



## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ...7	
1.1 Психолого-педагогические особенности развития речи детей дошкольного возраста.....	7
1.2 Особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста. .....	17
1.3 Развитие речи старших дошкольников в разных видах игровой деятельности .....	20
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	27
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	28

## ВВЕДЕНИЕ

Формирование правильной речи является одной из основных задач дошкольного образования. Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Дети, не получившие в дошкольном возрасте соответствующее речевое развитие, заметно отстают в общем развитии, так как речь является показателем достижений.

**Актуальность исследования** определяется той уникальной ролью, которую играет родной язык в становлении личности ребенка-дошкольника. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения.

В работе затронута проблема развития речи детей посредством игровой деятельности, так как в дошкольном возрасте данный вид деятельности является ведущим. Причиной острой необходимости развития речи детей является потребность общения человека с окружающими его людьми для того, чтобы речь была внятна, понятна и интересна другим, нужно развивать её, необходимо проводить разнообразные игры, разрабатывать методики проведения игр, чтобы дети были заинтересованы в игровой деятельности.

Игра – одна из форм обучаемого воздействия педагогов на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, игра реализует обучающую и игровую цели. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Игра развивает речь детей: пополняет и активизирует словарь, формирует правильное звукопроизношение, развивает связную речь, умение правильно выражать свои мысли. Игра развивает язык, а язык организует игру. Главное назначение игр –

развитие ребёнка, коррекция того, что в нем заложено и проявлено, вывод ребёнка на творческое, экспериментальное поведение.

В данной работе раскрывается значение игр для детей дошкольного возраста, их роль в речевом развитии детей.

В русской педагогике сложились давние традиции воспитания и обучения на родном языке. Мысли о необходимости обучения родному языку в первые годы жизни содержатся в трудах многих известных педагогов, писателей, философов. Фундамент теории игры как важнейшего средства всестороннего воспитания детей заложили исследования таких ученых, как Е.А.Флёриной, Е.И.Тихеевой, Е.А.Аркина.

Большое влияние на содержание и методы работы по развитию речи оказала деятельность Е.И.Тихеевой, известного общественного деятеля в области дошкольного воспитания. Она определила основные задачи работы по развитию речи детей в детском саду:

- развитие речевого аппарата у детей, его гибкости, четкости;
- развитие речевого слуха;
- накопление содержания речи;
- работа над формой речи, ее структурой.

Е.И. Тихеева показала пути решения этих задач. В ее трудах представлена стройная система работы над словом.

Однако известно, что умение играть возникает не путем автоматического переноса в игру, усвоенного в повседневной жизни. Нужно приобщать детей к игре. И от того, какое содержание будет вкладываться взрослым в предлагаемые детям игры, зависит успех передачи обществом своей культуры подрастающему поколению.

Таким образом, тема актуальна в связи с тем, что игровая деятельность дает воспитателю возможность проводить занятие по обучению речи более плодотворно.

**Проблема исследования.** Какие приемы и средства будут благоприятны для развития речи посредством игры?

**Тема исследования.** «Игра как средство развития речи у детей старшего дошкольного возраста.»

**Цель исследования.** Определение роли игры в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования.** Процесс развития речи детей дошкольного возраста.

**Предмет исследования.** Игровая деятельность как средство развития всех сторон речи в старшем дошкольном возрасте.

Исходя из поставленной цели были определены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Изучить возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста.
3. Определить особенности игровой деятельности старшего дошкольника.
4. Выявить значение игры для развития речи детей старшего дошкольного возраста.

**Методологическая и теоретическая основа исследования.** В педагогике фундамент теории игры как важнейшего средства развития речи детей заложили исследования таких ученых, как Е.А.Флериной и Е.И.Тихеевой. Позднее игре были посвящены работы Р.Я.Лехтман-Абрамович, Ф.И.Фрадкиной, Н.М. Аксариной, А.П.Усовой, Д.В.Менджерицкой, Р.И.Жуковской, В.П.Залогойной, Т.А.Марковой и др. Одно из основных положений педагогической теории детской игры заключается в том, что игра имеет историческую, а не биологическую природу. Такое понимание природы игры и закономерностей ее развития нашло отражение в исследованиях психологов Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, А.В.Запорожца и

их последователей. Ученые считают, что детские игры стихийно, но закономерно возникли как отражение трудовой и общественной деятельности взрослых людей.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1.1 Психолого-педагогические особенности развития речи детей дошкольного возраста

Все исследователи, изучающие проблему развития связной речи, обращаются к характеристике, которую дал ей С.Л.Рубинштейн [7, с.74]. Именно ему принадлежит определение ситуативной и контекстной речи. Рубинштейн отмечал, что для говорящего всякая речь, передающая его мысль или желание, является связной речью (в отличие от отдельного зависимого слова, извлеченного из контекста речи), но формы связности в ходе развития меняются. «Связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя».

