

Курсовая работа

**РАЗВИТИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	6
1 . 1 Характеристика детей с нарушением интеллекта в психолого- педагогической литературе.....	6
1 . 2 Особенности развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	17
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	30
2.1 Диагностика развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	30
2.2 Реализация программы развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	31
2.3 Анализ результатов реализации программы развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	58

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире внимание многих специалистов приковано к проблеме развития личности ребёнка. Дошкольный возраст – это период жизни когда происходит интенсивное психическое развитие, когда закладывается фундамент основных свойств ребенка. Необходимо отметить, что все существенные новообразования пробуждаются и развиваются в основной деятельности дошкольного возраста – сюжетно-ролевой игре.

Сюжетно-ролевая игра - это деятельность, в которой дошкольники берут на себя функции взрослых и в игровых, воображаемых условиях воспроизводят деятельность взрослых, подчеркивая тем самым отношения между ними. В сюжетно-ролевой игре удовлетворяется потребность быть как взрослый. Сюжетно-ролевая игра – наиболее сложный вид деятельности, который ребёнок осваивает на протяжении дошкольного возраста. Ведущая характеристика игры – это наличие воображаемой ситуации.

Проблемой развития сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте занимались многие отечественные и зарубежные авторы. Непреходящее влияние игровой деятельности на психическое развитие детей дошкольного возраста отмечалось Л.И. Божович, Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, Ж. Пиаже, Д.Б. Элькониным.

Игра, по словам многих специалистов, это первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании её свойств и обогащении её внутреннего содержания. В дошкольном возрасте возникают внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения. Если в раннем возрасте поведение ребёнка побуждается, направляется извне – взрослыми или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном сам ребёнок начинает определять собственное поведение. Подчеркивая значимость изучения роли в структуре игровой деятельности детей, Д.Б. Эльконин отмечал, что одной из существенных задач при

исследовании ролевой игры является выяснение вопроса о психологических предпосылках, лежащих в основе взятия ребенком на себя роли, и развитии содержания роли, выполняемой ребёнком в игре.

Актуальность данного исследования обеспечивается следующим противоречием между тем, что сюжетно-ролевая игра у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, как неотъемлемая часть психического развития формируется в ведущей деятельности дошкольника, а взрослый недостаточно осведомлен о том, как играть вместе с ребёнком и в какие игры, а также о значимости своего влияния на формирование игры в дошкольном возрасте.

Цель работы: проанализировать развитие сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Объект исследования: сюжетно-ролевая игра.

Предмет исследования: развитие сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Гипотеза данного исследования: процесс развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта будет проходить более эффективно в случае применения: использования игровых упражнений и заданий, направленных на оречевление игровых действий.

Для достижения данной цели, необходимо решить несколько теоретических и экспериментальных *задач*:

1. Выявить характеристику детей с нарушением интеллекта в психолого-педагогической литературе.
2. Рассмотреть особенности развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.
3. Продиагностировать развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.
4. Проанализировать результаты реализации программы развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Методы исследования:

- методы теоретического анализа научной литературы;
- методика В.Р. Ларкина «Развитие сюжетно-ролевых игр дошкольников с нарушением интеллекта»;
- методика Д.Б. Эльконина «Уровень владения игрой»;
- наблюдение.

На основании исследования подготовить практические рекомендации педагогам и родителям.

Экспериментальная база исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка – детский сад №244» «Ручеек», место расположения: Кемеровская область, г.Новокузнецк, ул. Батюшкова, № 7-А. МБ ДОУ компенсирующего вида города Новокузнецка.

Респонденты: дети в возрасте 6 лет с нарушением интеллекта в количестве 14 человек.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1 Характеристика детей с нарушением интеллекта в психолого-педагогической литературе

Нарушение интеллекта у детей характеризуется врачами как умственная отсталость, вызванная всевозможным по тяжести и локализации органическим поражением центральной нервной системы. Проблемы обучения, воспитания и социальной адаптации умственно отсталых детей разрабатываются одной из отраслей специальной педагогики – олигофренопедагогикой. Термин «олигофрения» для обозначения нарушения интеллектуального развития был введён (1915 г.) немецким психиатром Э. Крепелином. Этот термин традиционно используется в отечественной дефектологии [16, с.29].

По мнению Соколовой Н.Д. большинство среди детей с нарушением интеллекта (умственно-отсталые) составляют дети, имеющие медицинский диагноз олигофрения. Термином «умственная отсталость» в дефектологии обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы, которое может быть различным по тяжести, локализации и времени наступления [22, с. 91].

Соколова Н.Д. считает, что дети с нарушением интеллекта – это такие дети, у которых поражение нервных клеток головного мозга произошло в период внутриутробного развития, в период родов или в первые три года жизни. Многие из них практически здоровы. У них не отмечается психических заболеваний, но с ранних этапов их развитие протекает замедленно и своеобразно. Наиболее

выражена задержка в развитии высших психических функций и ограничены возможности развития произвольного внимания, восприятия, памяти, словесно-логического мышления, что существенно затрудняет познавательную деятельность таких детей и делает необходимым создание специальных условий для их обучения [22].

Специалисты Михайленко Н.Я., Подьякова Н.Н. считают, что у детей с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства. У детей с нарушением интеллекта более чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания; малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость [16,18].

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности с нарушением интеллекта. Психологи Виноградова А.Д., Коломенский Н.Л., Намазбаева Ж.И. указывают, что, в отличие от сверстников с нормальным интеллектом, детей с нарушением интеллекта характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми [18].

У детей с нарушением интеллекта в младенчестве формируются навыки прямохождения: они позже начинают держать головку, переворачиваться, стоять с опорой, сидеть, ползать, ходить. Значительно задерживается социально-эмоциональное развитие, которое характеризуется бедными эмоциональными реакциями на появление близкого взрослого, его улыбку, ласковые слова. Улыбка у малыша с нарушением интеллекта появляется к 5-6 месяцам и позже (при нормальном развитии – к 2-3 месяцам). Она кратковременна. Сроки появления «комплекса оживления» также значительно запаздывают (после шести месяцев, в то время как в норме в 3 месяца), он характеризуется бедностью эмоциональных

реакций, слабой вокализацией, более слабыми, чем в норме, двигательными реакциями, кратковременностью, быстрым угасанием. Малыш с нарушением интеллекта не стремится к активному общению со взрослым [6, с.89-90].

Развитие хватания и установление глазодвигательных координации (координации между рукой и глазом) у младенцев с нарушением интеллекта протекают в более поздние сроки, поэтому окружающее его предметное пространство ребенок начинает осваивать позже. Стертость эмоциональных реакций, отсутствие интереса к окружающему миру тормозят развитие манипулятивной и предметной деятельности.

Таким образом, у малыша с нарушением интеллекта к году наблюдается запаздывание и качественное своеобразие ведущих новообразований младенческого возраста: не формируются или недостаточно формируются первые формы общения со взрослым; практически отсутствует овладение предметной деятельностью; первые социальные эмоции стерты, сформированы недостаточно; не развивается первое «предличностное» новообразование – активность; познавательная сфера не получает достаточных стимулов для развития. Чем более выражена степень снижения интеллекта у ребенка, тем заметнее отставание в сроках становления новообразований этого возрастного периода [14, с.54].

Вместе с тем родители, как правило, не замечают задержки в развитии ребенка, а если и видят ее, то надеются, что в скором времени это отставание будет преодолено, они не спешат обращаться к специалистам.

Не все малыши с нарушением интеллекта начинают ходить к полутора и даже к двум годам, у некоторых становление этой функции задерживается до конца раннего возраста [8, с. 31].

Походка длительное время остается неустойчивой, раскачивающейся, неуклюжей. У малышей с нарушением интеллекта более продолжительное время, чем у нормально развивающихся сверстников, наблюдаются полевое поведение (непроизвольное, обусловленное той материальной обстановкой, которая ребенка окружает), слабый интерес к предметному миру. Этих детей

характеризует общая эмоциональная вялость, апатичность, патологическая инертность [7, с. 108].

С большим запозданием у них начинают формироваться представления об окружающих предметах как о постоянных, занимающих место в пространстве и имеющих свойства, эти представления часто бывают неточными, неполными и даже неверными. Малыши с нарушением интеллекта не узнают на картинках известные им предметы, так как у них в этом возрасте не развивается знаково-символическая функция сознания. Дети проявляют кратковременный интерес к игрушкам, не овладевают способами обращения с ними, совершают стереотипные, однообразные действия, многие из которых являются неадекватными. Предметную деятельность в раннем возрасте они полноценно не осваивают вследствие отсутствия стремления к активному познанию окружающего мира, несформированности подражания, из-за низкого уровня развития общения, восприятия, моторики. Речевое развитие детей характеризуемой категории также своеобразно. Процесс накопления словаря у них идет более медленно, объем пополняемой лексики значительно ниже, чем в норме. У большинства детей в раннем возрасте речь не появляется, а начинают говорить они в младшем и среднем дошкольном возрасте [8, с. 32].

У всех детей с нарушениями интеллекта отсутствует характерное для здорового ребенка неудержимое стремление познать окружающий мир, снижена реакция на внешние раздражители, отмечается безразличие, общая патологическая инертность (что не исключает крикливости, беспокойства, раздражительности и т.д.). У них не возникает потребности в эмоциональном общении со взрослыми, отсутствует, как правило, «комплекс оживления», в то время как нормально развивающийся ребенок в ответ на голос, улыбку взрослого вскидывает ручки, ножки, улыбается, тихо гулит.

В дальнейшем у детей с нарушением интеллекта не появляется интереса к игрушкам, подвешенным над кроваткой или находящимся в руках у взрослого. Не происходит своевременного перехода к общению со взрослым на основе совместных действий с игрушками, не возникает новая форма общения –

жестовая. Дети на первом году жизни не дифференцируют «своих» и «чужих» взрослых, хотя при нормальном развитии это наблюдается уже в первом полугодии жизни.

Нарушение эмоционального контакта со взрослыми сказывается на характере первых действий с предметами – хватании и на развитии восприятия, тесно связанного в этот период с хватанием. У детей с нарушениями интеллекта нет активного хватания, не формируются зрительно-двигательная координация и восприятие свойств предметов (большие и маленькие предметы нормально развивающиеся дети хватают по-разному, в зависимости от формы), а также выделение предметов из ряда других. У этих детей не формируются своевременно предпосылки развития речи: предметное восприятие и предметные действия, эмоциональное общение со взрослым и, в частности, доречевые средства общения (мимика, указательный жест), развитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха связано с тем, что у детей с нарушениями интеллекта, в отличие от нормальных, не возникает своевременно не только лепет, но и гуление. Эти процессы физиологические, они появляются в самые первые месяцы жизни нормально развивающегося ребенка, протекают, в основном, независимо от окружающей среды, от влияния взрослых и связаны с состоянием центральной нервной системы ребенка.

В целом ребенок с нарушением интеллекта к раннему возрасту уже имеет существенные вторичные отклонения в психическом и речевом развитии. Так, к концу первого года жизни, наблюдаются: отставание в развитии прямохождения, не сформированность эмоционального общения со взрослым, отсутствие хватания предметов, отсутствие неудержимого стремления познать окружающий мир, а также не сформированность зрительно-двигательной координации.

Может ли ребенок первого года жизни с нарушением интеллекта развиваться иначе? Конечно да. Известный отечественный физиолог И.П. Павлов говорил, что первостепенное, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности – это чрезвычайная

пластичность этой деятельности, ее огромные возможности: ничто в ней не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, измениться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия [11, с. 53].

У детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта предметная деятельность не формируется. Некоторые из них не проявляют интереса к предметам, в том числе к игрушкам. Они вообще не берут игрушки в руки, не манипулируют с ними. У них нет не только ориентировки типа «Что с этим можно делать?», но и более простой ориентировки типа «Что это?». Также необходимо сказать, что у детей дошкольного возраста появляются манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое его использование, но в действительности ребенок, производя эти действия, совсем не учитывает свойства и назначения предметов. Кроме того, эти манипуляции перемежаются неадекватными действиями. Неадекватными действиями называются такие действия, которые противоречат логике употребления предмета, вступают в конфликт с ролью предмета в предметном мире. Например, когда ребенок надевает на стержень пирамидки вначале колпачок, а затем пытается нанизывать колечки; стучит куклой по столу; в маленький гараж пытается засунуть большую машинку и т.п. – значит, он совершает неадекватные действия. В данном случае отсутствует познавательно-ориентировочная деятельность и эти действия не способствуют развитию ребенка [6, с.132].

Таким образом, наличие неадекватных действий – характерная черта ребенка с нарушением интеллекта.

