстук, ботинки; женщина - платье, юбки, туфли и др.);

– аксессуары, ассоциируемые с определённым полом (мужчина - трость, шляпа, автомобиль, велосипед, и др.; женщина - украшения, серьги, бусы, бантики, сумки, косметика).

О слабой выраженности половой идентификации свидетельствует бедность отражения в рисунке вторичных половых признаков. Степень

имеющихся признаков пола проявляется в неяркой, стилизованной форме. Это может говорить о недостаточном принятии своей половой идентичности. Половая идентичность не выражена при отсутствии признаков, определяющих пол персонажа. Например, рисуется человек из палочек или контур фигуры человека без каких-либо признаков пола.

### Приложение 3

#### *Конспект сюжетно-ролевой игры на тему «Магазин» для детей с задержкой психического развития*

*Возраст детей: 5 -6 лет*

*Цель:*

Формировать умение творчески отражать в игре полученные знания.

*Задачи:*

1. Продолжать умение развивать сюжет и замысел игры
2. Учить отражать в игре труд пекарей;
3. Продолжать учить детей использовать в игре предметы - заменители, "действовать" с воображаемыми предметами;
4. Развивать умение обращаться к партнеру как к равному, не подчеркивая своего превосходства. Учить вести диалог;
5. Учить играть коллективно, не создавая конфликтные ситуации и самостоятельно выходить из них;
6. Самостоятельно подбирать атрибуты к игре;
7. Развивать воображение.

*Предварительная работа:* рассматривание иллюстраций о пекарне.

*Материал:* панно печи, лотки, vareжка тряпичная, фартук. Прилавок, халат для продавца, весы, сумки, кошельки, муляжи хлебных изделий. Кукольный уголок, кукольная посуда, куклы, фартуки, юбки и т. д. Панно кабины автобуса, халат доктора, наборы для доктора.

*Предметы заменители:* тесто, рули, фрукты, овощи, вилки, булочки.

*Воображаемые предметы:* вода, мука, соль, огонь.

*ХОД:*

1. Введение в игру (загадывание загадки)  
- Мешают меня руками,  
Обжигают меня огнем,  
Режут меня ножом,  
И едят меня потом. (хлеб)

- А хотите сами выпекать и продавать хлеб? Давайте поиграем.

2. Планирование игры, распределение ролей.

А) "Пекарня"

- Где выпекают хлеб? (ответы детей)
- Кто работает в пекарне?
- Кто будет пекарем?
- Что делает пекарь?
- Что ему для работы надо?
- Кто помогает пекарю?
- Помощники пекаря?
- как думаете что делают помощники пекаря?
- Кто хочет быть поморником пекаря?
- Я тоже буду помощником пекаря.
- Подготовьте пекарню к открытию.

Б) Магазин "ХЛЕБ"

- Куда везут хлеб, когда его испекли?
- Кто работает в магазине?
- Кто будет продавцом?
- Что делает продавец?
- Что надо для работы продавцу?
- Подготовьте магазин к открытию.

В) "Водители"

- На чем привозят хлеб из пекарни в магазин?
- Кто водит машину?
- Кто будет водителем?
- Что делает водитель?
- Что ему для работы надо?
- Подготовьте машину к работе.

Г) "Семья"

- Что такое семья?

- Кто хочет быть мамой? Папой?
- Чем занимается мама? Папа?
- Кто еще есть у мамы и папы?
- Кто хочет быть сыном? дочкой?
- Что делают сын? дочь?
- Занимайте свой дом.

#### Д) "Больница"

- Если кто-то травмируется на работе или заболевает, то куда надо обратиться?
- Кто работает в больнице?
- Кто будет доктором?
- Чем занимается доктор?
- Что ему для работы надо?
- Кто помогает доктору лечить людей?
- Кто будет медсестрой?
- Что делает медсестра?
- Что ей для работы надо?
- Подготовьте больницу к приему больных?

#### 3. Самостоятельная игровая деятельность детей.

При затруднении детям оказывается помощь в виде: наводящих вопросов, например: (где будем месить тесто, где разложим выпеченный хлеб, где возьмем воду и т. д.) ; словесной инструкцией игровых действий, прямой показ игровых действий.

#### 4, Итог: - В какую игру мы сегодня играли?

- Кто был пекарем? Продавцом? Доктор? и т. д.
- Тебе понравилось быть пекарем? У тебя все получилось? и т. д.
- Мы с вами сегодня испекли много хлебобулочных изделий: булочек, пирожных, и давайте устроим пир. (угощение настоящими булочками) .

## Конспект сюжетно-ролевой игры «Ателье»

Цель: формирование навыков сюжетно-ролевой игры, умение поддерживать речевые диалоги и сюжетные взаимодействия со сверстниками, формировать представление о профессии швея, об ателье, видах ткани и одежды.