Речь, по его мнению, может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо потому, что, будучи представлены в мысли говорящего, эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понята на основе ее собственного предметного содержания. Для того чтобы понять эту речь, нет необходимости специально учитывать ситуацию, в которой она произносится, все в ней понятно для другого из самого контекста: это контекстная речь. А речь маленького ребенка, подчеркивал Рубинштейн, сначала отличается обратным свойством: она не образует такого связного смыслового целого – такого «контекста», на основании которого можно было бы ее понять, поэтому и необходимо учитывать конкретную ситуацию, в которой находится и говорит ребенок.

Смысловое содержание речи становится понятным в связи с этой ситуацией: это ситуативная речь.

Однако Рубинштейн не противопоставлял эти два вида речи, а различал ситуативную и контекстную речь по господствующей черте. Ибо всякая речь имеет какой-либо контекст, и в то же время всякая речь связана и обусловлена некоторой ситуацией. «Ситуативные и контекстные моменты всегда находятся во внутренней взаимосвязи и взаимопроникновении; речь может идти лишь о том, какой из них является в каждом данном случае господствующим».

Когда у ребенка развивается связная контекстная речь, она не вытесняет ситуативную, и ребенок, как и взрослый, пользуется то одной, то другой в зависимости от содержания, которое надо сообщить, и от характера самого общения. Таким образом, к контекстной речи переходят тогда, когда требуется связное изложение предмета, выходящего за пределы ситуации, и это изложение предназначается для широкого круга слушателей или читателей.

Речь ребенка носит сначала ситуативный характер, но по мере того, как в ходе развития изменяются содержание и функции речи, ребенок в процессе обучения овладевает формой связной контекстной речи. Исследование А.М. Леушиной, посвященное изучению развития связной речи у детей дошкольного возраста, вскрыло особенности ситуативной речи младших дошкольников: они проявляются в разной мере и зависят от содержания, от характера общения, а также от индивидуальных особенностей ребенка и от того, насколько он знаком с литературной речью [11, с.61].

Итак, поначалу речь ребенка связана с ближайшей действительностью, она рождается из той ситуации, в которой он находится, и целиком связана с ней. Вместе с тем это разговорная речь, она направлена на собеседника и выражает просьбу, желание, вопрос, то есть ситуативная форма, соответствует основному содержанию и назначению.

Контекстной речью ребенок овладевает в процессе обучения. У него вырабатывается потребность в новых речевых средствах, в новых формах построения – это зависит от содержания речи и характера общения.

Конечно, основное развитие связной речи связано с овладением письменной речью и относится к школьному возрасту. Но важное значение имеют основы связной устной речи, которые закладываются в дошкольном возрасте.

Результат обучения связной речи зависит от многих причин. Прежде всего, от социальной среды, которая обеспечивает ребенку речевое общение. Упущенные возможности речевого развития в дошкольном возрасте почти не восполняются в школьные годы. Поэтому очень важно вовремя организовать развивающий потенциал среды. Л.П.Федоренко, исследуя принципы обучения русскому языку, указывает: «Для нормального развития речи ребенка, а, следовательно, и для развития его интеллекта и эмоционально-волевой сферы необходимо, чтобы окружающая его речевая среда обладала достаточными развивающими возможностями – достаточным развивающим потенциалом» [15, с.113].

Развивающий потенциал определяется тем, насколько богата речь, которой пользуются окружающие, насколько активен ребенок в процессе обучения, от этого зависит общее развитие ребенка, его способность к обучению в школе.

Итак, психологи отмечают взаимоотношение речевых умений разной степени сложности в такой последовательности. В ранней детской речи – ситуативная связанность высказываний. Содержание речи понятно собеседнику лишь в том случае, если он знаком с ситуацией, о которой рассказывает ребенок. Затем речь ребенка становится контекстной, то есть ее можно понять в определенном контексте общения. С того момента, когда речь ребенка потенциально может быть внеситуативной и внеконтекстной, считается, что он овладел минимумом речевых умений. Дальнейшее усложнение детской речи

идет по нескольким путям. Происходит последовательное осознание ребенком своей речи, или, как подчеркивает А.Н.Леонтьев, произвольность речи, а затем вычленение ее компонентов [17, с.58]. Под произвольностью автор понимает «способность ребенка в порядке волевого акта осуществлять свою речь».

В дальнейшем, когда перед ребенком встает задача обучения грамоте, у него формируются умения произвольного звукового анализа речи. При обучении грамматике родного языка закладываются основы умения свободно оперировать синтаксическими единицами, что обеспечивает возможность сознательного выбора языковых средств.

Другой путь усложнения речевых умений – это переход от диалогической речи к различным формам монологической. Диалогическая речь в большей степени ситуативна и контекстна, поэтому она свернута и эллиптическая (в ней многое подразумевается благодаря знанию ситуации обоими собеседниками). Диалогическая речь произвольна, реактивна, мало организована. Огромную роль здесь играют клише и шаблоны, привычные реплики и привычные сочетания слов. Таким образом, диалогическая речь более элементарна, чем другие виды речи.