Существуют такие дети, у которых нет даже видимости целенаправленной деятельности – они сбрасывают игрушки на пол по одной или все сразу, не понимая цели задания. Это, в основном, дети, с которыми не проводилось коррекционное обучение. Такое состояние действий с предметами не позволяет говорить даже о тенденции к развитию подлинной предметной деятельности, тем более о том, что деятельность может в ближайшем будущем

стать ведущей. Не формируются самостоятельно и другие виды детской деятельности – игра, рисование, зачатки трудовой деятельности, которые при нормальном интеллекте развиваются к концу третьего года жизни. Но необходимо заметить, что у некоторых детей с нарушением интеллекта появляются желания «сотрудничать» со взрослым, выполнять его требования, а также попытки подражания, которые в дальнейшем могут стать основной для возникновения более осмысленных действий с предметами.

К трем годам они не выделяют себя из окружающего мира, как их нормально развивающиеся сверстники. У них не складывается представление о себе, отсутствуют личные желания. Таким образом, к концу раннего возраста малыши с нарушением интеллекта имеют значительное отставание в психическом, речевом, социальном развитии, а также в развитии предметной деятельности [6].

В дошкольном возрасте те нарушения, которые были незаметны или малозаметны для окружающих взрослых в раннем возрасте, становятся более яркими. У дошкольников с нарушением интеллекта не получают должного в этом возрасте развития игровая, трудовая, продуктивная деятельность, а также общение, которые активно осваиваются детьми с нормальным психическим развитием. Это обусловлено несформированностью или недостаточным развитием психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления. Так, ведущая для детей дошкольного возраста игровая деятельность к концу дошкольного детства находится на начальной ступени развития. У детей отмечаются лишь предметно-игровые, процессуальные действия. Для них характерным является многократное, стереотипное повторение одних и тех же действий, осуществляемых без эмоциональных реакций, без использования речи [3, с. 134].

Игровые действия детей с нарушением интеллекта носят излишне детализированный характер, действия в воображаемой ситуации отсутствуют. В игре дети не используют предметы-заместители (предметы, заменяющие реальные). Игра на той ступени развития, на которой она возникает у детей с нарушением

интеллекта, не может способствовать их психическому развитию. Дети с нарушением интеллекта вследствие нарушения моторики, неумения осмыслить логику бытовых действий с трудом и в более поздние сроки, чем нормально развивающиеся сверстники, овладевают навыками самообслуживания.

Без специального обучения у них не формируются продуктивные виды деятельности – рисование, лепка, аппликация, конструирование. Так как в раннем возрасте не развиваются предпосылки к формированию этих видов деятельности (предметная деятельность, зрительно-двигательные координации), в дошкольном возрасте изобразительная деятельность одних детей с нарушением интеллекта находится на доизобразительной стадии рисования, а рисунки других детей стандартны, взяты из образцов, имеют характер графических стереотипов, штампов, в них редко отражается связное содержание [3, с. 151].

У дошкольников с нарушением интеллекта ярко проявляются нарушения в познавательной сфере. На первый план выступают нарушения внимания: внимание детей трудно собрать, они не могут сосредоточиться на выполнении задания, у них повышенная отвлекаемость, рассеянность. Дошкольников с нарушением интеллектуального развития привлекают яркие, красочные предметы и игрушки, однако они быстро теряют к ним интерес. Такие дети не овладевают или недостаточно овладевают перцептивными действиями (действия рассматривания, ощупывания, выслушивания). В дошкольном возрасте у детей с нарушением интеллекта резко проявляются нарушения памяти. Особенно трудны им для запоминания инструкции, в которых определяется последовательность выполнения действий. У этих детей к концу дошкольного возраста не формируются произвольные формы психической деятельности: произвольное внимание, произвольное запоминание, произвольное поведение. Ведущей формой мышления у дошкольников с нарушением интеллекта является наглядно-действенное мышление, хотя оно не достигает того уровня развития, как у нормально развивающихся детей. К концу дошкольного возраста у детей с интеллектуальными проблемами, не получающими специальную коррекционную

помощь, «фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач».

К началу школьного возраста у детей с нарушением интеллекта не формируется новый уровень осознания своего места в системе общественных отношений. «Если ребенок в конце раннего возраста говорит «Я большой», то дошкольник к семи годам начинает считать себя маленьким... Ребенок понимает, что для того, чтобы включиться в мир взрослых, необходимо много учиться. Конец дошкольного детства знаменует собой стремление занять более взрослую позицию, т.е. пойти в школу, выполнять более высоко оцениваемую обществом и более значимую для него деятельность – учебную» [6].

Также необходимо отметить, что Д.Б. Эльконин указывает – речь выступает в качестве носителя опыта действий, в ней этот опыт закреплён и через нее передается. Значительная часть слов, которые усваивают дети до трех лет, – это названия предметов и действий, т.е. существительные и глаголы. На протяжении раннего возраста речь приобретает все большее значение для психического развития ребенка. Она становится основным средством общения: ребенок понимает, конечно, лишь часть слов, не все грамматические конструкции, но именно речь привлекает его внимание, ее эмоциональный тон определяет настроение, направленность общения, а то, чего ребенок не понимает в речи, восполняют указательные и изобразительные жесты, ситуация, совместная деятельность. Большую роль при этом играет функция взрослого, которому ребенок пытается подражать. Подражание действиям взрослого является одним из существенных видов общения в раннем возрасте [30, с.139].

У детей с нарушением интеллекта раннего возраста отсутствуют необходимые предпосылки, для формирования речи: действия с предметами, эмоциональное общение со взрослым, готовность артикуляционного аппарата и фонематического слуха. В результате, хотя в ситуации для общения у детей изучаемой категории те же, что и у детей в норме, содержание этих ситуаций выступает для них по иному: поскольку у них меньше собственных и

совместных со взрослыми действий, совсем не сформировано подражание, поэтому речь взрослого «повисает» в воздухе, не соединяется с тем опытом, который служит ей опорой при нормальном развитии. Дети не обращают внимания на многие предметы, а, значит, и не запоминают их названий, еще хуже овладевают названиями действий. Но происходит и противоположный процесс: потребность в общении так или иначе появляются – этого требует социальная среда. Кроме того, воспитывая ребенка со сниженным интеллектом, взрослые опираются на возрастные нормы (в режиме дня, самообслуживании, речи). Первое, на что они обращают внимание, – это отставание речи и своими силами и средствами всячески стимулируют ее развитие. Дети повторяют вслед за родителями слова и фразы, хотя за ними нет никаких представлений, слушают непонятные им рассказы, сказки. Иногда они запоминают слова и даже фразы, которые для них ненаполнены конкретным содержанием. Часть детей начинает понимать часто повторяющиеся задания, но только в определенной, привычной ситуации. Например, если привести ребенка в ванную комнату и сказать ему: «Вымой руки», он выполняет просьбу. Если же сказать ему то же в столовой, ребенок не понимает, чего от него хотят [22, с.117].

У большинства детей с нарушениями интеллекта первые слова в активной речи появляются после двух лет. Фраза до трех лет, как правило, не появляется.

Главное заключается в том, что речь ребенка с нарушениями интеллекта не может служить ни средством общения, ни средством передачи ребенку общественного опыта. Она также не может принять на себя функцию регуляции его действий.

В то же время тенденции развития ребенка с нарушением интеллекта те же, что и нормально развивающегося. Некоторые нарушения – отставание в овладении предметными действиями, отставание и отклонение в развитии речи и познавательных процессов – в значительной мере носят вторичный характер. При правильной организации жизни, возможно более раннем начале специального обучения, многие дефекты развития могут быть скорректированы и даже предупреждены.

Значительно возрастает роль речи как в познании окружающего мира, так и в общении, и разных видах детской деятельности. В трудах А.В. Запорожца отмечается, что у дошкольников появляется возможность выполнения действий по словесной инструкции, Усвоения знаний на основе объяснений, но только при опоре на четкие наглядные представления [6, 12].

Появляются новые виды деятельности: игра – первый и основной вид совместной деятельности дошкольников; изобразительная, конструктивная – первые виды продуктивной деятельности ребенка; элементы трудовой деятельности.

Происходит интенсивное развитие личности ребенка. Начинается формирование воли. Ребенок, усваивая нравственные представления, формы поведения, становится маленьким членом человеческого общества. К концу дошкольного возраста появляется готовность к школьному обучению.

Для детей с нарушениями интеллекта характерно большое отставание в сроках развития восприятия, замедленный темп развития. У них поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире. Дети с нарушением интеллекта, поступающие в специальный детский сад, существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Они имеют нормальное зрение, но не умеют видеть, имеют нормальный слух, но не умеют слышать. Именно поэтому они плохо представляют себе окружающие предметы, не всегда могут выделить нужный предмет среди других, не различают свойства предметов, недостаточно ориентируются в пространстве. К концу дошкольного возраста дети с нарушением интеллекта, не прошедшие коррекционного обучения с точки зрения развития восприятия, представляет собой весьма неоднородный контингент.

Таким образом:

1. Дети с нарушением интеллекта овладевают прямохождением в разное время: у небольшой части детей оно развивается по срокам в пределах нормы, у

другой половины наблюдается существенное отставание, которое компенсируется, как правило, в пределах раннего возраста. Вместе с тем у всех длительно сохраняется неуверенность, шаткость походки, неустойчивость.

2. Развитие предметных действий у детей с нарушениями интеллекта в раннем возрасте фактически только начинается, в основном, в виде манипуляций. У части детей возникают некоторые стандартные предметные действия (только при самообслуживании) или стремление к овладению ими. Предметная деятельность в раннем возрасте не возникает.

3. Развитие речи и общения также задерживается. У большинства детей активная речь не возникает. Пассивная речь развивается лучше. Она может оказывать некоторое воздействие на деятельность и поведение ребенка в пределах хорошо знакомых бытовых ситуаций. У некоторых детей появляются отдельные искаженные слова. В единичных случаях наблюдается формально соответствующая возрасту, но «пустая» речь.

Следовательно, к концу дошкольного возраста, у детей с нарушением интеллекта, не прошедшими специального обучения, отсутствует готовность к учебной деятельности. Своевременно нескорректированные нарушения в психическом развитии усугубляются, становятся более выраженными, яркими. Игровая деятельность становится ведущей в психическом развитии ребенка: в ней особую роль занимает деловое общение ребенка со взрослыми.

1 . 2 Особенности развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Особенности развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников с нарушением интеллекта проявляются по-разному. Недоразвитие игровой деятельности у детей с нарушением интеллекта закладывается уже в раннем

детстве. Причинами этого является: низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, речью, предметными действиями, эмоциональными и ситуативно-деловым общением со взрослыми.

У дошкольников, поступающих в дошкольные образовательные учреждения, не включенных в коррекционную работу в раннем возрасте, предметные действия остаются на уровне манипуляций. У их сверстников, ранее посещавших систематические занятия, ко времени поступления в детский сад формируются и ориентировочно-исследовательские действия и собственно предметные действия с довольно широким кругом предметов и игрушек. Данные дошкольники приступая к выполнению предметных и предметно-игровых действий, не осуществляет предварительного анализа условий их выполнения. При взаимодействии с малознакомыми игрушками дети с нарушенным интеллектом используют преимущественно четыре вида ориентировочно-исследовательских действий: рассматривание, ощупывание, поворачивание, исследование на слух. Такой набор действий является недостаточным для нахождения правильного способа действия [4, с. 158].

Л.С. Выготский говорил: «Игра – это ведущий тип деятельности дошкольного возраста. Сущность игры – это исполнение желаний, обобщенные аффектов. В игре ребенок принимает на себя различные роли взрослых. Игра требует от ребенка действий, это источник развития» [2, с. 98].

Игра – это существенное средство для самовыражения детей. Игра – это социально-педагогическая форма в детской жизни. Существуют разные виды игр: дидактические, познавательные, подвижные, сюжетно-ролевые и другие. Игра – это поиск себя, путь к познанию самого себя, проба своих возможностей и своих пределов. Игра в жизни ребенка возникает в самого раннего возраста [1, с. 17].

По мнению Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготский ближе всего подошел к раскрытию психологической природы игры [29, с. 113].

Д.Б. Эльконин выделил и охарактеризовал четыре уровня развития игровой деятельности:

- первый уровень развития игры: центральным содержанием игры являются действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Это действия «матери» или «воспитательницы», направленные на «детей». Самое существенное в выполнении этих ролей – кормление кого-либо. В каком порядке производится кормление и чем именно – безразлично. Роли фактически есть, но они определяются характером действий, а не сами определяют действие. Как правило, они не называются. Даже в том случае, если в игре имеется ролевое разделение функций и роли называются, например один ребенок изображает маму, а другой – папу или один ребенок – воспитательницу, а другой – повара детского сада, дети фактически не становятся друг к другу в типичные для реальной жизни отношения. Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций (например, кормления при переходе от одного блюда к другому). Игра со стороны действия ограничена только актами кормления, которые логически не перерастают в другие, за ними следующие действия, так же как и не предваряются другими действиями, например мытьем рук и т. п. Логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей. Порядок обеда не является существенным;
- второй уровень развития игры: основным содержанием игры является действие с предметом, но на первый план уже выдвигается соответствие игрового действия реальному действию. Роли называются детьми. Намечается разделение функций. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с ней. Логика действий определяется жизненной последовательностью, т. е. их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется и выходит за пределы какого-либо одного типа действий. Кормление связывается с приготовлением и подачей пищи на стол. Окончание кормления связывается с последующими за ним по логике жизни действиями;
- третий уровень развития игры: основным содержанием игры становится выполнение роли и вытекающих из нее действий. Выделяются специальные

действия, передающие характер отношений к другим участникам игры, связанные с выполнением роли, например обращение к повару: «Давайте первое» и т. п. Роли ясно очерчены и выделены. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка. Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразными: не только собственно кормление, но и чтение сказки, укладывание спать и т. п.; не только прививка, но и выслушивание, перевязка, измерение температуры и т. п. Появляется специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью выполняемой товарищем. Но иногда прорываются и обычные внеигровые отношения. Нарушение логики действий опротестовывается, протест сводится обычно к ссылке на то, что «так не бывает», вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия. Причем нарушение правила — порядка действий замечается лучше со стороны, чем самим выполняющим действие. Упрек в нарушении правил огорчает ребенка, и он пытается поправить ошибку и найти ей оправдание.