Задачи:

Образовательные: обучать речевому взаимодействию в процессе сюжетно-ролевой игры в кафе, формировать умения речевого общения в процессе сюжетно-ролевой игры, формировать инициативность выбора творческого коллектива, учить действию с игровыми предметами.

Воспитательные: воспитывать интерес к сюжетно-ролевой игре, воспитывать уважение к сверстникам.

Коррекционно – развивающие: развивать опорно-двигательный аппарат, развивать психические процессы: память, мышление, воображение, восприятие и. т. д.

Предварительная работа:

- Вопросы: «Кто был в ателье? Что там делают? Кто там работает?»;
- Беседа о видах ткани;
- Дидактическая игра «Что лишнее» с картинками;
- Игровые действия «Разговор с посетителем»
- Создание проблемной ситуации;
- Инструкция по технике безопасности при работе с ножницами.

Работа с родителями: подготовка бросовой ткани, лоскутков и прищепок, пуговиц и другой декоративной фурнитуры.

Действующие лица:

- фея
- швея
- модельер (дизайнер)
- модель

Оборудование: различные виды ткани, прищепки, пуговицы, стол, стул, детская швейная машина или предмет-заместитель швейной машинки, лента для измерения, сухое мыло, костюм феи, фартук швеи, колокольчик, журнал, различные картинки с видами одежды,: юбка, брюки, кофта, рубашка, безрукавка, майка, шорты, бриджи, комбинезон и.т.д.

Время: 35 минут.

Ход игры:

*Воспитатель – фея подходит к детям*

Фея: «Здравствуйте, ребята».

Дети: «Здравствуйте»

Фея: «Сегодня состоится бал во дворце, но злая мачеха не отпускает Золушку на торжество, а наша принцесса ужасно расстроилась! Что же делать?» (*варианты ответов детей*). Придумала! Сошьем ей такое платье, что она просто не сможет от него отказаться! Мы отправим Золушку на бал, ведь там ждет ее принц!»

Фея: «Итак, для нашего ателье нужна швея, дизайнер и модель».

*Распределение ролей.* «Как будет называться ателье?». *Выбор из вариантов детей.*

*Фея звенит в колокольчик в знак первого посетителя.*

Дизайнер: «Здравствуйте, мы рады вас видеть»

Фея: «Здравствуйте, я пришла заказать платье для золушки»

*Фея с дизайнером идут на склад тканей.*

Дизайнер: «Выбирайте ткань»

Фея: «Эта ткань мне нравится, а что вы посоветуете?»

Дизайнер: «У вас хороший вкус, эта ткань подходит для платья на бал»

Фея: «Замечательно»

Дизайнер: «Пройдем к модели»

*Дизайнер предлагает фасоны платья на модели.*

Дизайнер: «Как вам этот вариант?»

Фея: «А можно посмотреть еще?»

Фея: «Этот фасон мне очень понравился, выбираю это»

*Дизайнер передает ткань швее. Швея начинает шить (скреплять ткань прищепками)*

Швея: «Чем вы хотите украсить платье»

*Швея предлагает различную фурнитуру (пуговицы, бусинки, камушки, лента и. т. д.)*

Фея: «Я хочу украсить платье лентой и бусами... Ох и заработались мы, давайте танцевать!»

*Физкультминутка: включается музыка из мультфильма «Золушка», танцуют все.*

Фея: «Повеселились, пока платье шьется, я посмотрю журнал»

Швея: «Ваше платье готово»

*На модель надевают платье*

Швея: «Вам нравится? Как вам длина, фасон?»

Фея: «Безупречно, Золушка будет в восторге, спасибо вам мои волшебные помощницы. А теперь мне пора спешить, нужно отдать Золушке платье. Она будет в восторге! До свидания!»

Дизайнер, швея: «До свидания»

Подведение итогов: «Ребята, вам понравились ваши профессии, понравилось помогать фее? Чем мы сегодня занимались, какое задание выполнял каждый из вас? Хотели бы вы еще раз побывать в этих ролях?»



## Приложение 4

### *«Развитие сюжетно-ролевой игры у детей с ЗПР»*

Тема самообразования «Развитие сюжетно-ролевой игры у детей с ЗПР» выбрана мною не случайно. Проблема задержки психического развития, на фоне неблагоприятной экологической и социальной ситуации приобретает все большую актуальность. В этой связи педагогу следует владеть знаниями и умениям работать с данной категорией детей. Огромную роль в коррекции ЗПР принадлежит игра, игровая деятельность является ведущей для дошкольного возраста. Задержка психического развития – это понятие, которое говорит не о стойком и, по существу, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной проблеме целенаправленности, в преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. Так как, игровая деятельность детей с ЗПР значительно отстает в своем развитии от игровой деятельности здоровых детей того же возраста, то самообразование по этой теме для меня очень важно.