Монологическая речь – это развернутый вид речи. Эта речь в большей степени произвольна: говорящий имеет намерение выразить содержание и должен выбрать для этого содержания адекватную языковую форму и построить на его основе высказывание. Монологическая речь – это организованный вид речи. Говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь монолог как целое.

Все вышеперечисленное позволяет подойти к проблеме развития связного монологического высказывания в недрах диалогической речи. Это одна из существенных задач изучения связности речевого высказывания детей дошкольного возраста.

Подчеркнем, что в развитии связной речи понятия «диалогическая» и «монологическая» речь являются центральными. Диалогическая речь

рассматривается учеными как первичная естественная форма языкового общения, которая состоит из обмена высказываниями. Для нее характерны такие формы, как вопрос, ответ, добавление, пояснение, распространение, возражение, формулы речевого этикета и конструктивные связи реплик (по лингвистической энциклопедии).

Рассмотрим характеристику диалогической речи в трудах психологов, лингвистов, психолингвистов – именно те характеристики, которые нам важны для понимания развития этой формы речи в дошкольном детстве.

Л.П. Якубинский, рассматривая функциональное многообразие речи, предлагал учитывать условия, формы и цели общения. Он отмечал, что форма речевого высказывания зависит от формы человеческих взаимодействий – непосредственной и посредственной (эту форму в настоящее время чаще называют опосредствованной). Диалогическая форма речевого общения почти всегда соединяется с непосредственной. Якубинский писал: «Мимика и жест, являясь постоянными спутниками всяких реагирований человека, оказываются постоянным и могучим сообщающим средством». Сравнивая диалогическую и монологическую речь, он выделял и такой показатель, как сложность речи: «Диалог, конечно, не есть обмен вопросами и ответами, но в известной мере при всяком диалоге налицо эта возможность недосказывания, неполного высказывания, ненужность мобилизации всех тех слов, которые должны были бы быть мобилизованы для обнаружения такого же мыслимого комплекса в условиях монологической речи...» [4, с.13].

Монолог представляет собой определенную композиционную сложность, особенно это относится к письменной монологической речи. М.М. Бахтин, рассматривая высказывание как единицу речевого общения и подчеркивая ее отличие от единиц языка (слова и предложения), подчеркивал многосторонность процесса речевого общения: «В самом деле, слушающий, воспринимая и понимая значение (языковое) речи, одновременно занимает по отношению к ней активную ответную позицию: соглашается или не

соглашается с ней (полностью или частично), дополняет ее, готовится к исполнению и т.п.; и эта ответная позиция слушающего формируется на протяжении всего процесса слушания и понимания... Всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно ответный характер (хотя степень этой активности бывает весьма различной); всякое понимание чревато ответом...».

Называя диалог классической формой речевого общения, М.М. Бахтин отмечал, что в зависимости от условий и ситуаций общения он может принимать разный характер и разные отношения связности реплик:

- вопрос – ответ;
- утверждение – возражение;
- предложение – согласие [8, с.32].

По его мнению, эти отношения не поддаются грамматикализации, они невозможны между единицами языка внутри высказывания.

Отмечая, что диалогическая форма речи ребенка в раннем детстве неотделима в своих существенных звеньях от деятельности взрослого, Д.Б. Эльконин подчеркивал: «На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка». Анализируя этапы усвоения ребенком грамматического строя родного языка, он отмечал, что «в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает связный характер и позволяет выражать многие отношения» [17, с.186].

Сопоставляя диалог и монолог, исследователи выделяют в них какие-то общие черты и различия, которые подчеркивают особенности этих форм речи. Так, Л.В.Щерба считал, что монолог лежит в основе литературного языка, ибо всякий монолог и есть литературное произведение в зачатке. По его мнению, диалог «состоит из взаимных реакций двух общающихся между собой индивидов, реакций нормально спонтанных, определяемых или ситуацией, или высказыванием собеседника» [7, с.46]. Монолог же он рассматривал как организованную систему облеченных в словесную форму мыслей, являющуюся

преднамеренным воздействием на окружающих. Именно поэтому монологу надо учить. Щерба отмечал, что в малокультурной среде только немногие люди с литературным дарованием способны к монологу, большинство же не в состоянии связно рассказать что-либо [7, с.58].

Структура диалога (реплик) и структура монолога (литературного языка) совершенно разные. Репликам не свойственны сложные предложения, в них встречаются фонетические сокращения, неожиданные формообразования и непривычные словообразования, странные словоупотребления и нарушения синтаксических норм. Все эти нарушения происходят благодаря недостаточному контролю сознания при спонтанном диалоге. Монологической речи обычно эти нарушения не свойственны: она протекает в рамках традиционных форм, и это является ее основным организующим началом.