- четвертый уровень развития игры: основным содержанием игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети. Эти действия явно выступают на фоне всех действий, связанных с выполнением роли. Роли ясно очерчены и выделены. На протяжении всей игры ребенок ясно ведет одну линию поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит явно ролевой характер, определяемый и ролью говорящего, и ролью того, к кому она обращена. Действия разворачиваются в четкой последовательности, строго воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают разнообразие действий того лица, которое изображает ребенок. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры. Нарушение логики действий и правил отвергается, что мотивируется не просто ссылкой на реальную действительность, но и указанием на рациональность правил [30, с. 78-84].

Таким образом, выделенные уровни развития игры являются, по мнению Д.Б. Эльконина, стадиями ее развития [29].

Почти до 5-6 лет у необученных дошкольников с нарушением интеллекта остается несформированным целевой компонент игры. Их действия не имеют осмысленного и целенаправленного характера, отсутствует конкретная, значимая для них цель. И лишь к 7 годам, под влиянием длительного обучения у некоторых детей формируется умение поставить цель в самостоятельной игре и подготовить всё необходимое для её достижения.

Дошкольники с нарушением интеллекта развития длительное время не обнаруживают потребности в игре. Их не привлекает возможность действовать с игрушками, налаживать по этому поводу контакты со взрослыми и детьми, находящимися рядом. Включившись в игру под влиянием взрослого, они не проявляют интереса к её процессу и игрушкам, действуют безразлично, малоактивно, подчиняясь требованиям взрослого. Потребность в игре возникает лишь под влиянием обучения и особенно ярко проявляется на седьмом году жизни, когда дети овладевают разнообразными знаниями об окружающей действительности, деятельности людей и их взаимоотношениях, приобретают игровой опыт. В данном возрасте у многих детей появляется избирательный интерес к игрушкам, появляются любимые игрушки, с которыми они предпочитают играть. Однако у части детей этот интерес продолжает оставаться недифференцированным. Даже старшие дошкольники с нарушением интеллекта проявляют неустойчивый интерес к игре. Случайные раздражители отвлекают их внимание, приводят к разрушению игры и её прекращению. Кроме этого, игра достаточно длительное время остается одной из форм удовлетворения потребности в двигательной активности. Поэтому характер проявляемой детьми спонтанной двигательной активности не всегда соответствует игровой ситуации [22, с. 119].

Отличительной особенностью игр у дошкольников с нарушением интеллекта является наличие так называемых неадекватных действий. Такие действия не допускаются ни логикой, ни функциональным назначением

игрушки, их ни в коем случае нельзя путать с использованием предметов-заместителей, которые часто наблюдаются в игре нормального ребёнка. Обычный дошкольник охотно использует палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. д. Такие действия обусловлены потребностями игры и говорит о высоком уровне его развития [13, с.127].

Но как раз таких действий с использованием предметов-заместителей никогда не встречается у дошкольников с нарушением интеллекта при их поступлении в специальные дошкольные учреждения. Замечено, что в процессе игры дошкольники с нарушением интеллекта действуют с игрушками молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося слова, обозначающих названия некоторых игрушек и действия. Необученный умственно отсталый ребёнок быстро насыщается игрушками. Длительность его действий обычно не превышает пятнадцати минут. Это свидетельствует об отсутствии подлинного интереса к игрушкам, который, как правило, возбужденный новизной игрушки и в процессе манипулирования быстро угасает.

Без специального обучения игра у дошкольников с нарушением интеллекта не может занять ведущее место и, следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка. Разделу «Игра» не случайно, отведено центральное место в программе воспитания и обучения умственно отсталых. Тем самым подчёркивается первостепенное значение этой деятельности для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике аномального ребёнка, подготовки к обучению в школе.

Известно, что игровая деятельность ребёнка весьма многогранна, так же как разнообразны и игры. При всём том главенствующее значение отводится среди них сюжетно-ролевым играм. Именно это вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности. Учитывая её особую значимость для детского развития, программа делает особый акцент на

поэтапное формирование у умственно отсталого ребенка сложного механизма сюжетно-ролевой игры [23, с. 36-38].

Перед учителем-дефектологом ставится задача постепенного введения умственно отсталых в мир игры, обучение его разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Для того, чтобы у детей с нарушением интеллекта возникло желание играть вместе с детьми, он должен быть подготовлен [3, с. 119].

Также необходимо сказать, что сюжетно-ролевая игра зарождается на рубеже раннего детства и дошкольного возраста, насыщенно развивается и доходит до наивысшего уровня во второй половине дошкольного возраста.

Развитие строения игрового действия в пределах раннего детства понимается как переход от действия, однозначно определяемого предметом, через многообразное использование предмета, к действиям, связанным между собой логикой, отражающей логику реальных жизненных человеческих действий.

Особенности игры детей младшего и среднего дошкольного возраста: в зависимости от глубины представлений ребенка о деятельности взрослых меняется и содержание игр. Например, дети младшей группы, изображая в игре врача, многократно повторяли одни и те же действия: измеряли температуру, смотрели больному горло. После того как малышам сделали прививки, в игровом изображении врача прибавились новые действия. Первоначально «схватывается» в реальной жизни и отражается в игре только внешняя сторона деятельности (с чем человек действует: «человек-предмет»). Затем, по мере понимания ребенком отношения человека к своей деятельности, элементарного постижения общественного смысла труда, в играх начинают отражаться взаимоотношения людей («человек-человек»), а сами предметы легко заменяются (кубик - кусок мыла, хлеб, утюг, машинка) или только мысленно представляются («как будто у меня акваланг и я опускаюсь на дно океана»). По содержанию игры детей младшего дошкольного возраста отличаются от игр детей более старшего возраста. Эти отличия связаны с относительной

ограниченностью опыта, особенностями развития воображения, мышления, речи. Ребенок не может представить игру до ее начала, не улавливая логическую последовательность между реальными событиями. Однако на границе третьего и четвертого года жизни игры становятся более содержательными, что связано с расширением представлений детей об окружающем мире. Дошкольники начинают комбинировать разные события, включая в игры эпизоды из собственного опыта и из литературных произведений, которые им читали или, что особенно ценно, показывали посредством сюжетно-дидактических игр, иллюстраций в книгах, настольного театра, диафильмов [12, с. 67-69].

На четвертом и пятом году жизни в играх детей наблюдается целостность сюжета, взаимосвязанность отражаемых событий. У дошкольников складывается интерес к определенным сюжетам, в которые они играли и раньше (в семью, больницу, строителей и др.). Дети живо откликаются на новые впечатления, вплетая их, как сюжетные линии, в знакомые игры.

Обогащению содержания помогает взаимодействие детей в игре, когда каждый носит что-то свое, индивидуальное. В этом возрасте начинаются обобщение и усечение изображаемых ситуаций, которые хорошо освоены ребенком в реальной жизни и не вызывают у него особого интереса. Так, если малыши, играя в детский сад, долго едят, пьют из чашек, то дети пятого года жизни завершают обед, едва поднеся ко рту ложку. А иногда ограничиваются символическими действиями.

Дети старшего дошкольного возраста обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его предварительно, на элементарном уровне планируют развитие содержания. Появляются новые сюжеты, которые навеяны впечатлениями, почерпнутыми за пределами дошкольного учреждения: по мотивам мультсериалов, прочитанных дома книг, рассказов взрослых и др. Продолжается обобщение игровых ситуаций; помимо условных и символических действий, дети активно используют речевые комментарии. Эти речевые комментарии представляют собой словесное замещение каких-либо

событий. Дети прибегают к ним, чтобы не нарушать логику развертывания содержания игры. В старшем дошкольном возрасте смысл игры заключается в типичных отношениях лица, роль которого выполняет ребенок, с другими лицами, роли которых берут на себя другие дети. В играх появляются ролевые диалоги, с помощью которых выражаются отношения между персонажами, устанавливается игровое взаимодействие. Для качества выполнения роли важно отношение к ней ребенка. Поэтому следует иметь в виду, что старшие дошкольники неохотно выполняют роли, которые, по их представлениям, не соответствуют их полу. Так, мальчики отказываются исполнять роль воспитателя, заведующего дошкольного учреждения, в игре в школу соглашаются быть только учителем физкультуры [6, с. 71].

Исследование взаимосвязи многообразных структурных компонентов ролевой игры дает возможность совершеннее развить сущность игры. Ролевая игра играет огромную роль в помощи и педагогическом руководстве в формировании этой важнейшей деятельности ребенка. Сюжетно-ролевая игра представляет собой одну из основных форм жизни современного ребенка.

Важнейшим компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет, без которого не будет сюжетно-ролевой игры. Сюжет игры – это та сфера действительности, которая воспроизводится самими детьми. Сюжет исполняет роль отражения ребенком определенных событий, действий, взаимоотношений из деятельности окружающего мира. Содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их общественной, бытовой, трудовой деятельности [16].

При этом его игровые действия – одно из основных средств реализации сюжета. В зависимости от глубины представлений ребенка о деятельности взрослых меняется и содержание игр. Содержание сюжетно-ролевой игры воплощается ребенком с помощью роли, которую он на себя берет. Например, игра в «магазин» – ребенок воспринимает себя продавцом-покупателем; крутить руль автомашины – ребенок воспринимает себя шофером; готовить еду

– ребенок воспринимает себя поваром; игра в «школу»-«детский сад» – ребенок воспринимает себя педагогом и так далее [6, с. 68].

Игровые действия очень соединены с игровой ролью. В зависимости от того, какую роль берет на себя ребенок, изменяются его игровые действия. Так, например, если ребенок играет в доктора, то он совершает игровые действия имитирующие работу врача. А если играет в шофера, то игровые действия изменяться в соответствии с ролью. Также на характер игровых действий проявляет влияние развитие и возраст ребенка. Чем значительнее уровень развития ребенка, тем сложнее его игровые действия. Роль – это средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры. Для ребенка роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже. Игровые действия возникают у ребенка путем наблюдения деятельности взрослых и переноса. В ходе развития игры возникают два типа переноса. В одних случаях освоенное действие переносится в другие условия. Например, научившись причесывать себя, ребенок начинает расческой причесывать куклу, игрушечную лошадку, медведя. В других случаях действие переносится на какие-то предметы – заместители реальных предметов.

Типичным для употребления замещающих предметов в игре является то, что неоформленные предметы (палочки, щепочки, кубики) вносятся в игру как дополнительный материал к сюжетным игрушкам (куклам, животным) и выступают как средства выполнения того или иного действия с основными сюжетными игрушками.

В самом начале игра представляет собой элементарное действие с одним предметом. Это действие может повторяться много раз. Такое же элементарное одноактное действие может производиться с различными игрушками: меняются объекты действий, а само действие повторяется без изменений, меняются игрушки, с которыми действует ребенок, но действие остается тем же, не усложняется, строение его не меняется [29, с. 179].

Следующую ступень в развитии сюжета представляют игры, состоящие из ряда различных элементарных действий, еще не связанных между собой, но которые когда-то раньше производились. Например, игра с куклой (кормят, заворачивают, укачивают). Лишь к концу раннего детства можно наблюдать отдельные игры, отражающие такую цепочку действий.

Любая роль включает свои правила поведения, взятые ребенком из окружающей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых. Подчинение ребенка правилам ролевого поведения является важнейшим элементом сюжетно-ролевой игры. Отступление кого-либо и играющих от правил вызывает протесты у партнеров по игре. То есть, для дошкольников роль – это образец того, как надо действовать. Исходя из этого образца, ребенок оценивает поведение участников игры, а затем и свое собственное.

Игровыми материалами служат различные предметы, ими могут быть не только игрушки. Предметы, вовлекаемые ребёнком в игру утрачивают свое обыкновенное значение и завоевывают новое – игровое, в соответствии с которым ребенок их называет и производит с ними действия. Диапазон использования одних предметов в качестве заместителей других очень широк, что позволяет утверждать, что в игре «все может быть всем». Необходимо также учитывать тот факт, что современный ребенок живет не только в мире предметов, удовлетворяющих его жизненные потребности (чашки, тарелки, мебель, одежда, обувь и пр.), но и в мире изображений и даже знаков (книги, картины, плакаты, карточки и пр.). Эти предметы и знаки также оказывают влияние на игру ребенка и могут быть использованы ребенком в игре [22, с.39].