Цель моей работы: рассмотреть особенности сюжетно-ролевой игры у детей с ЗПР, разработка системы занятий обучения сюжетно-ролевой игре дошкольников с ЗПР в процессе их коррекционного воспитания в специальных дошкольных учреждениях.

Объектом исследования: является игровая деятельность дошкольников с ЗПР.

Предмет исследования – процесс обучения сюжетно-ролевой игре дошкольников с ЗПР.

Задачи:

1) Проанализировать психолого-педагогическую литературу по этой проблеме.

2) Изучить особенности формирования игровой деятельности детей с ЗПР;

3) Провести опытно – экспериментальную работу, направленную на формирование сюжетно- ролевой игры у дошкольников ЗПР;

4) На основе полученных данных разработать систему занятий по обучению детей с ЗПР сюжетное- ролевой игре.

Методы исследования:

- анализ психолого – педагогической литературы по данной проблеме;
- наблюдения;
- беседа.

Особенности организации сюжетно-ролевых игр с детьми дошкольного возраста с ЗПР

Существует целый ряд игр: дидактические, подвижные, игры-драматизации, строительно-конструктивные, музыкальные игры-забавы и творческие сюжетно-ролевые. Им принадлежит особая роль в развитии личности ребенка. Сюжетно-ролевая игра формируется в процессе жизни ребенка, в ходе его общения с окружающими людьми. Как деятельность сюжетно-ролевая игра представляет собой сложное образование, состоящее из следующих компонентов: целевого, потребностно-мотивационного, содержательного, операционного, результативного.

Сюжетно-ролевая игра - это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения.

Сюжетно-ролевая игра заключается в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними. То есть в игре ребенок моделирует мир взрослых, их взаимоотношения. «Присмотритесь и прислушайтесь, как обращаются девочки со своими куклами, мальчики со своими солдатиками и лошадками, и вы увидите в фантазиях ребенка

отражение действительности, окружающей его жизни - отражение часто отрывочное, странное.

Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их назначению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни», - отмечал К.Д. Ушинский.

Если охарактеризовать игру детей с задержкой психического развития в самом общем плане, то ей свойственны однообразие, отсутствие творчества, бедность воображения, недостаточная эмоциональность, низкая по сравнению с наблюдаемой в норме активность детей.

Сюжетная игра, которая у нормально развивающихся детей к шести годам достигает вершины своего развития, у детей рассматриваемой категории отличается отсутствием развернутого сюжета, недостаточной координированностью действий участников, нечетким разделением ролей и столь же нечетким соблюдением игровых правил. Эти особенности у нормально развивающихся детей наблюдаются в младшем дошкольном возрасте.

Игровые действия детей бедны и невыразительны, что является следствием схематичности, недостаточности представлений детей о реальной действительности и действиях взрослых. Недостаточность представлений, естественно, ограничивает и задерживает развитие воображения, имеющего важное значение в формировании сюжетно-ролевой игры.

Бедность игровых действий сочетается с низкой эмоциональностью игрового поведения и несформированностью действий замещения. В редких случаях использования какого-то предмета в качестве заместителя (например, палочки в качестве термометра при игре «в больницу») он приобретал застойно фиксированное значение и не использовался в других ситуациях в другом качестве. Следует сказать, что и в целом игра детей с

задержкой психического развития носит стереотипный, нетворческий характер.

Недостаточная эмоциональность дошкольников описываемой категории проявляется и в их отношении к игрушкам. В отличие от нормально развивающихся детей у них обычно нет любимых игрушек.

Это установлено как в экспериментах, так и в беседах с родителями, которые говорили, что дети не отдают предпочтения какой-то одной игрушке.

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

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

Таким образом, можно выделить следующие особенности сюжетно – ролевых игр дошкольников с ЗПР:

- 1) действие с игрушками носит стихийный характер;
- 2) слабый уровень проявления творчества;
- 3) незначительная речевая активность;
- 4) низкая способность согласовывать свои действия с другими.

Работая по теме, я сделала картотеку сюжетно-ролевых игр для детей всех возрастов, сделала фоторепортаж сюжетно-ролевых игр детей,

разработала планирование сюжетно-ролевых игр с учётом возможностей детского сада и особенностями детей дошкольного возраста .

Выводы:

Игровая деятельность детей с ЗПР значительно отстает в своем развитии от игровой деятельности здоровых детей того же возраста.

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

Если у нормально развивающихся детей к шести годам сюжетно-ролевая игра достигает своего высшего расцвета, то у всех детей с ЗПР этого возраста она находится на значительно более ранних этапах своего развития, которые обычно отмечаются в преддошкольном, младшем дошкольном возрасте. У всех детей с ЗПР различной степени выраженности вычленяются особенности мотивационно-целевой основы игровой деятельности. Это проявляется в первую очередь в снижении активности в области игрового поведения.