Интересно наблюдение Л.В.Щербы, что все изменения языка, которые потом проявляются в монологической речи, куются и накапливаются в кузнице разговорной речи [7, с.65]. Отступления от нормы нестрашны в разговорной речи, их не замечают собеседники, а в монологической речи они немыслимы. В диалоге принимают участие, прежде всего два лица, которые понимают друг друга, а монолог чаще всего адресуется ряду лиц, и это заставляет прибегать говорящего к литературному языку.

Это явление наблюдается и в дошкольном возрасте. Если разговаривают дети между собой, в их репликах можно услышать и сокращения, и разнообразные отклонения от норм, употребление разговорных (просторечных) слов. А когда те же дети рассказывают (описывают, рассуждают) перед группой сверстников, они стараются пользоваться литературным языком.

Интересно отметить взгляды некоторых исследователей на роль диалога и монолога в развитии речи взрослых. О.Б.Сиротина посвящает свое пособие описанию норм русской разговорной речи, отличая ее от норм письменной формы литературного языка и устной формы официальной (публичной) речи и рассматривая особенности современной русской разговорной речи [22]. Она

считает, что «монологическая устная речь по интонационному рисунку и порядку слов часто ближе к письменной речи, чем к устной диалогической», так как этому способствует логика повествования монолога. Сиротинина считает, что устная монологическая речь разговорного стиля встречается редко, но даже если рассказ о каком-то событии не прерывается слушателем, монологичность здесь внешняя (говорит один человек). В таких «монологах» говорящий рассчитывает на непосредственную реакцию слушателей (вопросы, возражения, подтверждения), хотя бы и с помощью мимики и жестов, и это объединяет их с диалогической речью. При этом она подчеркивает, что истинная монологическая речь фактически несовместима с условиями появления разговорной речи. Такая реализация возможна при выступлении на собрании, во время лекции, то есть когда говорящий не строит каждую фразу с расчетом на немедленную реакцию, не предусматривает возможности переспроса и поэтому говорит четче, полнее. Такая речь всегда более продуманна и с точки зрения содержания, и с точки зрения средств выражения этого содержания, так как рассчитана не на общение, а на сообщение.

Такое резкое разграничение диалогической и монологической речи мы встречаем и в других работах. А.Н.Васильева, рассматривая общую характеристику функциональных стилей, их взаимосвязи и взаимоотношения, отмечает, что диалог по происхождению первичен: речь родилась как обмен сигналами, реакциями на действительность; она рассматривает компоненты, которые соотносятся в этих видах речи [22].

В монологе это два компонента: субъект речи и предмет речи, существующий в сознании субъекта. Окружающая действительность и адресат являются обычно пассивными компонентами. Это очень важно для речевого оформления монолога, потому что эскиз речи набросан в сознании, известен вывод и основные аргументы. Задача состоит в том, чтобы привести собеседника к этому выводу, то есть приобретает качества доказательства. Вследствие этого «монологу обычно свойственны такие черты речевой

организованности, как стройность композиции, логическая последовательность речевой мысли и формы, ее выражающей, ограниченность произвольных субъективных привнесений».

В диалоге, подчеркивает Васильева, «активно действуют три, а часто и четыре компонента: оба собеседника, отраженный в их сознании предмет и привходящие обстоятельства» [22].

Речь в данном случае порождается сознанием и волей двух разных лиц, а не одного, и эти двое творят речь совместно и попеременно, каждый из них мыслит в отдельности и по-своему. В беседу может вмешиваться окружающая действительность. Мысль может обрываться, отклоняться в сторону, возвращаться назад, содержать включения. Говорящему некогда обрабатывать форму изложения, поэтому она часто бывает небрежна. Из всего сказанного делается вывод, что монолог стимулирует использование форм и приемов книжной речи, а диалог – разговорной.

Вместе с тем Васильева отмечает, что может существовать и научный диалог, и разговорный монолог. «Знаментально лишь то, что в официальной научной речи диалог превращается в серию маленьких монологов, а разговорный монолог почти всегда «диалогичен»: не имея реального собеседника, говорящий мысленно дискутирует с воображаемым или с самим собой» [22].

Все эти взгляды на развитие монологической и диалогической речи необходимы для понимания становления связной речи у дошкольников. В этой связи уместно напомнить мысль А.А.Леонтьева о том, что коммуникативное употребление речи предшествует ее использованию для планирования и регулирования действий (в разных видах деятельности). Автор считает, что особую проблему представляет собой соотношение диалогической и монологической речи [17 с.74].

Ребенок учится произвольности своего высказывания, и в процессе диалога у него формируется важное умение следить за логикой своего

повествования. На это надо больше обращать внимание именно в дошкольном возрасте.

У маленьких детей диалог предшествует монологу; при этом именно диалог имеет первостепенную социальную значимость для ребенка. По мнению А.А.Леонтьева, умения монологической речи формируются крайне поздно. Многие исследователи подчеркивают первичную роль диалога в монологической речи [17, с.78]. Самое главное – понять, какое значение имеет правильное обучение диалогической речи в раннем возрасте, ибо именно тогда происходит зарождение и развитие монологической речи.