Кроме сюжетно-ролевой игры данные дети обучаются дидактическим и подвижным играм. Учитывая потребность детей в движении, можно также широко применять фрагменты подвижных игр. Таким образом, занятия включают три направления: обучение сюжетно-ролевым играм, подвижным и дидактическим. Занятия по первому направлению проводит дефектолог и воспитатель, а по двум другим – в основном (на специальных занятиях) воспитателям.

Необходимо отметить, взаимодействия между детьми, которая вытекает из сочетания взятой на себя роли и особенностей личности ребенка, особенно четко проявляется в характере взаимоотношений, возникающих между играющими детьми. Прежде всего, следует учитывать, что игра по тому или иному сюжету возникает в группе уже знакомых друг с другом детей. В такой группе уже до начала игры сложилась определенная система личных взаимоотношений, в которой каждый ребенок занимает то или иное место, имеет тот или иной социометрический статус. На основе избирательной симпатии возникает игровая группа. Она может быть объединена сначала интересом к содержанию игры, а затем и интересом детей друг к другу. Возможен и другой мотив объединения: дети, которые взаимно симпатизируют друг другу, объединяются для игры по сюжету, который как-то устраивает большинство. Возможны случаи, когда ребенок как бы жертвует своими игровыми интересами ради возможности вступить в общение с определенными импонирующими ему (или влиятельными) товарищами по группе. Такие «игровые группы, возникающие на основе личного интереса, может быть, самое интересное явление в детской жизни.

В данной главе проанализированы выделенные Д.Б. Элькониным уровни развития игры, которые по его мнению являются стадиями ее развития. Сюжетно-ролевая игра зарождается на рубеже раннего детства и дошкольного возраста, насыщенно развивается и достигает до наивысшего уровня во второй половине дошкольного возраста.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра – это воссоздание в игре социальных отношений между людьми, отношений людей друг к другу. Совместная сюжетно-ролевая игра как деятельность, ведущая в дошкольном возрасте, является средством, с помощью которого у детей вырабатываются различные навыки и умения, разнообразные действия и виды деятельности, происходит становление отдельных психических процессов, развитие личности в целом. Среди множества причин, тормозящих самостоятельное, последовательное становление игры у дошкольников с нарушением интеллекта,

следует, прежде всего, выделить главную – недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, приводящие к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью, эмоционально-деловым общением с о взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности. Пагубно отражается на становлении игры и отсутствии необходимых педагогических условий для развития ребёнка, так называемая депривация, возникающая особенно часто в тех случаях, когда ребёнок пребывает в преддошкольном возрасте в учреждении закрытого типа. Будучи лишен необходимого притока свежих эмоциональных впечатлений дошкольник с нарушением интеллекта получает представление лишь об узком круге лиц, предметов; его жизнь протекает в ограниченных монотонных обстоятельствах. Таким образом, на имеющийся у него органический дефект наслаивается обеднённый и порой искажённый образ окружающего мира. К концу дошкольного возраста у детей с нарушением интеллекта, не прошедшими специального обучения, отсутствует готовность к учебной деятельности. Своевременно нескорректированные нарушения в психическом развитии усугубляются, становятся более выраженными, яркими.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Диагностика развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Эксперимент проводился в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребенка – детский сад №244» «Ручеек», место расположения: Кемеровская область, г.Новокузнецк, ул. Батюшкова, № 7-А.

Респонденты: дети в возрасте 6 лет и в количестве 14 человек. Данные респондентов зашифрованы и занесены в таблицу (см.табл.1, стр.31).

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе исследования мы провели диагностику развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта с помощью методики В.Р. Ларкина. При помощи методики Д.Б. Эльконина выявили уровень сформированности сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. В конце констатирующего этапа проанализировали полученные результаты и выявили главные направления коррекционной работы.

Таблица 1 – Дети, участвующие в эксперименте

Имя респондента	Заключение ПМПК (данные из личных дел)
Респондент 1	сложный дефект
Респондент 2	сложный дефект
Респондент 3	сложный дефект
Респондент 4	сложный дефект
Респондент 5	сложный дефект
Респондент 6	сложный дефект
Респондент 7	сложный дефект
Респондент 8	сложный дефект
Респондент 9	сложный дефект
Респондент 10	сложный дефект
Респондент 11	сложный дефект
Респондент 12	сложный дефект
Респондент 13	сложный дефект
Респондент 14	сложный дефект

В эксперименте использовались находящиеся в ДОО материалы:

- игрушки-предметы – игрушечные посуда, фены, помада, стереоскоп, грузовики, коляски, тележки и т. п.;
- игрушки-маркеры: игрушечная мебель, зеркало, кресло парикмахера и т.п. Это могут быть также имитаторы жилища (ширма-домик, теремок), крупные предметы, моделирующие пространство транспортного средства («крепость» с башнями и узнаваемым «фасадом»), в которые дети могут заходить и размещаться внутри;
- игрушки-персонажи занимают очень важное место, особенно куклы. В этом возрасте кукла служит объектом воздействия ребёнка. Большое значение для игры детей имеют мягкие игрушки-персонажи – подобию животных;
- полифункциональные материалы, которыми замещаются недостающие прототипические игрушки, необходимы для обеспечения игры взрослого с детьми и их самостоятельной игры. Для детей данной группы круг таких материалов невелик. Это небольшое количество надувных модулей, которые ребёнок может свободно перемещать. Они используются для огораживания «домика», «автобуса» и пр.

В констатирующем эксперименте использовались тематические пространства:

- «Больница»;
- «Парикмахерская».

В исследовании мы использовали методику В.Р. Ларкина [15]. Данный метод позволяет получить наиболее объективные результаты по следующим параметрам:

1. Адекватность самостоятельных действий с игрушками;
2. Использование предметов-заменителей;
3. Содержание игровых действий;
4. Характер игровых действий;
5. Степень обобщенности игровых действий;
6. Способ выполнения игрового действия;
7. Преобладающее содержание игры;
8. Разнообразие сюжетов игр;
9. Целенаправленность игры;
10. Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу;
11. Сопровождение самостоятельной игры речью;
12. Речевая активность во время совместной игры;
13. Продолжительность самостоятельной игры;
14. Продолжительность игры со взрослыми;
15. Продолжительность игры со сверстниками;
16. Интенсивность игрового поведения;
17. Предпочтительность контактов в игре;
18. Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре;
19. Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре;
20. Отношения между детьми в игре;
21. Наличие конфликтов в совместной игре;

- 22.Способы поведения во время конфликтных ситуаций;
- 23.Эмоциональные реакции во время игры;
- 24.Отношение к роли во время игры;
- 25.Особенности ролевого диалога;
- 26.Предпочтения в выборе роли;
- 27.Участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого;
- 28.Выполнение правил во время игры со сверстниками;
- 29.Выполнение правил во время игры со сверстниками при участии взрослого;
- 30.Уход от реальности;
- 31.Проявления творчества в игре;
- 32.Предпочитаемые виды игр.

Полученные результаты соотносились с 4 уровнями предложенными Д.Б. Элькониным [30, 31]:

- 1 уровень – низкий – 1 балл;
- 2 уровень – допустимый – 2 балла;
- 3 уровень – средний –3 балла;
- 4 уровень – высокий – 4 балла.

Результаты данного эксперимента заносились в специальный протокол обследования игровой деятельности, который мы составили, опираясь на предложенную В. Р. Ларкиным схему. Данный протокол можно представить в виде таблицы, где по вертикали даны параметры обследования игры, а по горизонтали отмечены респонденты и, следовательно, на пересечении – уровень развития их игровой деятельности по данному параметру.

Результаты исследования, позволили нам распределить детей по уровню развития сюжетно-ролевой игрой. Результаты указаны в таблице (см.таблицу 2 на стр.34).

Таблица 2 – Обследования игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Параметры обследования игры	Показатели развития игровой деятельности у воспитанников экспериментальной группы														ИТОГ
	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5	Респондент 6	Респондент 7	Респондент 8	Респондент 9	Респондент 10	Респондент 11	Респондент 12	Респондент 13	Респондент 14	
Адекватность самостоятельных действий с игрушками	1	2	4	2	4	2	3	4	2	4	2	3	3	2	38
Использование предметов-заменителей	3	2	4	2	4	3	3	4	2	4	4	3	4	2	40
Содержание игровых действий	3	2	3	3	3	2	2	3	2	4	3	3	3	2	38
Характер игровых действий	2	2	4	3	4	2	2	3	2	4	3	3	4	3	41
Степень обобщенности игровых действий	2	3	3	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	44
Способ выполнения игрового действия	4	2	4	2	3	3	3	4	3	4	4	3	4	2	45
Преобладающее содержание игры	3	2	3	3	4	2	2	4	2	4	3	3	3	2	40
Разнообразие сюжетов игр	2	2	4	3	4	2	2	3	4	4	3	3	4	3	39
Целенаправленность игры	2	3	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	4	3	36
Способность сформулировать иг. цель и поставить иг. задачу	2	2	2	2	3	3	3	4	2	4	4	3	3	2	39
Сопровождение самостоятельной игры речью	3	2	4	3	4	2	2	4	2	4	3	3	4	2	42
Речевая активность во время совместной игры	3	3	3	3	4	2	2	3	2	4	3	3	4	3	36
Продолжительность самостоятельной игры	2	3	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	41
Продолжительность игры со взрослыми	2	2	4	2	4	2	2	4	2	4	2	2	4	2	38
Предпочтительность контактов в игре	3	2	4	3	3	2	2	4	2	4	3	3	3	2	40
Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	2	2	3	3	4	2	2	3	2	4	3	3	4	3	40
Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре	3	2	4	3	4	3	2	4	3	3	3	3	4	2	43

продолжение таблицы 2.

Отношения между детьми в игре	2	2	4	3	4	2	2	3	2	4	3	3	3	3	40
Наличие конфликтов в совместной игре	2	3	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	4	3	42
Способы поведения во время конфликтных ситуаций	3	2	4	2	4	2	2	2	2	4	2	2	4	2	37
Эмоциональные реакции во время игры	3	2	3	3	4	2	2	4	2	3	3	3	4	2	40
Отношение к роли во время игры	3	3	4	3	4	3	2	4	2	4	3	3	3	2	43
Особенности ролевого диалога	2	2	4	2	4	3	3	4	2	4	4	3	4	2	42
Предпочтения в выборе роли	3	3	4	3	4	2	2	4	2	4	3	3	4	2	43
Участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого	2	2	4	3	4	2	2	3	2	3	3	3	3	3	39
Выполнение правил во время игры со сверстниками при участии взрослого	2	3	3	3	3	3	4	3	2	4	3	3	4	3	43
Выполнение правил во время игры со сверстниками	1	2	4	2	4	2	2	4	2	3	2	4	4	3	39
Уход от реальности	2	2	4	2	4	3	3	4	2	4	4	3	2	2	40
Проявления творчества в игре	3	2	4	3	4	3	2	4	3	4	3	3	3	2	39
Предпочитаемые виды игр	2	2	4	3	4	3	2	3	3	4	3	3	3	3	42
Итог	73	68	111	81	117	81	94	112	114	116	93	109	113	79	1249

Как видно из приведённой таблицы, самые высокие результаты были получены при исследовании:

- адекватность самостоятельных действий с игрушками – 38,
- содержание игровых действий – 38,
- целенаправленность игры – 36,
- речевая активность во время совместной игры – 36,
- продолжительность игры со взрослыми – 38,
- способы поведения во время конфликтных ситуаций – 37.

Также из таблицы 2 видны самые низкие результаты:

- способ выполнения игрового действия – 45,
- степень обобщенности игровых действий – 44,
- способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре – 43,

- отношение к роли во время игры – 43,
- предпочтения в выборе роли – 43,
- выполнение правил во время игры со сверстниками при участии взрослого – 43.

Результаты отражены в диаграммах (см. диаграммы 1, 2).