Для игры дошкольников с ЗПР характерен предметно-действенный способ ее построения. Чаще всего игры у детей с задержкой психического развития различной степени выраженности носят неречевой характер, крайне редко используются предметы-заменители. Игровое поведение у детей с ЗПР часто носит недостаточно эмоциональный характер, дети испытывают трудности в построении межличностного взаимодействия в процессе игровых действий, чаще избегая взаимодействия со сверстниками.

Практическое исследование игры детей с задержкой психического развития позволило сделать следующие выводы: целенаправленное поэтапное взаимодействие в процессе игровой деятельности с детьми, страдающими задержкой психического развития, позволяет значительно расширить круг сведений и представлений детей об окружающем их мире предметов и отношений между людьми, обогатить сенсорный опыт детей,

активизировать их общение, в целом повысить эффективность коррекционно-педагогической работы с ними.

Достаточно успешно были сформированы такие стороны игрового поведения детей, как овладение игровыми действиями, правилами развертывания сюжетной игры на основе моделирования предметного мира, овладение ролью и ролевыми действиями.

Вместе с тем выявились особенности игровой деятельности детей с ЗПР, для преодоления которых предложенных приемов и методов явно недостаточно.

Речь идет о трудностях осознания и моделирования мира межличностных отношений, недостаточной широте отношений замещения, о трудностях формирования способности создавать воображаемую ситуацию и оперировать ее материалом, подчиняя ей предметный мир вокруг.

В качестве рекомендаций по развитию игровой деятельности у дошкольников с ЗПР можно предложить использование разработанной программы занятий.

Опыт социальных и межличностных отношений, которые ребенок моделирует в игре, приобретается в общении со сверстниками и взрослыми. Общение детей с ЗПР, как правило, бедно по содержанию и средствам. Нормы и правила общения имеют конкретный характер и учитывают только позицию одной стороны.

Обучение игровым действиям дошкольников с ЗПР рекомендуется проводить на ограниченном количестве игр. Обучение должно проходить поэтапно и начинаться как можно раньше, а сама методика должна обязательно включать задания с неопределенной проблемной ситуацией. Именно такие задания являются пусковым механизмом для развития воображения. Особое внимание необходимо обратить на формирование мотивационной готовности к совершенствованию своей деятельности.

**Тематическое планирование по развитию сюжетно-ролевой игры  
детей с ЗПР**

№ и тема занятия	Задачи	Содержание игровой ситуации	Оборудование
1. Наши куклы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Установить эмоциональный контакт с детьми;</li> <li>- формировать у детей положительный настрой и заинтересованность к занятиям;</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом;</li> <li>- учить самостоятельно придумывать элементы сюжета игры;</li> <li>- учить решать проблемные ситуации.</li> </ul>	<p>За столом сидят четыре куклы. В кукольном уголке встретились подружки, они делятся впечатлениями, обсуждают свои занятия (стирка платочков, покупка платья, приготовление обеда).</p>	<p>4 куклы, кукольная мебель, коробка из-под конфет, швейная машинка, флаконы из-под духов, на стуле – тазик с платочками.</p>
2. Мама и дочка	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знакомить детей с социально приемлемой стратегией детско-родительских взаимоотношений;</li> <li>- уточнять знания детей об утренних процедурах (умывание, одевание, завтрак);</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом.</li> </ul>	<p>Мама (педагог) будит утром дочку, чтобы вести в детский сад, одевает, помогает умыться, заплести косички, кормит завтраком.</p>	<p>Кукла, детская мебель и посуда, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>

<p>3. У куклы День рождения</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знакомить детей с социально приемлемой стратегией поведения (встреча гостей, поход в гости);</li> <li>- учить самостоятельно владеть ролью-образом;</li> <li>- учить самостоятельно придумывать и продолжать заданный сюжет игры;</li> <li>- учить решать проблемные ситуации;</li> <li>- создавать у ребенка личностную позицию, позволяющую самостоятельно принимать решения;</li> <li>- воспитывать инициативность.</li> </ul>	<p>Кукла празднует свой День рождения, она позвала гостей (могут быть любые игрушки – заяц, мишка, Айболит). Кукла принимает гостей, угощает их пирогом и чаем, гости поздравляют куклу, дарят ей подарки.</p>	<p>Ваза с цветами, муляж торта, детская посуда и мебель, кукла, мишка, заяц и т.д., многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>
<p>4. Мама пришла с работы</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Уточнять знания детей о предметах посуды и их использовании, способах приготовления пищи, свойствах предметов (острый нож, горячие пироги и др.).</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом.</li> </ul>	<p>Мама (педагог) приходит с работы очень уставшая, и просит детей помочь ей разобрать сумку и приготовить ужин. Дети помогают маме, и все вместе садятся за стол. В конце они решают, кто сегодня будет мыть посуду.</p>	<p>Кукольная мебель, посуда, муляжи продуктов, многофункциональные предметы (кубики тряпочки и др.).</p>