Как известно, первичной формой существования языка является устная речь. Русский литературный язык имеет две основные формы: устную и письменную. В дошкольном возрасте развитие устной речи рассматривается как одна из важнейших задач для дальнейшего развития письменной речи.

Интересное суждение о соотношении устной и письменной речи высказывал Л.С.Выготский. Он говорил, что мотивация речи, потребность в ней стоит в начале развития этой деятельности. Так, «потребность в речевом общении развивается на всем протяжении младенческого возраста и является одной из важнейших предпосылок для появления первого осмысленного слова. Если эта потребность не созрела, наблюдается и задержка речевого развития». Но к началу обучения в школе у ребенка нет потребности в письменной речи, поэтому он не осознает, зачем ему нужна эта новая речевая функция [8, с.37].

Далее, отмечая особенности письменной речи, Выготский выделял такие качества как произвольность, преднамеренность и сознательность. Он писал, что развитие внешней речи предшествует внутренней, а письменная речь, появляясь после внутренней, предполагает уже ее наличие. «Внутренняя речь есть максимально свернутая, сокращенная, стенографическая речь. Письменная речь есть максимально развернутая, формально даже более законченная, чем устная».

С проблемой обучения, которое, по мнению Выготского, «всегда идет впереди развития», связана теория соотношения умственного возраста и актуального развития. Необходимо учитывать, подчеркивал он, «не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития».

Очень важным является и положение Выготского о сенситивном периоде обучения, так как определенные условия влияют на обучение тогда, когда соответствующие циклы развития еще не завершены. Так, обучение письменной речи заставляет ребенка подниматься выше самого себя и вызывает к жизни развитие новых функций.

## **1.2 Особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.**

А.В.Запорожец подчеркивал, что развитие игры происходит не за счет того, что ребенку предлагаются все более и более сложные сюжеты игр, а именно за счет того, что игра переходит в форму детской самостоятельной деятельности [18, с.9]. Поэтому методы, берущие за основу путь формирования у детей игровых (предметных и ролевых) действий, не всегда дают нужный эффект, поскольку формирование тех или иных действий не обеспечивает напрямую становления соответствующей деятельности. Комплексный метод, определяющий четыре важных условия становления сюжетной самостоятельной игры как ведущей деятельности, направляет внимание педагога на необходимость усиления работы по тому или иному компоненту метода в зависимости от особенностей становления игровой деятельности у разных детей. К четырем компонентам метода относятся: 1) обогащение опыта и знаний детей, расширение их представлений об окружающем; 2) обогащение игрового опыта (формирование игровых действий, способов осуществления игры); 3) создание развивающей предметной среды; 4) активизирующие

общение взрослых с детьми. В старшем дошкольном возрасте доминирующим оказываются второй и третий компоненты метода. Это не значит, что на первый и четвертый компоненты педагог может не обращать внимания – ни в коем случае, особенно на второй, иначе мы рискуем столкнуться с таким (увы, распространённым в наши дни) явлением, как примитивизация детских игр.

Особенность игры старших дошкольников, на что следует обратить педагогу особое внимание.

В первую очередь заметим, что к старшему дошкольному возрасту, особенно к подготовительной к школе группе, некоторые педагоги практически не уделяют внимания игре – основное внимание к этому времени сосредоточено на активной подготовке ребенка к школе. Однако если мы хотим, чтобы ребенок был действительно готов к школе, то к этому возрасту нужно добиваться не того, чтобы он читал и писал, а чтобы у ребенка возникла и развивалась структурно сложная игра, чтобы она постепенно переходила в игры-фантазирования, приобретала все более содержательно-развернутые формы. Если ребенок владеет высшими формами развития сюжетной игры, это означает, что у него сформированы психические механизмы и мотивы перехода к учебной деятельности – которые формируются в значительной мере залог успешного обучения в школе. Напротив, даже если ребенок владеет определенными навыками, но при этом наблюдаются дефицитность развития новообразований, которые формируются в значительной мере в процессе реализации ведущей деятельности, в школе его ждут заметные трудности, причем не только в начальной.

К старшему дошкольному возрасту дети предпочитают играть сами, взрослых в свою игру они пускают в исключительных случаях. Поэтому влияние на детскую игру будет уже большей частью косвенным: через расширение представлений детей и через организацию соответствующей предметно-игровой среды. Особенности предметно-игровой среды на данном возрастном этапе состоят в следующем.