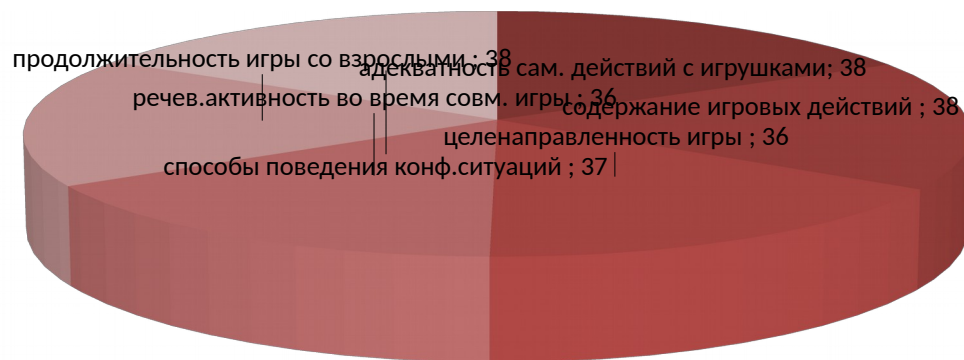


Диаграмма 1 – Высокие результаты констатирующего эксперимента

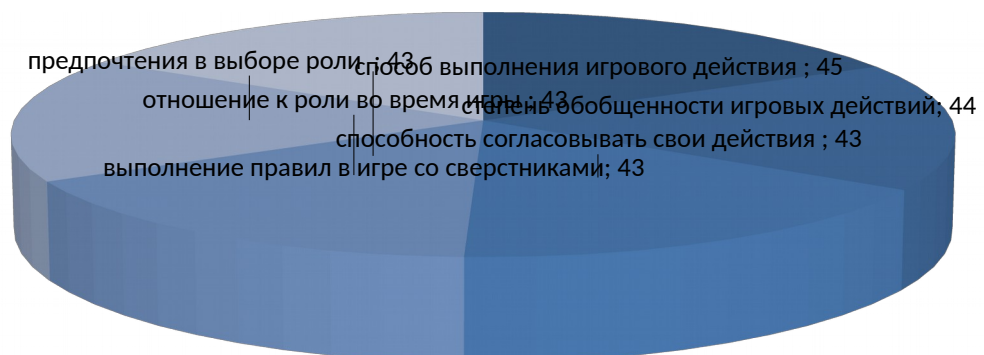


Диаграмма 2 – Низкие результаты констатирующего эксперимента

Общие результаты констатирующего эксперимента по респондентам выглядят следующим образом (см.таблицу 3):

Таблица 3 – Результаты констатирующего эксперимента по баллам

Имя респондента	Результаты по баллам
Респондент 1	73
Респондент 2	68
Респондент 3	111
Респондент 4	81
Респондент 5	117
Респондент 6	81
Респондент 7	94
Респондент 8	112
Респондент 9	114
Респондент 10	116
Респондент 11	93
Респондент 12	109
Респондент 13	113
Респондент 14	79

Из таблицы видно, что результаты по баллам у респондентов разнообразные. Все респонденты имеют сложный дефект.

Разделим данных респондентов на 2 группы:

1. Дети, с высоким уровнем развития сюжетно-ролевой игры.
2. Дети, с низким уровнем развития сюжетно-ролевой игрой.

Результаты исследования, позволили нам распределить детей по уровню на две группы (см.таблицу 4, стр.38):

Таблица 4 – Группа респондентов – высокий уровень развития сюжетно-ролевой игры (до 100 баллов)

Имя респондента	Результаты по баллам
Респондент 1	73
Респондент 2	68
Респондент 4	81
Респондент 6	81
Респондент 7	94
Респондент 11	93
Респондент 14	79

Таким образом, респондентов 1,2,4,6,7,11,14 будем считать с высоким уровнем развития сюжетно-ролевой игры.

Данные респонденты показали наилучшие результаты, их средний балл самый высокий. У них по всем параметрам максимальные, для данной группы, результаты. В процессе игр респонденты играли в основном только друг с другом. При организации игр совместных с остальными детьми они выступали явными лидерами. Это проявлялось в том, что каждый из них стремился взять на себя первостепенную роль, они отбирали нужные для игры игрушки, вели ролевой диалог, пытались соблюдать сюжет игры. Вместе с этим направляли и регулировали деятельность остальных детей.

Респондент 2 и 14 проявляют особый интерес к игре. Они охотно начинают игру по предложению воспитателя, получают удовольствие от игры и, прежде всего, от выполнения действий с игрушками. Но, как и у остальных детей, их интерес к игре неустойчив, случайные раздражители отвлекают их внимание, приводят к прекращению игры. Также отмечается эмоциональная и содержательная бедность игры. При конфликтных ситуациях необходимо выделить респондентов 1 и 6. Их стремление к лидерству проявлялось в отрицательной форме. Дети диктовали условия игры остальным детям, отбирали для себя лучшие игрушки, не давали проявить себя другим детям. Часто решение проблемных ситуаций происходило силовым путем. Но в целом уровень сформированности сюжетно-ролевой игры у этих детей значительно выше, чем у остальных детей группы.

Таблица 5 – Группа респондентов – низкий уровень развития сюжетно-ролевой игры (более 100 баллов)

Имя респондента	Результаты по баллам
Респондент 3	111
Респондент 5	117
Респондент 8	112
Респондент 9	114
Респондент 10	116
Респондент 12	109
Респондент 13	113

Таким образом, респондентов 3,5,8,9,10,12,13 будем считать с низким уровнем развития сюжетно-ролевой игры.

Многие респонденты данной группы показали широкий разброс в результатах.

По некоторым пунктам: разнообразие сюжетов, продолжительность самостоятельной игры, интенсивность игрового поведения, контакты со взрослыми эмоциональные реакции во время игры, предпочтения в выборе роли они показывали достаточно высокие результаты, а в других случаях их результаты гораздо ниже средней нормы. В силу личностных особенностей, таких как частые агрессии, гиперактивность, импульсивность, эмоциональные вспышки, грубое нарушение речи эти дети часто вступали в конфликты с другими детьми, что значительно затрудняло процесс обучения. Наблюдения и анализ полученных результатов позволил определить, что из-за недоразвития образного мышления и воображения, скудного запаса представлений об окружающем мире они не используют в своей игре предметы-заменители. Даже после нескольких разъяснений и показа не знают, как действовать с этим предметом, вертят его в руках и откладывают в сторону.

Респонденты данной группы никогда самостоятельно не проявляют интереса к игре, не выступают инициаторами игры. Единственное что им доступно – это неосознанное выполнение действий по подражанию. Таким образом, в данной группе не приходится говорить о развитии сюжетно-ролевой

игры как деятельности, т.к. еще недостаточно развита предметная деятельность и отсутствует целевая установка на игру.

В общем виде данные результаты выглядят следующим образом (см. диаграмму 3):

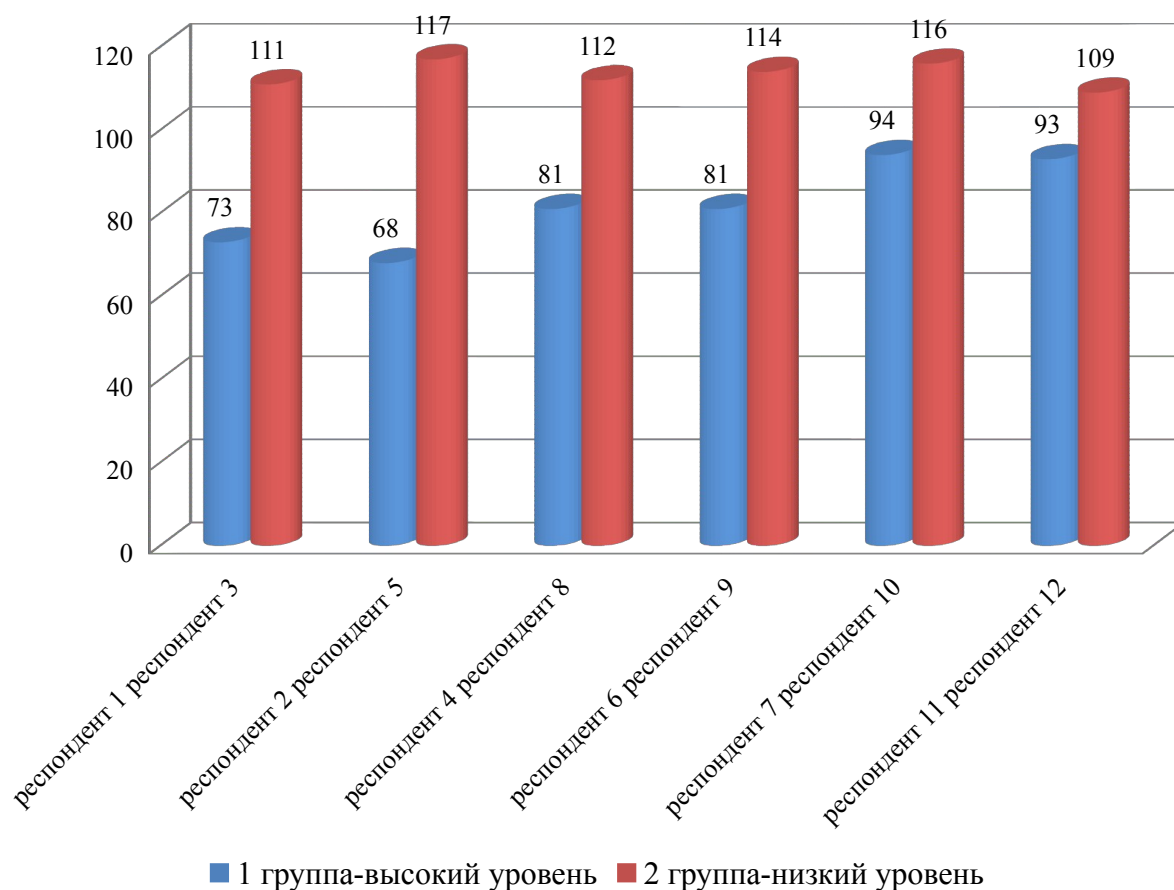


Диаграмма 3 – Распределение двух групп по уровням развития сюжетно-ролевой игры

На основании проведенных исследований можно сделать следующие выводы – особенности сюжетно-ролевых игр дошкольников с интеллектуальными нарушениями это:

- слабое сопровождение самостоятельной игры речью;
- низкая способность согласовывать свои действия с другими детьми;
- незначительная речевая активность во время совместной игры;

- слабый уровень проявления творчества в игре;
- действий с игрушками носят стихийный характер.

Выделим 2 группы респондентов по уровням владения сюжетно-ролевой игры. Данные группы отражены в таблице (см.таблицу 6).

Таблица 6 – Группы респондентов по уровням владения сюжетно-ролевой игры

1 группа - высокий уровень	Результаты по баллам	2 группа – низкий уровень	Результаты по баллам
Респондент 1	73	Респондент 3	111
Респондент 2	68	Респондент 5	117
Респондент 4	81	Респондент 8	112
Респондент 6	81	Респондент 9	114
Респондент 7	94	Респондент 10	116
Респондент 11	93	Респондент 12	109
Респондент 14	79	Респондент 13	113

Все это определяет необходимость коррекционно-педагогической работы, по развитию сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Из выявленных особенностей при развитии сюжетно-ролевой игры, мы сформулировали направления в работе с данными респондентами: использование игровых заданий, направленных на оречевление игровых действий дошкольников с нарушением интеллекта.

Таким образом, мы полагаем, что устранение данных недостатков, а также коррекция речи позволят повысить уровень развития сюжетно-ролевой игры. Данные выводы будут положены в основу нашего формирующего эксперимента.

2.2 Реализация программы развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Выделив основную группу респондентов по уровням развития сюжетно-ролевой игры на 2 группы, опишем формирующий эксперимент. Для этого с респондентами группы №2 провели обучение действиям, направленным на формирование основ сюжетно-ролевой игры дошкольников с нарушением интеллекта. Группу №2 будем считать экспериментальной. Группу №1 оставляем без изменений.

Цель формирующего эксперимента – развитие сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта в специально организованной развивающей среде, при подборе адекватных игровых технологий направленных на развитие дошкольников сюжетно-ролевыми действиями и оречевление своих действий.

На реализацию эксперимента затрачено 3 месяца – март, апрель, май. Включаясь в экспериментальную работу с детьми – мы учли опыт работы педагогического коллектива и постарались органично включить свой эксперимент в плановую работу с детьми.

Учитывая результаты констатирующего эксперимента и опыт работы педагогов, мы решили добавить на втором этапе исследования, в работу со 2 экспериментальной группой, кроме занятий по обучению игровым действиям, в специально организованной среде, упражнения, направленные на оречевление игровых действий. В работу с контрольной группой никаких изменений внесено не было.

Так как речь является важнейшей психической функцией человека и универсальным средством мышления, общения, организации действий, то необходимо создать такие ситуации, которые бы актуализировали потребность в речевых высказываниях, ставили бы ребенка в такие условия, когда у него

возникает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями от игры, высказать свои претензии к проведению игровых действий. Таким образом, создавать ребенку речевой мотив.

В своём исследовании мы предлагали воспитанникам различные задания для того, чтобы развить у детей внимание к слову, сформировать у них умение подбирать то слово, которое больше всего подходит к данному игровому действию.

Создавали игровую ситуацию, когда, один ребенок под руководством взрослого выполнял действия с игрушкой, а другой запоминал их и рассказывал об увиденном.

Для формирующего исследования разработано несколько коррекционно-развивающих занятий по обучению дошкольников с нарушениями интеллекта сюжетно-ролевой игре. Система занятий развития сюжетно-ролевой игре дошкольников с нарушениями интеллекта в процессе их коррекционного воспитания в специальном дошкольном учреждении приведена в Приложении Б, В, Г, Д, Е.