<p>5. Мама укладывает детей спать</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знакомить детей с социально приемлемой стратегией детско-родительских взаимоотношений;</li> <li>- уточнять знания детей о вечерних процедурах;</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом.</li> </ul>	<p>Мама (педагог) укладывает детей (кукол) спать. Разбирает кровать, раздевает и моет ребенка, укладывает в кроватку, поет колыбельную. Остальные дети тоже слушаю колыбельную. Роли мамы и детей распределяются между детьми, сюжет повторяется.</p>	<p>Детский набор мебели (шкаф, кровать, стулья), кукла, тазик, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>
<p>6. Папа - хороший хозяин</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знакомить детей с социально-приемлемой стратегией детско-родительских отношений;</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом;</li> <li>- воспитывать стремление вовлекать в игру других детей.</li> </ul>	<p>Девочки играют в дочки-матери, но не принимают в игру мальчиков. Педагог обращается к девочке-маме: «Мама, я твоя старшая дочка, дай мне, пожалуйста, поесть. Мама, у нас сломался кран – вода льется. А где наш папа, может, он починит кран?(показывает на стоящего рядом мальчика). Какой папа хороший хозяин, он починил кран. У нас больше ничего не сломалось? Стул сломался? Сможет починить стул?»</p>	<p>Детский набор инструментов (молоток, отвертка, гвозди, гайки), набор детской посуды, детская мебель, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>

<p>7. Бабушка приехала</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знакомить детей с социально приемлемой стратегией детско-родительских взаимоотношений;</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом.</li> </ul>	<p>Дети играют в дочки-матери. Педагог: «Кажется, я слышу звонок! Кто это? Это же бабушка!» Педагог надевает платок и предстает в роли бабушки. Бабушка рассказывает как она долго ехала, как устала в дороге. Дети усаживают бабушку за стол, угощают обедом, чаем. Бабушка интересуется у детей что они делают в детском саду (лепят, рисуют), дети показывают свои работы.</p>	<p>Набор детской мебели и посуды, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>
<p>8. Кто шофер?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Уточнять знания детей о работе шофера, названиях видов транспорта, их назначении;</li> <li>- познакомить детей с эффективной социально приемлемой стратегией поведения;</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом;</li> <li>- учить самостоятельно придумывать элементы сюжета игры;</li> <li>- учить решать проблемные ситуации.</li> </ul>	<p>Дети играют с машинами. Педагог побуждает детей к принятию роли – названию себя именем выбранного героя. Педагог: «Мне нужно съездить на рынок. Какая машина свободна? Маша, куда тебя отвезти? Куда едет этот автобус, на вокзал? Мне как раз нужно встретить маму с поезда, я поеду на этом автобусе».</p>	<p>Набор машин, конструктор, многофункциональные предметы (кубики тряпочки и др.).</p>

<p>9. Ежик и кот</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Познакомить детей с эффективной социально приемлемой стратегией поведения (знакомство, доброжелательное отношение к другим, поход в гости, прием гостей);</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом;</li> <li>- учить самостоятельно придумывать элементы сюжета игры.</li> </ul>	<p>Познакомились как-то ежик и кот. Сначала каждый боялся другого: у одного острые когти, у другого – колючки. Они обещают не обижать друг друга, всегда помогать. Они по очереди ходят друг к другу в гости (в норку по деревом, в квартиру хозяина), угощают чаем.</p>	<p>Куклы бибабо, набор детской мебели и посуды, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>
<p>10. Поросенок потерялся</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Уточнять знания детей о труде фермера, животных, живущих на скотном дворе;</li> <li>- воспитывать желание помогать другим;</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом;</li> <li>- учить самостоятельно придумывать элементы сюжета игры.</li> </ul>	<p>Педагог спрашивает у детей, не видели ли они пропавшего поросёнка? Он потерялся, когда хозяйка (педагог) открывала загон для поросят на своей ферме. Хозяйка рассказывает, какой это умный и хороший поросенок, что он любит есть. Все вместе находят поросенка (игрушку) в экологическом уголке, зовут его вернуться в загон, готовят для него похлебку (педагог поощряет использование предметов-заместителей), кормят.</p>	<p>Игрушка поросенка, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>

<p>11. Кукла Катя выбирает новую кофточку</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Уточнять знания детей о работе продавца магазина, отделов магазина и товарах в магазине.</li> <li>- учить детей правильно вести себя в магазине;</li> <li>- познакомить детей с эффективной социально приемлемой стратегией поведения;</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом;</li> <li>- учить самостоятельно придумывать элементы сюжета игры;</li> <li>- учить решать проблемные ситуации.</li> </ul>	<p>Педагог выступает в роли мамы куклы Кати. Спрашивает у мальчика, почему его мишка босой, и предлагает вместе с детьми (игрушками) отправиться в новый магазин обуви. Педагог обращается к девочкам, играющим рядом, как к продавцам магазина, вовлекает их в игру. Продавцы помогают подобрать обувь для мишки, а затем кофточку для куклы Кати.</p>	<p>Кукла и мишка, игрушечная одежда и обувь, детская мебель, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>
---	---	---	---