К концу дошкольного возраста у детей наблюдается довольно жесткий отказ от условно-образных игрушек – теперь ребенку нужна реалистичная игрушка, маленькая модель большого мира. Именно такие игрушки вызывают неподдельный интерес и желание играть с ними. Но одновременно с этим значительно расширяются представления ребенка о мире, и иметь соответствующие игрушки на все случаи жизни оказывается просто невозможным. И это противоречие разрешается в том, что дети, которые в среднем дошкольном возрасте получили достаточный опыт замещения, переходят к тому, что начинают конструировать игрушки и игровые среды сами из подручных средств. Это особая линия развития игровой деятельности, которая достигает своего расцвета уже за пределами дошкольного возраста, у младших школьников, но истоки ее лежат (или, увы, не лежат) именно в дошкольном детстве. А взрослому, понимающему особенности развития игры, следует обеспечить достаточное количество поделочных и бросовых материалов (пластилин, бумага (самых разных видов и фактур), проволока, фольга, поролон, жесткие пленки и тому подобное). Здесь важно то, что если в начале дошкольного возраста игровое пространство диктовало тематику и сюжет игры, то к концу дошкольного возраста игровые потребности детей начинают определять выбор тех или иных предметов игры и конструирование игрового пространства, в зависимости от интересов, задач самих детей. А это значит, что игровая предметная среда должно быть полифункциональной, гибкой и многозначительной, что никак не укладывается в принцип «игровых уголков».

Кроме того, в этом возрасте происходит усложнение как ролевых, так и реальных отношений в игре, сама игра приобретает достаточно сложную структуру взаимодействия играющих группировок – слияние в единый сюжет разных линий и наоборот, расхождение единого сюжета на параллельно развивающейся сюжетные линии. Поддерживать такую сложную структуру игры – достаточно сложная, но очень важная задача педагога.

Так же следует сказать несколько слов о вмешательстве взрослого в детскую игру.

Оказание влияния на усложнение игры (содержательное, структурное, ролевое и пр.) осуществляется только одним способом – дать ребенку образцы такой игры и непосредственно включить его в подобную деятельность. А дать образец может только носитель соответствующей игровой культуры: старший ребенок, хорошо играющий сверстник или взрослый. Но взрослый – партнер, а ни в коем случае не учитель. Образовательный материал, который преподносится детям в игровой форме, тоже может быть насыщен не только дидактическими, предметными задачами, связанными с реализацией содержания программы, но и собственно игровыми, не несущими предметно-образующей функции, но вовлекающими детей в совместную игровую деятельность, более сложную по характеру реализации – по структуре или взаимодействию участников.

Самостоятельность детей старшего дошкольного возраста в выборе тех или иных игр (сюжетных, дидактических, традиционных и пр.) для совместной деятельности не должна стать поводом к тому, чтобы воспитатель полностью самоустранился от организации подобных игр. Задача педагога – при каждом удобном случае, то есть не ломая детскую самостоятельную деятельность, обогащать палитру детских игр, предлагая новые, помогая вспомнить забытые, которые могут стать новыми «фаворитами» детских предпочтений.

### **1.3 Развитие речи старших дошкольников в разных видах игровой деятельности**

Дошкольный возраст является уникальным и решающим периодом развития ребёнка, когда возникают основы личности, складывается воля и произвольное поведение, активно развиваются психические процессы и речь, творчество, общая инициативность. Однако все эти важнейшие качества

формируются не на учебных занятиях, а в ведущей и главной деятельности дошкольника – в игре.

В дошкольном возрасте большое значение в речевом развитии детей имеет игра. Ее характером определяются речевые функции, содержание и средства общения. Для речевого развития используются все виды игровой деятельности.

В творческой ролевой игре совершенствуется диалогическая речь, возникает потребность в связной монологической речи. Положительно влияют на речь детей участие педагога в детских играх, обсуждение замысла и хода игры, привлечение их внимания к слову, образец лаконичной и точной речи, беседы о проведенных и будущих играх.

Подвижные игры оказывают влияние на обогащение словаря, воспитание звуковой культуры. Игры-драматизации способствуют развитию речевой активности, вкуса и интереса к художественному слову, выразительности речи, художественно-речевой деятельности.

Дидактические и настольно-печатные игры используются для решения всех задач речевого развития. Они закрепляют и уточняют словарь, навыки быстрого выбора наиболее подходящего слова, изменения и образования слов, упражняют в составлении связных высказываний, развивают объяснительную речь.

Одной из первых форм детской игровой деятельности является сюжетно-ролевая игра.

Сюжетно-ролевая игра оказывает положительное влияние на развитие речи. В ходе игры ребёнок вслух разговаривает со сверстниками, либо с игрушками, а также подражает звукам (рёв мотора, гудок парохода) и голосам зверей (ржание лошади, мяуканье кошки). В процессе игры воспитатель много разговаривает с детьми, в результате чего у неговорящего ребенка возникает потребность в речевом общении. Ему хочется попросить взрослого о чем-либо, сообщить ему что-то. Воспитатель всячески побуждает детей обращаться с

вопросами по поводу той или иной игрушки. Таким образом, в сюжетно-ролевой игре развивается речевая активность детей.

