

инструктор по физическому воспитанию, музыкальные руководители и др.) должны включать элементы сюжетно-ролевой игры, игры с образными игрушками в свои занятия, наполняя их единым содержанием, связывая ход игрового занятия тематически с проводимой сюжетно-ролевой игрой. Важное значение в работе с обозначенной категорией детей приобретает и использование сюжетно-ролевой игры во взаимодействии с сюжетно-дидактической.

### Литература

1. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов/ М.В. Гамезо и [др.]. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
2. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений/ Н.В. Микляева. – М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2008. – 263 с.

## ИГРА В ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*С.В. Лауткина, С.А. Зорко  
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

**Введение.** Игра – важнейшая часть жизни ребенка. Д.Б. Эльконин определяет игру как «исторически возникший и социально обусловленный вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми деятельности взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности»[1]. Игра, для ребенка – это свой маленький мир, в котором он проживает, проигрывает, фантазирует, моделирует жизненные ситуации, нарабатывает свой личный опыт общения. Именно игра влияет на развитие речи, так как сама подготовка, организация игровой ситуации требует от каждого ребёнка, включённого в неё, определённой способности к коммуникации. У детей с нарушениями речи возникают трудности в развертывании игры, вербализации игровых действий, интерес к игре оказывается у них весьма кратковременным, нестойким, наблюдаются искажения реальных отношений между играющими и ролей, отражающих социальные позиции. В связи с этим *цель исследования* – проанализировать особенности игры у дошкольников с нормальным психофизическим развитием и нарушениями речи.

**Материал и методы.** Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод), эмпирические методы (обобщение педагогического и психологического опыта).

В развитии игры выделяются две стадии. Первая (3-5 лет) – характеризуется воспроизведением логики реальных действий людей, предметные действия выступают содержанием игры. Вторая (5-7 лет) – моделирует реальные отношения между людьми, содержание игры – это социальные отношения.

Г. Крайг [2] называет наиболее типичные детские игры: 1) *сенсорные игры* (дети рассматривают предметы, играют песком, лепят куличики, плещутся водой, узнают о свойствах вещей, у них развиваются физические и сенсорные возможности); 2) *моторные игры* (дети осознают свое физическое «Я», у них формируется культура тела, эмоциональный заряд, дети бегают, прыгают, играют с родителями в «кучу-малу», катаются с ледяных горок, подолгу могут повторять одни и те же действия); 3) *игра-возня* (дети выполняют физические упражнения, происходит разрядка напряжения, они обучаются управлению эмоциями и чувствами; дети любят потасовки, драки понарошку); 4) *языковые игры* (дети экспериментируют с языком, осваивают мелодику и ритмику языка; игры со словами позволяют ребенку 3-4 лет овладеть грамматикой, осваивать смысловые нюансы речи); 5) *ролевые игры и имитации* (дети знакомятся и осваивают социальные отношения, нормы и традиции, присущие культуре, в которой они живут, разыгрывают роли и ситуации: играют в дочки-матери, копируют родителей, изображают водителя и др.).

Д.Б. Эльконин [1] выделяет 4 этапа развития сюжетно-ролевой игры. *Первый этап* – действия с предметами осуществляются в определённой последовательности. Основные сюжеты бытовые. Действия однообразны и часто повторяются. Роли ещё не обозначаются. Самостоятельная игра кратковременна. Стимулом возникновения игры является игрушка или предмет-заменитель, ранее использованный в игре. На *втором этапе* действия с предметом развёртываются более полно и последовательно, в соответствии с ролью, опосредованной словом. Последовательность действий становится правилом. Возникает первое взаимодействие между участниками на основе использования общей игрушки (или направленности действия). Объединения играющих кратковременны. Основные сюжеты бытовые. Одна и та же игра многократно повторяется. Игрушки заранее не подбираются, но дети чаще используют одни и те же – любимые. В игре объединяются 2 – 3 человека. *Третий этап* – действия с предметами дополняются действиями, направленными на установление разнообразных контактов с партнёрами по игре. Роли чётко обозначены и распределены до начала игры. Игрушки и предметы подбираются в соответствии с ролью. Логика, характер действий и их направленность определяется ролью. Игра протекает как совместная, хотя взаимодействие перемещается с параллельным действием партнеров, не связанных друг с другом, не соотносённых с ролью. Продолжительность игры увеличивается. Сюжеты более разнообразные: дети отражают в играх не только быт, но и труд взрослых, яркие общественные явления. *Четвёртый этап* отражает отношения и взаимодействия взрослых друг с другом. Тематика игр разнообразная, она определяется не только непосредственным, но и опосредованным опытом детей (обыгрывание сцен из литературных произведений, кинофильмов, телепередач и т.п.). Игры носят совместный, коллективный характер. Объединения участников устойчивы. Они строятся на интересе детей к одним и тем же играм, или на основе личных симпатий и привязанностей. Игры не только длительно повторяются, но и развиваются, обогащаются, существуют продолжительное время. В игре

чётко выделяется подготовительный этап: распределение ролей, отбор игрового материала, а иногда его изготовления (игрушки – самоделки). Требования соответствия жизненной логике распространяются не только на действия, но и на поступки и ролевое поведение участников. Количество вовлечённых в игру детей увеличивается до 5-6 человек.

На четвёртом этапе начинают ярко проявляться индивидуальные особенности игровой деятельности в целом и игрового творчества каждого ребёнка. Так, у детей – «сочинителей» творческие проявления связаны с созданием игровых сюжетов, для них характерно осуществление игры в речевом плане и воображении. Дети – «исполнители» проявляют игровое творчество в реализации замыслов при создании образов игровых персонажей, используя для этого разнообразные средства: мимику, жесты, речевую интонацию, комментирующую и оценочную речь. Дети – «режиссеры» проявляют себя в игровом общении, выступая посредниками в разрешении спорных ситуаций и конфликтов, «дирижируя» замыслами партнёров по игровой деятельности, способствуя их согласованию.

Имеется специфика формирования игры у детей с речевыми нарушениями. Так, дети со сложными формами *функциональных дислалий, с ринолалиями и дизартриями* нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным, хотя правила и содержание игры им доступны. Ослабленность условно-рефлекторной деятельности, медленное образование дифференцировок, нестойкость памяти затрудняют включение этих детей в коллективные игры. Нарушение общей и речевой моторики, особенно у детей с *дизартрией*, вызывает быстрое утомление ребенка в игре. Для детей с *алалией* содержание игр и их правила долгое время остаются недоступными. Игры детей носят однообразный, подражательный характер. Они производят манипулятивные, а не игровые действия с игрушкой, их игра не имеет замысла и целенаправленных действий. В коллективе говорящих сверстников такие дети держатся в стороне или, играя вместе с другими детьми, выполняют только подчиненные роли, не вступают в словесные взаимоотношения. Даже в дальнейшем, когда ребенок приобретает определенный запас слов и навыки фразообразования, в игре эти навыки он самостоятельно не использует.

**Заключение.** Психолого-педагогическая работа с детьми с речевыми нарушениями должна обеспечить мотивационный план игры, способность к замещению на всех уровнях, определенный уровень развития партнерских отношений, доступные детям способы игрового взаимодействия со сверстником, технику создания игрового образа, достаточную словесную регуляцию игрового поведения.

### Литература

1. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб: Питер, 2005. – 940 с.