<p>12. Вежливый продавец</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Уточнять знания детей о работе продавца магазина, отделов магазина и товарах в магазине.</li> <li>- учить детей правильно вести себя в магазине;</li> <li>- познакомить детей с эффективной социально приемлемой стратегией поведения;</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом;</li> <li>- учить самостоятельно придумывать элементы сюжета игры;</li> <li>- учить решать проблемные ситуации.</li> </ul>	<p>Педагог приходит с куклой (дочкой) в магазин. Кукла просит купить конфет, продавец взвешивает и продает конфеты маме, затем они покупают другие продукты в других отделах магазина.</p>	<p>Набор детской мебели, кукла, муляжи различных продуктов, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>
------------------------------	---	--	--

<p>13. Новое платье для куклы Маши</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Уточнять знания детей о работе продавца магазина, отделов магазина и товарах в магазине.</li> <li>- учить детей правильно вести себя в магазине;</li> <li>- познакомить детей с эффективной социально приемлемой стратегией поведения;</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом;</li> <li>- учить самостоятельно придумывать элементы сюжета игры;</li> <li>- учить решать проблемные ситуации.</li> </ul>	<p>В гости к ребятам приходит кукла Маша, и просит помочь ей выбрать и купить новое платье. В каком магазине покупают платья? Кукла примеряет разные платья в примерочной, общается с продавцами, дети советуют ей какое платье выбрать. Кукла расплачивается с продавцом, и благодарит детей за помощь. Педагог стимулирует детей брать на себя роли продавцов и покупателей.</p>	<p>Кукла, одежда для игрушек, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>
--	---	--	--

<p>14. В зоопарке</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Расширять и уточнять знания детей о животных, живущих в зоопарке, правилах поведения в зоопарке;</li> <li>- знакомить детей с социально приемлемой стратегией поведения в общественном месте;</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом;</li> <li>- учить самостоятельно придумывать элементы сюжета игры;</li> <li>- учить решать проблемные ситуации.</li> </ul>	<p>Педагог в роли дочки, обращается к маме (девочке) с просьбой отвести ее в зоопарк. Они берут все необходимое (деньги, чтобы заплатить за билет в зоопарк и билет на автобус), ждут своего автобуса на остановке, уточняют у прохожих как дойти до зоопарка, покупают билеты у кассира, экскурсовод рассказывает им о животных, которые живут в зоопарке.</p>	<p>Кукла, игрушечные машины, игрушки животных, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>
<p>15. Дружные соседи</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знакомить детей с социально приемлемой стратегией поведения (знакомство с новыми людьми, приглашение в гости, поведение в гостях);</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом;</li> <li>- учить самостоятельно придумывать элементы сюжета игры;</li> <li>- учить решать проблемные ситуации.</li> </ul>	<p>Соседи, живущие в одном подъезде, знакомятся, приглашают друг друга в гости, рассказывают о своей семье.</p>	<p>Набор детской мебели и посуды, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>

<p>16. У зубного врача</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Уточнять знания детей о врача-стоматолога, и других врачей;</li> <li>- познакомить детей с эффективной социально приемлемой стратегией поведения в больнице;</li> <li>- учить пользоваться предметами-заместителями;</li> <li>- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;</li> <li>- развивать инициативность;</li> <li>- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);</li> <li>- учить владеть ролью-образом;</li> <li>- учить самостоятельно придумывать элементы сюжета игры;</li> <li>- учить правильно подбирать атрибуты игры, раскрывающие роль-образ.</li> </ul>	<p>Педагог подключается к игре детей в роли дочки, и говорит своей маме (девочке), что у нее болят зубы. Побуждает девочку отвести ее к зубному врачу. К роли врача привлекается другой ребенок. Врач надевает халат и осматривает больного. Педагог задает наводящие вопросы: «Нашел ли доктор больной зуб?» Будет ли делать укол? Педагог подключает к игре других ребят в роли врачей и больных. Дети могут лечить игрушки и друг друга.</p>	<p>Детский медицинский набор (халат, инструменты), разные бутылки, коробочки, игрушки (куклы, звери), набор детской мебели, многофункциональные предметы (кубики, тряпочки и др.).</p>
----------------------------	---	---	--

Конспекты игровых ситуаций для развития навыков сюжетно-ролевой игры у детей с ЗПР.

Игра-ситуация «Мама пришла с работы»

*Цель:* развитие навыков сюжетно-ролевой игры.