Настройка: начало занятий – это настройка на игру. Задача этого этапа: подготовка каждого участника к организованному игровому действию.

С детьми провели разминочное занятие: «Подарим зайке игрушки».

Примечание: Первые задания – имеют значение разминочных, в них активно формируется опыт оречевления действий. Кроме того дети привыкли к присутствию экспериментатора, а экспериментатор старался скорректировать основные упражнения обучающей программы.

Цель занятия: Определение уровня оречевления действий.

Задачи первого занятия:

1. Активизирование речи детей, привлекая их к договариванию и проговариванию песенок и потешек.
2. Закрепление знания детей об основных цветах и оттенках.
3. Развитие мелкой моторики рук.

Материал: игрушка-заяц, шорты и бантики разного цвета, мелкие игрушки тех же цветов, машинка.

Ход занятия:

Экспериментатор: Посмотрите, дети, кто к нам приехал на красивой машине! Какой красивый у меня заяц, он пришёл к вам в гости. Зайчик работает шофёром. Кто такой шофёр? (вопрос вызвал затруднения у детей)

Какие у зайки ушки? (длинные, пушистые). Заяц наш любит наряжаться в красивую одежду. А ну-ка, давайте посмотрим, какая одежда для зайчика у нас есть? (Дети называют одежду и её цвет). У него даже есть бантики разных цветов и штанишки. Давайте оденем Зайку в одинакового цвета одежду. (При этом воспитатель спрашивает, какую одежду выбрали дети, какого цвета)

- Но ведь заяц пришёл к нам в гости, давайте подберём ему в подарок игрушки. У меня есть Чудесный мешочек, в котором очень много интересного. (Рассматривают содержимое мешочка). Поищите в мешочке игрушки такого же цвета, как у Зайки Штанишки и бантик. (При этом воспитатель спрашивает, что это за игрушка, и какого она цвета)

Игра проводится несколько раз, используются игрушки и одежда разных цветов.

На этом этапе мы использовали упражнения направленные на оречевление определённых игровых действий, а также игры – разминки, которые подвели воспитанников к участию в сюжетно-ролевой игре. При выполнении этих упражнений происходит релаксация детей и, как результат, повышается степень их включаемости в игровое действие. В ходе игры выяснилось, что некоторые дети слишком громко говорят в процессе игры, а некоторые – слишком тихо. Кроме того детей необходимо познакомить с новыми словами «шофёр», «кузов» и «кабина». Данные слова будут активно использоваться в игре «Больница».

Ознакомление детей с ролевым диалогом. Данный этап направлен на развитие интереса к сюжетно-ролевой игре. Помогать детям налаживать взаимодействия в совместной игре. Знакомить детей с речевыми стратегиям в

общении между персонажами данной игры. Детям объясняются ролевые действия, принципы построения ролевого диалога, их персонажей. Предлагается запомнить несколько расхожих фраз, употребляемых в процессе игрового действия.

Ознакомление детей с ролевым диалогом.

Дети знакомятся с ролевыми действиями персонажей сюжетно-ролевой игры и с построением ролевого диалога между ними. Дети с помощью воспитателя, разыгрывают небольшие сценки со своими игрушками. На этом этапе дети разыгрывают в парах, отдельные сценки из жизни больницы с учётом ролевых действий персонажей и учитывая построение ролевого диалога между ними. В отличие от предыдущих занятий, на этом – мы предлагаем детям вначале проговорить в слух свои будущие действия.

Рассмотрим пример, как всё происходит в больнице:

Вот заболел пациент, он вызывает машину, чтобы доехать до больницы – кто у нас шофёр? А кто пациент? Что должен сказать шофёр, когда приедет к пациенту? Идёт работа в паре шофёр – пациент. Вот пациент приезжает в больницу – что ему скажет регистратор? О чём должен он спросить пациента? Что ему должен ответить пациент? Работа в паре регистратор – пациент. Пациента направляют к врачу, что спрашивает врач? Что ему отвечает пациент? Что должен сделать врач? (Померить температуру, потрогать голову, пощупать пульс). Что врач должен прописать пациенту? Работа в паре врач – пациент. Кто будет мерить температуру пациенту? (медсестра). Что она ему должна выписать после приёма? (рецепт). Работа в паре медсестра – пациент. Врач – специалист спешит к главному врачу, чтобы рассказать ему о новом пациенте. Что он скажет? Что ему ответит главный врач? Работа в паре врач – специалист и главный врач.

Все контакты между персонажами происходят опосредованно с помощью кукол, дети, благодаря этому активнее включаются в игровое действие, чувствуют себя более свободными и раскованными. Всем игровым действием активно руководит экспериментатор.

Обучение дошкольников с нарушением интеллекта элементам сюжетно-ролевой игры: дети включились в сюжетно-ролевую игру, в специально организованном игровом пространстве, под руководством экспериментатора. Взрослый постоянно поддерживает интерес детей к игровому действию, создавая новые сюжетные повороты, задавая вопросы по ходу развития игрового действия, мотивируя детей на оречевление своих игровых действий:

- индивидуальная работа;
- обучение детей игре в парах.

Этап обсуждения игрового действия: на этом этапе дети включались в обсуждение прошедшей игры, формулировали свои впечатления, вспоминали развитие сюжета и правильность выполнения игровых действий друг друга.

Данный этап предполагает наличие безопасной обстановки, доброжелательных высказываний взрослого и детей, атмосферу душевной теплоты и эмпатии.

По данной структуре мы разработали цикл коррекционно-развивающих занятий – все задания представлены в Приложениях Б, В, Г.

- занятия разминочные, в них мы старались выйти на максимальный контакт с детьми, подстроиться под особенности их игровой деятельности дошкольников;
- комплексное занятие на оречевление воспитанниками своих действий;
- сюжетно-ролевая игра «Больница» для обучения игровым действиям в соответствии с ролью и сюжетом.

Также для формирующего эксперимента необходим тематический план работы. Тематический план расположен в таблице (см.таблицу 7 на стр.47).

Таблица 7 – Тематический план

Название занятия	Цель занятия	Хронометраж
«Подарим зайке игрушки»	определение уровня оречевления действий	15-20 минут
«Кукла Катя и Зайчик Костя в гостях у детей»	формирование опыта оречевления действий и умения произносить отдельные звукоподражания с разной силой голоса – громко, тихо.	15-20 минут
«В гости к бабушке Рассказушке»	активизировать речь детей, расширять словарный запас прилагательных, сформировать у детей игровые действия с фигурками домашних животных	15-20 минут
«Больница» - несколько занятий	знакомство с игровыми действиями сюжетно-ролевой игры, знакомство детей с основными персонажами, смена игровых ролей, обживание нового игрового пространства, привнесение в игру новых игрушек-заменителей, первые попытки планирования игры), подбор игрушек-заменителей, закрепление всех полученных навыков в игре, контрольная игра, фиксация достигнутых в процессе формирующего эксперимента результатов	20 минут

2.3 Анализ результатов реализации программы развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

В ходе формирующего эксперимента нами была проведена корректирующая работа с группой №2 – экспериментальная группа, в которой у респондентов низкий уровень владения сюжетно-ролевой игры.

После проведения формирующего эксперимента, направленного на развитие и обучение дошкольников с нарушением интеллекта сюжетно-ролевой игре, мы провели повторное обследование экспериментальной и контрольной групп. Главная задача: выявление эффективности нашей системы занятий по коррекции основных параметров сюжетно-ролевой игры экспериментальной группы.

В данном контрольном эксперименте провели повторное исследование также по методике В.Р. Ларкина. Результаты данного эксперимента заносим в специальный протокол обследования игровой деятельности, который мы составили, опираясь на предложенную В.Р. Ларкиным схему. Данный протокол можно представить в виде таблицы, где по горизонтали даны параметры обследования игры, а по вертикали отмечены респонденты и, следовательно, на пересечении – уровень развития их игровой деятельности по данному параметру. В эксперименте участвовали респонденты только экспериментальной группы. Результаты отражены в таблице (см.таблицу 8 на стр.50).

Таблица 8 – Обследования игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Параметры обследования игры	Показатели развития игровой деятельности у воспитанников экспериментальной группы							
	Респондент 3	Респондент 5	Респондент 8	Респондент 9	Респондент 10	Респондент 12	Респондент 13 итог	
Адекватность самостоятельных действий с игрушками	2	3	3	2	3	3	3	19
Использование предметов-заменителей	3	3	3	2	3	2	3	19
Содержание игровых действий	3	2	3	2	3	3	3	19
Характер игровых действий	3	3	2	2	2	3	3	18
Степень обобщенности игровых действий	3	2	3	2	3	3	3	19
Способ выполнения игрового действия	3	3	3	3	2	3	3	20
Преобладающее содержание игры	3	3	3	2	3	3	3	20
Разнообразие сюжетов игр	3	4	3	3	4	3	3	21
Целенаправленность игры	4	3	3	2	3	3	3	21
Способность формулировать цель и поставить иг. задачу	2	3	3	2	3	3	3	19
Сопровождение самостоятельной игры речью	4	3	4	2	3	3	3	22
Речевая активность во время совместной игры	3	3	3	2	3	3	3	20
Продолжительность самостоятельной игры	3	3	3	2	3	3	3	20
Продолжительность игры со взрослыми	4	3	4	2	3	2	3	21
Предпочтительность контактов в игре	3	3	3	2	3	3	3	20
Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	3	3	3	2	3	3	3	20
Способность согласовывать свои действия с партнером	3	3	3	3	3	2	4	21
Отношения между детьми в игре	3	3	3	2	3	3	2	19
Наличие конфликтов в совместной игре	4	3	2	2	3	3	3	20
Способы поведения во время конфликтных ситуаций	4	3	2	2	4	2	3	20
Эмоциональные реакции во время игры	2	3	3	2	3	2	3	18
Отношение к роли во время игры	3	4	3	2	3	2	3	20
Особенности ролевого диалога	2	4	3	2	3	3	3	20
Предпочтения в выборе роли	4	3	3	2	3	3	3	21
Участие ребенка в распределении ролей без взрослого	4	3	3	2	3	3	2	20
Выполнение правил во время игры со сверстниками при участии взрослого	3	2	3	2	3	3	3	19
Выполнение правил во время игры со сверстниками	3	3	3	2	3	3	3	20
Уход от реальности	3	3	3	2	3	3	2	19
Проявления творчества в игре	3	4	3	3	3	3	2	21
Предпочитаемые виды игр	3	3	3	3	3	3	3	21
Итог	93	101	102	94	98	96	102	686

Результаты исследования, позволили нам распределить детей 2 экспериментальной группы по баллам (см.таблицу 9).

Таблица 9 – Разница по результатам. Контрольный эксперимент

2 группа – низкий уровень	Результаты по баллам констатирующего эксперимента	Результаты по баллам контрольного эксперимента	Балльная корреляция
Респондент 3	111	93	- 18
Респондент 5	117	101	- 16
Респондент 8	112	102	-10
Респондент 9	114	94	-20
Респондент 10	116	98	-18
Респондент 12	109	96	- 13
Респондент 13	113	102	-11

Количественные результаты представлены нами в виде диаграммы (см.диаграмму 4).

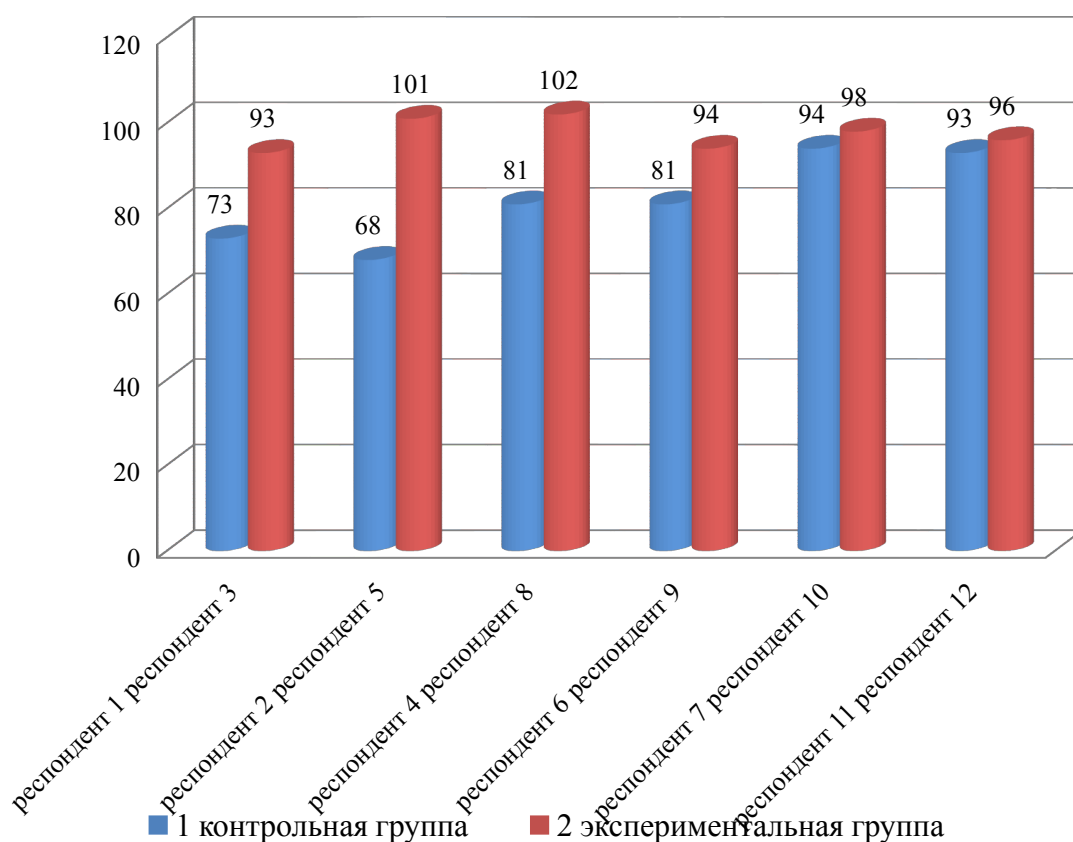


Диаграмма 4 – Распределение двух групп по уровням развития сюжетно-ролевой игры. Контрольный эксперимент

По результатам контрольного эксперимента выявлено: 2 экспериментальная группа, в результате проведённой серии коррекционных занятий благополучно поднялась по уровню развития игровой деятельностью, повысив свои показатели. По многим показателям с контрольной группой она сравнивалась.