В сюжетно-ролевых играх дети берут на себя роли взрослых людей и в игровой форме воспроизводят их деятельность и отношения между ними. При этом они комментируют свои действия: «Доктор слушает больного», «Папа забивает гвоздь». Действующие лица в игре появляются путём ролевого перевоплощения в тот или иной образ самого ребёнка, игрушек и окружающих его детей и взрослых. Я буду мама, а ты моя дочка», – говорит девочка, тем самым определяя свою роль и роль подруги. Мальчик усаживает куклу в автомобиль и говорит: «Это у нас шофёр». Первоначально игровая деятельность детей носит индивидуальный характер, так как они не умеют согласовывать свои действия с действиями других играющих.

Обучая детей сюжетно-ролевым играм целесообразно начинать с игр с дидактической игрушкой, в которых взрослый показывает ребёнку те или иные действия: «Уложим куклу спать»; «Напоим куклу чаем». Усвоив их, ребенок в состоянии играть самостоятельно.

Играя с игрушкой и одновременно слушая воспитателя, ребенок быстро и хорошо запоминает ее название, подражая взрослому. Показывая, как надо играть, следует все действия обозначать словом. При этом важно сразу же передать предмет ребёнку, чтобы он, подражая взрослому, действовал с ним, а воспитатель сопровождал бы словом не только свои действия, но и действия ребёнка: «Я качаю Катю. Оля качает Катю. Юля качает Катеньку».

Учитывая, что у детей снижено понимание обращенной речи, необходимо следить за тем, насколько ребенок понимает взрослого. С этой целью воспитатель просит его называть или показывать игрушки, о которых идет речь в игре.

Изначально воспитателю следует давать детям образец диалога или сюжета: «Я глажу Машу. Вот так: по головке глажу Машу. Не плачь, Маша. Жалею Машу. Обнимаю Машу. Маша не плачет. Смеется Маша!». Если игра

проводится впервые, то необходимо «проиграть» весь речевой сюжет перед детьми. Когда сюжет или его фрагмент закончен, его можно повторить с участием детей, побуждая их к игровым действиям. Таким образом, воспитатель демонстрирует образцы и речевого, и игрового поведения.

Руководя сюжетно-ролевыми играми, воспитатель дает качественную оценку действию («Я глажу волосы»; «Кукла прыгает высоко»), обращает внимание детей на порядок выполнения («Развязываю пояс на платье, расстегиваю пуговицы на платье, снимаю платье с Кати»). Когда ребенок наблюдает, разнообразные действия и при этом слышит разное обозначение их словом, у него развивается чувство языка.

Необходимым условием успешного развития речи детей в сюжетно-ролевой игре является подбор разнообразных игрушек: кукол, одежды для них, наборов посуды, мебели, овощей и фруктов, машин различного назначения и. т. д. Однако вместе с сюжетными игрушками, которые изображают уменьшенные реальные предметы, в игре могут использоваться предметы, замещающие реальные (палочки, кубики, шарики, и т. п.). При общем недоразвитии речи ребёнок с трудом овладевает навыками применения предметов-заменителей. По мере овладения детьми сюжетно-ролевой игрой взрослому следует показать, что можно использовать карандаш или палочку вместо градусника, а кубик вместо мыла. Обращение в игре к заменителям ставит детей перед необходимостью переименовать предмет, а затем сообщить об этом другим играющим. Таким образом, в игре, кроме речи, определяемой особенностями взятой на себя роли, появляется речь, функцией которой является согласование совместных действий.

Целесообразно организовывать с детьми такие игры, в которых участвуют все дети группы. Примерами таких игр могут быть следующие: «День рождения куклы», где все дети танцуют и поют; «Поезд», где все дети-пассажиры и на остановках они что-то рассматривают, собирают. В игре «Магазин игрушек» дети, «купив» игрушку, затем играет с ней; причем

получит игрушку тот, кто правильно попросит ее у «продавца». В указанные игры дети вовлекаются постепенно.

Как итог мы видим, очень важное, полезное влияние сюжетно-ролевых игр на развитие речи.

Наряду с сюжетно-ролевыми играми в дошкольном возрасте активно развиваются игры с правилами. К ним относятся дидактические, подвижные игры, игры-драматизации и т. д.

Особое место в педагогическом процессе занимают дидактические игры. Дидактические игры используются для решения всех задач речевого развития. Пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь.

Словесные игры направлены на развитие речи, воспитание правильного звукопроизношения, уточнение, закрепление и активизацию словаря. Например: игра «Кто в домике живет?» закрепляет знания детей о животных, умение правильно произносить звуки. Игры «Ладушки», «Коза рогатая» приучают детей слушать речь воспитателя, соотносить действие со словом потешки, отвечать на вопросы, заканчивать фразу.

Одним из способов активизации речи ребенка является игра «Поручения». Например, попросить ребенка принести куклу, поставить пирамидку на полку. Большой кукле дать красный мяч. Маленькой дать синий кубик. После выполненного задания спросить: «Что ты принес? Куда поставил?».