*Задачи:*

- уточнять знания детей о предметах посуды и их использовании, способах приготовления пищи, свойствах предметов (острый нож, горячие пироги и др.);
- учить пользоваться предметами-заместителями;
- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;
- развивать инициативность;



– совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);

– учить владеть ролью-образом.

*Оборудование:* детская кухонная мебель, макеты продуктов питания, детская посуда. Необходимо также, чтобы в поле зрения детей находились и другие предметы (тряпочки, кубики, палочки, конструктор и т.д., которые дети могли бы применить в качестве предметов-заместителей).

*Ход работы:*

1 Беседа с детьми о том, как они помогают своим мамам.

2 Рассматривание и обсуждение игрушек, приготовленных педагогом.

3 Обсуждение игрового сюжета (мама приходит с работы очень уставшая).

4 Обсуждение ролей, выполняемых детьми и вхождение в роль (дети помогают маме готовить ужин, накрывать на стол и мыть посуду).

5 Совместное обсуждение игровых предметов, которые понадобятся для исполнения ролей.

6 Непосредственная игровая деятельность.

Педагог играет роль мамы. Мама приходит с работы и видит, что ее никто не встречает.

«Ох, как много сегодня было работы! Наконец-то я дома! Зашла по дороге в магазин, купила продукты. Сумка тяжелая-тяжелая (поднимает сумку). Где мои детки? Вот если бы они меня встретили, то не так тяжело мне было бы. (Если никто из детей не подходит, то педагог вовлекает их в игру прямым обращением). Ребята, кто мне поможет. Вот Лешенька-сыночек пришел, поможешь мне? (дает сумку). Вот Лиза-дочка пришла, помогай братику, вынимай продукты. Я купила капусту, хотела щи сварить, но не знаю, может, лучше солянку сделать, как вы думаете? Солянку? Тогда давайте будем рубить капусту ножом. Лиза, клади порубленную капусту на сковороду, будем ее тушить. Закрывает крышкой? А у меня еще тесто есть. Кто мне пироги поможет испечь? Какие пироги вы любите? Давайте испечем

пироги с малиной и капустой. Кладите побольше ягод, ставьте в духовку. Пироги готовы, Маша, попробуй, вкусные у нас получились пироги? Только аккуратно, не обожгись, пироги еще горячие. Теперь можно садиться за стол (переносят еду на стол, ставят посуду, усаживаются за стол, едят). Всем приятного аппетита. Кто будет мыть посуду?»

7 Завершение игровой ситуации. Педагог уточняет, что делали ребята (готовили ужин, ели, мыли посуду, помогали маме и т.д.), что им понравилось делать, почему мама просила их о помощи (потому, что устала), кто и как помогал маме?

Игра-ситуация «Вежливый продавец»

*Цель:* развитие навыков сюжетно-ролевой игры.

*Задачи:*

- уточнять знания детей о работе продавца магазина, отделов магазина и товарах в магазине;
- учить детей правильно вести себя в магазине;
- познакомить детей с эффективной социально приемлемой стратегией поведения;
- учить пользоваться предметами-заместителями;
- формировать умение решать проблемные и конфликтные ситуации, учить уступать и помогать другим;
- развивать инициативность;
- совершенствовать навыки восприятия (способом рассматривания, ощупывания предметов);
- учить владеть ролью-образом;
- учить самостоятельно придумывать элементы сюжета игры;
- учить решать проблемные ситуации.

*Оборудование:* прилавок магазина, касса (ею может служить стол или коробка), макеты продуктов питания и других предметов, находящихся в магазине. Необходимо также, чтобы в поле зрения детей находились и другие

предметы (тряпочки, кубики, палочки, конструктор и т.д., которые дети могли бы применить в качестве предметов-заместителей), кукла.

*Ход работы:*

1 Беседа с детьми о товарах, которые можно приобрести в магазине, работе продавца, отделах магазина.

2 Рассматривание и обсуждение предметов, которые продаются в магазине (использование макетов, игрушек или предметов-заместителей).

3 Обсуждение игрового сюжета (покупатель с дочкой приходит в магазин).

4 Обсуждение ролей, выполняемых детьми и вхождение в роль (продавца).

5 Совместное обсуждение игровых предметов, которые понадобятся для исполнения ролей (подбор предметов-заместителей, раскладывание товаров в соответствующие отделы магазина).

6 Непосредственная игровая деятельность.

Педагог приходит в магазин с дочкой (куклой).

«Катя, что ты хочешь? Конфет? Где же продавец, моя дочка скоро будет плакать. Оля, ты продавец? Взвесь нам, пожалуйста, килограмм конфет. Спасибо. Скажи, ты давно работаешь продавцом? Тебе нравится? Продавец всегда вежлив с покупателями, говорит им «спасибо за покупку», «приходите еще». Он умеет взвешивать товар, упаковывать его, правильно дает сдачу, пробивает чек. Покупатели любят вежливых продавцов. Дай мне еще конфет, пожалуйста. Спасибо. За этим прилавком нет продавца. Этокакой отдел, что здесь продают? Сосиски? Кто мне взвесит сосиски? Положите их в пакет».