Анализируя полученные данные контрольного исследования по параметрам обследования, мы оценили динамику самых высоких значений, полученных при первичном исследовании. По экспериментальной группе были получены результаты, отмеченные в диаграмме 4 на стр.51.

Таким образом, в результате контрольного эксперимента установлено, что респонденты экспериментальной группы №2 значительно повысили свой уровень развития игровыми действиями. Лидерами по положительной динамике экспериментальной группы №2 являются Респонденты 3, 9 и 10. Подобные результаты объясняются тем, что данные респонденты проявили значительный интерес к коррекционной работе. Самый низкий уровень продемонстрировал Респондент 13. Причина может быть следующая: ребенок пропустил несколько занятий.

Таким образом, можно сказать, что предложенная система коррекционных занятий подтвердила свою высокую эффективность. Большинство детей, респонденты данного эксперимента, уверенно поднялись по уровню развития игровых действий. Следовательно, гипотеза, выдвинутая вначале данной работы, о том, что процесс развития сюжетно-ролевой игре у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта будет проходить более эффективно в случае применения серии запланированных коррекционных заданий, подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проделанная работа позволяет сделать следующие выводы: большинство детей с нарушением интеллекта составляют дети, имеющие медицинский диагноз олигофрения, либо умственно-отсталые. Термин «умственная отсталость» в дефектологии обозначает стойко выраженное снижение познавательной деятельности, которое возникло на основе органического поражения центральной нервной системы и которое может быть различным по тяжести, локализации и времени наступления. Также необходимо сказать, что данные дети с нарушением интеллекта – это такие детки, у которых поражение нервных клеток головного мозга произошло в период внутриутробного развития, в период родов или в первые три года жизни. Многие из них практически здоровы. У них не отмечается психических заболеваний, но с ранних этапов их развитие протекает замедленно и своеобразно.

Данная тема курсовой работы «Развитие сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта», поэтому в работе рассмотрен процесс развития сюжетно-игровых действий детей. В раннем детстве у таких детей недоразвитие игровой деятельности оказывается заторможенным. Причины этого диагноза: низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью, эмоциональным и ситуативно-деловым общением со взрослыми и сверстниками. Этими проблемами занимались следующие специалисты: О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, В.Р. Ларкин, Н.Г. Морозова, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева и другие.

Но, несмотря на это, развитие дошкольников с нарушением интеллекта проходит те же стадии, что и развитие нормально развивающегося ребенка, т. е. происходит последовательная смена ведущего вида деятельности,

определяющей переход от одной стадии к другой. Игра может оказывать положительное воздействие на развитие всех психических процессов и функций личности в целом лишь в том случае, когда создаются особые условия для развития ребенка и он включается в процесс систематически осуществляемой коррекционно-воспитательной работы, элементом которой является целенаправленное формирование игровой деятельности.

Теоретический анализ проблемы позволил нам проследить развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте. Было установлено, что как деятельность игра зарождается в период раннего детства, когда ребенок начинает взаимодействовать с окружающим миром. Хорошо известно, что особое место в жизни дошкольника занимает игра, которая является ведущей деятельностью в этом возрасте. С одной стороны, она сама по себе имеет особое значение для развития ребенка. С другой стороны, игра и игровые приемы - неотъемлемая форма обучения детей дошкольного возраста.

Из теоретической части данной работы известно, что к факторам препятствующим полноценному формированию сюжетно-игровой деятельности, относят следующие:

- воспитание в условиях социальной деривации;
- несформированность навыков игры, обусловленная психическим недоразвитием, нарушениями интеллектуальной деятельности;
- отставанием в развитии речи.

Учитывая данные факты, в практической части работы выявились следующие особенности сюжетно-ролевой игры у дошкольников с нарушением интеллекта:

- игра не вызывает интереса;
- игра не носит продолжительного характера;
- в процессе игры дошкольники действуют с игрушками молча, лишь изредка произнося слова, обозначающие названия некоторых предметов и действий;
- у детей нет ролевого диалога, планирования своей деятельности.

Перечисленные особенности и определили необходимость направленного педагогического воздействия, главными задачами которого стало:

- формирование навыков игровых действий соответствующих уровню развития детей данной группы;
- формирование и развитие опыта оречевления игровой деятельности.

Данная система была выстроена с учётом всех особенностей игровой деятельности изучаемой категории детей. Задания выстраивались по степени возрастания трудностей в сюжетно-ролевой деятельности. Постепенно в игру вводились игрушки-заменители, дети активно вовлекались в освоение игрового пространства. Происходила смена ролевого поведения.

В результате проведённого контрольного эксперимента – все показатели развития сюжетно-игровой игры заметно возросли. Практически все респонденты перешли на новый уровень игровой деятельности.

Таким образом, можно сказать, что предложенная система коррекционных занятий подтвердила свою высокую эффективность. Большинство детей, респонденты данного эксперимента, уверенно поднялись по уровню развития игровых действий. Следовательно, гипотеза, выдвинутая вначале данной работы, о том, что процесс развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта будет проходить более эффективно в случае применения серии запланированных коррекционных заданий, подтвердилась.

Следовательно, можно говорить о доказанной эффективности нашей работы, считаем, что предложенная нами система сюжетно-ролевых игр прошла успешную апробацию и может быть предложена, как вариант работы с детьми в ДОО коррекционного вида.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой [Текст] / Н.П. Аникеева. – М.: МИРОС, 2006. – 160 с.
2. Выгодская, Г.Л. Особенности сюжетно-ролевых игр умственно отсталых детей [Текст] / В сб.: Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966. – 200 с.
3. Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1989. – 290 с.
4. Гаспарова, Е.М. Отображение социальных отношений в игре [Текст] /Е.М. Гаспарова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 8. – С. 143-179.
5. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М.: Педагогика, 1994. – 256 с.
6. Дошкольное воспитание аномальных детей: Кн. для учителя и воспитателя [Текст] / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина и др.; Под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 2003. – 320 с.
7. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта. Методические рекомендации [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2009. – 260 с.
8. Екжанова, Е.А. Методика педагогического обследования ребенка младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2007. – №6. – С.29-36.
9. Екжанова, Е.А. Методические рекомендации к программе ДОУ компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2007. – 317 с.

10. Екжанова, Е.А. Системы коррекционно–развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева [Текст] // Дефектология. – 2006. – №6. – С. 3 .
11. Игра дошкольника [Текст] / Под ред. С.Л. Новосёловой. – М.: Просвещение, 2005. – 190 с.
12. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М., 2001. – 340 с.
13. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студентов высших учебных заведений [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М. 1998. – 270 с.
14. Комарова, Н.Ф. Диагностика игры детей: методические рекомендации [Текст] / Н.Ф. Комарова. – Н.Новгород, 1992. – 190 с.
15. Ларкин, В.Р. Особенности развития игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью воспитывающихся в семье [Текст] // Дефектология. – 2006. – № 3. - С. 51–54.
16. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетно-ролевой игры в детском саду. Пособие для воспитателей [Текст] / Н.Я. Михайленко. – М.: Гном, 2010. – 96 с.
17. Мишина, Г.А. Особенности организации предметно-игровой деятельности ребёнка раннего возраста с нарушением психофизического развития [Текст] / Г.А. Мишина // Дефектология. – 2009. – № 5. – С. 28-40.
18. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект [Текст] / Под ред. Михайленко Н.Я., Подьякова Н.Н. – М.: Педагогика, 1987. – 167 с.
19. Процко, Т.А. Психология школьника с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью): Учебно-методическое пособие [Текст] / Т.А. Процко. – М.: Просвещение, 2006. – 190 с.
20. Пузанов, Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст] / Б.П. Пузанов. – М., 2003. – 270 с.
21. Смирнова, А.Н. Коррекционно–воспитательная работа учителя вспомогательной школы [Текст] // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 73–97.

22. Соколова, Н.Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников [Текст] / Н.Д. Соколова. – М., 1993. – 180 с.
23. Соколова, Н.Д. Особенности игровых действий [Текст] / Н.Д. Соколова // Дефектология. – 1992. – №2. – С.32-41.
24. Соколова, Н.Д. Особенности руководства игрой умственно-отсталых детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Д. Соколова. – М., 1973. – 160 с.
25. Ульенкова, У.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова // Дефектология. – 2001. – №1. – С.26-33.
26. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 291 с.
27. Урунтаева, Г.А. Практикум по дошкольной психологии [Текст] : пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – Москва : Академия, 2009. – 309 с.
28. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Л.М. Шипицына. – СПб., 2004. – 200 с.
29. Эльконин, Д.Б. Игра, её место и роль в жизни и развитии детей [Текст] / Д.Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 5. – С. 73–97.
30. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
31. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 380 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Обследования игровой деятельности респондента 1 дошкольного возраста с нарушением интеллекта (пример одного респондента)

Параметры обследования игры	Респондент 1	Показатели развития игровой деятельности у воспитанников экспериментальной группы
Адекватность самостоятельных действий с игрушками	1	ребенок может адекватно использовать как знакомые, так и новые игрушки
Использование предметов-заменителей	3	ребенок использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих занятий, только по указанию взрослого
Содержание игровых действий	3	ребенок выполняет отдельные предметно-игровые действия
Характер игровых действий	2	реальные, достаточно развернутые игровые действия с игрушками и предметами-заменителями, иногда используются жесты для обозначения каких-то (одной-двух) операций
Степень обобщенности игровых действий	2	действия детализированные, развернутые, отдельные операции (1-2) могут заменяться жестом в сторону игрушки
Способ выполнения игрового действия	4	совместно со взрослым
Преобладающее содержание игры	3	действия с предметами в сочетании с бытовыми действиями
Разнообразие сюжетов игр	2	ребенок проигрывает несколько постоянно повторяющихся сюжетов
Целенаправленность игры	2	ребенок, выполнив несколько логически последовательных действий, прекращает игру и переключается на другую деятельность
Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу	2	ребенок способен определить цель игры и игровую задачу, иногда может сформулировать её в речи и объяснить окружающим
Сопровождение самостоятельной игры речью	3	ребенок часто сопровождает выполняемые действия высказываниями фиксирующего характера

Речевая активность во время совместной игры	3	в процессе игры ребенок обращается ко взрослому и сверстнику с разъяснениями по поводу выполняемых действиях
Продолжительность самостоятельной игры	2	5-10 минут
Продолжительность игры со взрослыми	2	15-20 минут
Предпочтительность контактов в игре	3	ребенок стремится к совместной игре со взрослым, активно реагирует на его предложения, часто выступает с инициативой поиграть
Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	2	развернутые высказывания реального содержания
Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре	3	ребенок не согласовывает свои действия с действиями партнера по игре, играет автономно
Отношения между детьми в игре	2	преобладают реальные отношения между детьми, но иногда возникают и ролевые
Наличие конфликтов в совместной игре	2	ребенок иногда конфликтует по поводу обладания игрушками, распределения ролей, соблюдения правил и др.
Способы поведения во время конфликтных ситуаций	3	ребенок конфликты не провоцирует, в конфликтной ситуации чаще всего уступает, эмоционально уравновешен
Эмоциональные реакции во время игры	3	ребенок выражает радость и удовольствие от игры
Отношение к роли во время игры	3	ребенок роль понимает, с помощью взрослого может обозначить её до начала игры, но не соотносит себя с персонажем игры
Особенности ролевого диалога	2	наличие кратких высказываний по отношению к кукле или играющему рядом (сверстнику или взрослому), но не связанных ролью
Предпочтения в выборе роли	3	ребенок предпочитает второстепенные роли и только их выполняет
Участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого	2	ребенок иногда активно включается в процесс распределения ролей, высказывает желание сыграть ту или иную роль
Выполнение правил во время игры со сверстниками при участии взрослого	2	ребенок часто следует правилам игры, сразу реагирует на замечания сверстников по поводу их несоблюдения, нередко обращает внимание сверстников на несоблюдение ими правил игры
Выполнение правил во время игры со сверстниками	1	ребенок четко следует правилам игры, следит за тем, чтобы и партнеры им следовали
Уход от реальности	2	в игре преобладают ролевые действия, в которых ребенок использует воображаемые предметы; жесты и слова заменяют игрушки и действия
Проявления творчества в игре	3	ребенок выполняет только заученные действия в соответствии с каким-то одним сюжетом (например, кормление куклы, укладывание куклы спать и т. п.)
Предпочитаемые виды игр	2	ребенок предпочитает игры с дидактическими игрушками
Итог	72	

Занятие №1 (разминочное): «Подарим зайке игрушки»

Примечание: Первые задания – имеют значение разминочных, в них активно формируется опыт оречевления действий. Кроме того дети привыкают к присутствию экспериментатора, а экспериментатор старается скорректировать основные упражнения обучающей программы.