Педагог привлекает на роли продавцов и покупателей всех желающих детей. Побуждает детей использовать в игре предметы-заместители, создавая проблемные ситуации (не оказалось муляжа сосисок), природный и полифункциональный материал. Можно играть в специализированные магазины «Овощи», «Хлеб», «Обувь», «Мебель» и др.)

7 Завершение игровой ситуации. Педагог уточняет, что делали ребята (продавали и покупали разные товары, работали продавцами, были покупателями), что им понравилось делать, как должен вести себя продавец и покупатель?

«Наши куклы заболели». Конспект сюжетно-ролевой игры «Больница»

Программное содержание: учить детей принимать на себя роль и выполнять соответствующие игровые действия, использовать во время игры медицинские инструменты и называть их; способствовать возникновению ролевого диалога, формировать чуткое, внимательное отношение к заболевшему. Учить детей пользоваться бытовыми медицинскими приборами: градусник, грелка, горчичники, бинт. Воспитывать уважение к труду врача, желание заботиться о других.

Предварительная работа: экскурсия в медицинский кабинет, с целью познакомить с профессией врача и медицинской сестры. Чтение К. Чуковский «Айболит». Рассмотрение иллюстраций «Больница», «Аптека».

Игровые роли и правила:

На начальном этапе в игре ведущую роль берёт на себя воспитатель - роль доктора, а в дальнейшем эту роль выполняют сами дети (*совместные действия с взрослым, по подражанию, по образцу*).

Ход занятия.

Воспитатель: - Ребята, сегодня мне, все наши куклы, стали жаловаться, что у них болит голова, животик, что сильно кашляют.

Скажите мне ребята, а если у вас что-то болит, куда вы идете лечиться?

Дети: в больницу.

Воспитатель: Правильно ребята! А, кто вас осматривает в кабинете?

Дети: врач, доктор

Воспитатель: Молодцы! Скажите мне ребята, а куда мама ходит за лекарствами?

Дети: В аптеку.

Воспитатель: Прежде чем мы начнем лечить больных, давайте с вами поиграем в игру «*Чем лечит доктор*» (дети выбирают из предложенных предметов нужные врачу, рассказывают, для чего нужен тот или иной предмет).

Воспитатель: Сейчас я буду врачом, и научу вас, как лечить больных. Мне нужна помощница – медсестра. Подскажи, пожалуйста, ребята, а что мне и медсестре, надо надеть, чтобы мы были как врачи?

Дети: Халат, шапочка.

Воспитатель: Молодцы! Какие умные ребята! Анята будет моей помощницей. А остальные ребята, возьмут больных кукол, и присядут возле кабинета, будете ждать своей очереди.

Доктор: Здравствуйте, расскажите, пожалуйста, что болит у вашей куклы?

Пациент: У моей куклы Насти болят зубки, она много скушала шоколада. Доктор, помогите.

Доктор: Так, так, все ясно, кто мне скажет, разве можно кушать много сладостей?

Дети: нет.

Доктор: Что бывает, когда много съедаешь конфет?

Дети: зубы болят.

Доктор: Ну, хорошо помогу. Медсестра Анята, подайте, пожалуйста, инструмент, будем лечить зубки.

Доктор: Вот и все, теперь у вашей куклы Насти все зубки в порядке. Выздоровливай Настенька.

Доктор: Прошу проходить следующим! Здравствуйте. Что случилось?

Пациент: А у моей куклы Даши болит живот. Доктор посмотрите!

Доктор: Хорошо помогу. Только пройдите к медсестре Аняты, она проверит температуру градусником у куклы Даши, а потом пойдете ко мне.

Медсестра Анята: Доктор, у куклы Даши высокая температура.

Доктор: Давайте я послушаю фонендоскопом *«Дышите, не дышите»*. Я сейчас Даше дам лекарства, чтоб упала температура, и выпишу еще лекарств, а вы мамочка сходите в аптеку и обязательно купите их. До свидание! Выздоровливайте.

Доктор: Что за крики в коридоре? Медсестра Анята, сходите, посмотрите.

Медсестра Анята: Доктор, там девочка плачет, она упала и подвернула руку.

Доктор: Давайте скорей заводите, будем смотреть.

Пациент: Моя кукла Оля спрыгнула с турника, и упала прямо на ручку.

Доктор: Медсестра Анята, несите бинт, будем делать тугую повязку.

Доктор: Вот и все, рука скоро заживет. До свидание.

Доктор: Так ребята, меня вызвали на дом, лечить игрушки. А во время моего отсутствия доктором будет Милана и медсестрой Алиса. Принимайте больных и лечите их.