Цель занятия: Определение уровня оречевления действий.

Задачи первого занятия:

1. Активизировать речь детей, привлекая их к договариванию и проговариванию песенок и потешек.
2. Закрепить знания детей об основных цветах и оттенках.
3. Развивать мелкую моторику рук.

Материал: игрушка-заяц, шорты и бантики разного цвета, мелкие игрушки тех же цветов, машинка.

Ход:

Экспериментатор: Посмотрите, дети, кто к нам приехал на красивой машине! Какой красивый у меня зайка, он пришёл к вам в гости. Зайчик работает шофёром. Кто такой шофёр? (вопрос вызвал затруднения у детей)

Какие у зайки ушки? (длинные, пушистые). Зайка наш любит наряжаться в красивую одежду. А ну – ка, давайте посмотрим, какая одежда для зайчика у нас есть? (Дети называют одежду и её цвет). У него даже есть бантики разных цветов и штанишки. Давайте оденем Зайку в одинакового цвета одежду. (При этом воспитатель спрашивает, какую одежду выбрали дети, какого цвета)

- Но ведь зайка пришёл к нам в гости, давайте подберём ему в подарок игрушки. У меня есть Чудесный мешочек, в котором очень много интересного. (Рассматривают содержимое мешочка). Поищите в мешочке игрушки такого же цвета, как у Зайки Штанишки и бантик. (При этом воспитатель спрашивает, что это за игрушка, и какого она цвета)

Игра проводится несколько раз, используются игрушки и одежда разных цветов.

Закончить занятие можно игрой «Зайка серенький сидит».

Примечание: в ходе игры выяснилось, что некоторые дети слишком громко говорят в процессе игры, а некоторые – слишком тихо. Кроме того детей необходимо познакомить с новыми словами «шофёр», «кузов» и «кабина». Данные слова будут активно использоваться в игре «Больница».

Занятие №2 (коррекционное): Игра «Больница»

Первое занятие в игре «Больница» - дети играют опосредованно, через кукол.

Цели: Знакомство с основными игровыми действиями сюжетно – ролевой игры

- Дальнейшее развитие игровых действий;
- Знакомство детей с основными персонажами (куклами) игры «Больница»
- Продолжение формирования коллективных (опосредованных, через игрушки) игровых действий;
- Активизация оречевления игровых действий.

Оборудование: игрушка – кукла; кукольный костюмчик доктора; сумка врача; одежда для всех персонажей игры. Время игры: приблизительно 30 мин.

Настройка:

- Посмотрите, дети, какие красивые у меня игрушки, они пришли к вам в гости. Хотят с Вами познакомиться и поиграть с Вами в игру «Больница».

- Какой у доктора должен быть костюм? (белый халат). Доктор наш любит наряжаться в свою красивую форму (экспериментатор предлагает детям одеть куклу в костюм врача). У него даже есть своя врачебная сумка, давайте положим в эту сумку врачебные инструменты.

- Но ведь доктор пришел к нам в гости, не один, а с друзьями - давайте посмотрим, какая кукла будет выполнять у нас роль: главный врач; врач-специалист; медсестра; санитарка; регистратор; пациент; шофёр.

Воспитатель предлагает подобрать каждой кукле соответствующую одежду, и аксессуары, дети объясняют, почему именно эта одежда подходит каждой кукле.

Знакомство с ролевыми действиями персонажей. Дети знакомятся с ролевыми действиями персонажей сюжетно-ролевой игры и пытаются их повторить индивидуально. Ознакомление детей с ролевым диалогом:

Дети с помощью воспитателя, разыгрывают небольшие сценки со своими игрушками. Обучение дошкольников с интеллектуальной недостаточностью элементам сюжетно-ролевой игры. На этом этапе дети разыгрывают в парах, с помощью кукол, отдельные сценки из жизни больницы с учётом ролевых действий персонажей и учитывая построение ролевого диалога между ними. - Давайте сейчас выберем, кто у нас будет главным врачом, кто - врачом – специалистом, кто шофёром, кто пациентом, кто медсестрой, а кто работником регистратуры. Посмотрим теперь, как всё происходит в больнице: Вот заболел пациент, он вызывает машину, что бы доехать до больницы – кто у нас шофёр? А кто пациент? Что должен сказать шофёр, когда приедет к пациенту? Идёт работа в паре шофёр – пациент. Вот пациент приезжает в больницу – что ему скажет регистратор? О чём должен он спросить пациента? Что ему должен ответить пациент? Работа в паре регистратор – пациент. Пациента направляют к врачу, что спрашивает врач? Что ему отвечает пациент? Что должен сделать врач? (Померить температуру, потрогать голову, пощупать пульс). Что врач должен прописать пациенту? Работа в паре врач- пациент. Кто будет мерить температуру пациенту? (медсестра). Что она ему должна выписать после приёма? (рецепт). Работа в паре медсестра – пациент. Врач – специалист спешит к главному врачу, что бы рассказать ему о новом пациенте. Что он скажет? Что ему ответит главный врач? Работа в паре врач – специалист и главный врач.

Все контакты между персонажами происходят опосредованно с помощью кукол, дети, благодаря этому активнее включаются в игровое действие, чувствуют себя более свободными и раскованными. Всем игровым действием активно руководит экспериментатор.

Этап обсуждения игрового действия. А теперь, кто нам скажет, что ему понравилось в этой игре? Кто вспомнит с чего началась игра? Кто с кем в начале играл? А потом? Какая кукла Вам понравилась больше всего? Все ли куклы правильно играли свои роли?

Занятие №3

Цель: Формирование опыта ведения самостоятельных диалогов в парах во время игрового действия.

Задачи:

- Дальнейшее развитие игровых действий;
- Знакомство детей с игровым пространством сюжетно – ролевой игры «Больница»
- Продолжение формирования коллективных (опосредованных, через игрушки) игровых действий;
- Активизация оречевления игровых действий.

Оборудование: костюмчик доктора; сумка врача; одежда для всех персонажей игры, оборудование для игровой зоны.

Время игры: приблизительно 25 мин.

Настройка: А давайте сегодня, перед игрой, подумаем и решим – как нам украсить нашу больницу? Как должен выглядеть кабинет Главного врача? Как должен выглядеть кабинет врача - специалиста?

Воспитатель предлагает подобрать каждой роле соответствующую обстановку, и аксессуары, дети объясняют, почему именно это подходит каждой роле.

Ознакомление детей с ролевыми действиями персонажей.

Дети знакомятся с ролевыми действиями персонажей сюжетно-ролевой игры и пытаются их повторить индивидуально с помощью воспитателя или экспериментатора. Ознакомление детей с ролевым диалогом.

Дети знакомятся с ролевыми действиями персонажей сюжетно-ролевой игры и с построением ролевого диалога между ними. Дети с помощью воспитателя, разыгрывают небольшие сценки со своими игрушками. На этом этапе дети разыгрывают в парах, отдельные сценки из жизни больницы с учётом ролевых действий персонажей и учитывая построение ролевого диалога между ними. В отличие от предыдущих занятий, на этом – мы предлагаем детям вначале проговорить в слух свои будущие действия.

Посмотрим теперь, как всё происходит в больнице:

Вот заболел пациент, он вызывает машину, что бы доехать до больницы – кто у нас шофёр? А кто пациент? Что должен сказать шофёр, когда приедет к пациенту? Идёт работа в паре шофёр – пациент. Вот пациент приезжает в больницу – что ему скажет регистратор? О чём должен он спросить пациента? Что ему должен ответить пациент? Работа в паре регистратор – пациент. Пациента направляют к врачу, что спрашивает врач? Что ему отвечает пациент? Что должен сделать врач? (Померить температуру, потрогать голову, пощупать пульс). Что врач должен прописать пациенту? Работа в паре врач- пациент. Кто будет мерить температуру пациенту? (медсестра). Что она ему должна выписать после приёма? (рецепт). Работа в паре медсестра – пациент. Врач – специалист спешит к главному врачу, что бы рассказать ему о новом пациенте. Что он скажет? Что ему ответит главный врач? Работа в паре врач – специалист и главный врач.

Все контакты между персонажами происходят опосредованно с помощью кукол, дети, благодаря этому активнее включаются в игровое действие, чувствуют себя более свободными и раскованными. Всем игровым действием активно руководит экспериментатор.

Этап обсуждения игрового действия.

- Давайте поаплодируем себе, за то, что мы такие молодцы, погладим себя по головке. А теперь, кто нам скажет, что ему понравилось в этой игре? А что мы сделали сегодня в начале игры? А зачем мы сегодня украшали рабочее место каждого нашего героя? Кто вспомнит с чего началась игра? Вам понравилось сегодня играть новые роли? Кто с кем в начале играл? А потом? Какая роль Вам понравилась больше всего? Все ли дети правильно играли свои роли.

Занятие №4

Цель: Закрепление всех полученных навыков в игре.

Задачи:

- Самостоятельное оформление игрового пространства.
- Самостоятельное распределение ролей (вмешательство воспитателя в случае конфликта).
- Подбор костюмов в соответствии с ролью
- Вспоминание ролевых действий персонажей
- Проговаривание ролевых диалогов

Оборудование: костюмчик доктора; сумка врача; одежда для всех персонажей игры, оборудование для игровой зоны.

Время игры: приблизительно 25 мин.

Настройка: А давайте вы сегодня сами попробуете поиграть в нашу любимую игру?

Начнём с оформления нашей больницы.

Экспериментатор наблюдает за ходом оформительских работ – при необходимости поправляет и подсказывает детям.

- Очень красивая больница у нас получилась и нарядная! Наверное сегодня праздник – день всех врачей! А давайте теперь к этому празднику правильно оденемся!

Воспитатель предлагает подобрать каждой роле соответствующую обстановку, и аксессуары, дети объясняют, почему именно это подходит каждому персонажу.

Ознакомление детей с ролевыми действиями персонажей.

Дети знакомятся с ролевыми действиями персонажей сюжетно – ролевой игры и пытаются их повторить индивидуально с помощью воспитателя или экспериментатора. Дети знакомятся с ролевыми действиями персонажей сюжетно–ролевой игры и с построением ролевого диалога между ними. Дети с помощью воспитателя, разыгрывают небольшие сценки со своими игрушками. Демонстрация воспитанниками сюжетно–ролевой игры «Больница».

На этом этапе дети самостоятельно разыгрывают в парах, отдельные сценки из жизни больницы с учётом ролевых действий персонажей и учитывая построение ролевого диалога между ними. В отличие от предыдущих занятий, на этом – мы не вмешиваемся в их действия.

Этап обсуждения игрового действия.

- Давайте поаплодируем себе, за то, что мы такие молодцы, погладим себя по головке. А теперь, кто нам скажет, что ему понравилось в этой игре? А что мы сделали сегодня в начале игры? А зачем мы сегодня украшали рабочее место каждого нашего героя? Кто вспомнит с чего началась игра? Вам понравилось сегодня играть новые роли? Кто с кем в начале играл? А потом? Какая роль Вам понравилась больше всего? Все ли дети правильно играли свои роли.

Занятие №5: (Контрольная игра)

Цель: Фиксация достигнутых в процессе формирующего эксперимента результатов.

Задачи: Отслеживать и фиксировать игровые действия всех детей участвующих в эксперименте.

Экспериментатор:

- Дорогие ребята сегодня в нашей больнице ещё один праздник – день самоуправления! Сегодня вы все, самостоятельно будете играть в нашу игру «Больница»! Давайте вспомним с вами всё, чему мы научились за эти дни (ответы детей).

Ход игры: Экспериментатор фиксирует все действия детей в процессе сюжетно ролевой игры данный протокол, предложенный В. Р. Ларкиным и уже использованный нами в ходе констатирующего этапа