В таких дидактических играх, как «Оденем куклу на прогулку», «Уложим куклу спать», «Покормим куклу обедом» дети знакомятся с окружающим миром, что способствует их общему и речевому развитию; потом дети переносят навыки, приобретенные в дидактической игре, в сюжетно-ролевую игру с куклой.

Дидактические игры «Узнай, кто говорит», «Угадай, что в мешочке», «Угадай, что я делаю», «Назови предметы синего (красного, желтого) цвета»,

«Скажи, что звучит», «Как петушок кричит», «Как звенит колокольчик», «Угадай и скажи, кто, как кричит» направлены на развитие фонематического слуха, уточнение знаний детей о цвете и форме, тренировку в звукоподражаниях.

Для неговорящих детей большое значение имеют игры, требующие координации и точности движений пальцев руки. Это нанизывание бус, забивание колышков, игры с мозаикой, игры с пальчиками («Ладушки», «Сорока-ворона», «Гули-гуленьки», «Пальчик-мальчик»).

Дидактическая игра должна содержать образец речевого поведения, способствовать формированию внимания к речи, а также актуализировала имеющиеся у детей речевые средства. Важно создавать такие условия, чтобы дети высказывались по собственному желанию, по своей инициативе, увлекаемые интересной игрушкой или игрой. Вначале это будут различные эмоциональные возгласы детей, звукоподражания, затем отдельные слова, словосочетания и т. д.

Использование дидактических игр в работе воспитателя, способствуют развитию речевой активности детей.

Одним из важных условий успешности в развитии речи в ходе подвижных игр является заинтересованность в них самих детей. Поэтому все игры, организованные воспитателем, должны проводиться эмоционально, живо и непринужденно.

Для детей младшего возраста характерно эмоциональное, образное восприятие окружающего мира. В коррекционных целях целесообразно проводить игры со звукоподражаниями, например «Воробушки и автомобиль». Воспитателю следует вызывать звукоподражания: «пи-пи-пи» – кричат воробушки, «би-би-би» – гудит автомобиль.

При выборе подвижной игры необходимо учитывать тему, которую изучают дети на занятиях по ознакомлению с окружающим миром. Например, при знакомстве с собакой проводится игра «Лохматый пес», а при знакомстве с

медведем – «У медведя во бору». В таком случае дети одновременно узнают о повадках животного и подражают его движениям, звукам.

Таким образом, для полноценного развития речи необходимо как общение со взрослыми (которые передают свои знания и опыт ребенку, так и сверстниками (чтобы не вырасти необщительными и замкнутыми, т. е. регуляция поведения формируется именно в детском обществе).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Самым активным этапом усвоения родного языка для ребенка является дошкольный период. Развитие речи в дошкольном возрасте является необходимым условием решения задач для умственного и нравственного развития детей. И чем раньше будет начата работа по усвоению родного языка, тем более продуктивным будет воспитание ребенка, тем более полноценно он будет пользоваться им в дальнейшем. Чем лучше ребенок владеет родным языком, тем легче ему общаться с окружающими людьми.

Введение нового образовательного стандарта ориентирует педагогов на игровой характер процесса образования, поскольку игра является наиболее доступным и интересным для дошкольника видом деятельности. Игра – способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений и знаний. В игру вовлекаются все стороны личности: ребенок двигается, говорит, воспринимает, думает. Игры и игровые упражнения активизируют речь детей.

Игра – ведущий вид деятельности, а игровая деятельность – самое интересное, доступное для ребёнка занятие. Именно через игровую совместную деятельность детей и педагога возможно расширять и активизировать словарь детей, формировать грамматический строй речи. В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи – тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармонической личности.

Таким образом, значение игровой деятельности выражается в её активном воздействии на речевое развитие дошкольника.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Российская Федерация. Законы «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон № 273 – ФЗ.
2. «Отрождениядошколы» Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, Э. М.Дорофеевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2021.
3. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / Под ред. Т.И.Бабаевой, З.А.Михайловой. – СПб.: Детство-пресс, 2019.
4. М.М.Кольцова Ребёнок учится говорить. – М.: Просвещение, 2021.
5. Т.Работягова «Игра – средство обучения и воспитания. Для детей старшего дошкольного возраста», 2022.
6. Г.К.Селевко Современные образовательные технологии – М.: Народное образование, 2020.
7. Развитие речи у детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение, 2019.
8. Н.А.Стародубова Развитие речи ребенка: Практические советы педагога. – М.: Школьная Пресса, 2021.
9. Е.И.Тихеева Развитие речи детей. – М.: Просвещение, 2019.
- 10.Е.И.Тихеева. Развитие речи детей. Пособии для воспитателей дет.сада /Под.ред. Ф.А.Сохина. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2021.
- 11.О.С.Ушакова Развитие речи детей 4-7 лет – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2019.
- 12.О.С.Ушакова, Е.М.Струнина Методики выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста – М.: Гуманит. – изд. центр ВЛАДОС, 2020.
- 13.О.С.Ушакова, Е.М.Струнина. Методика развития речи детей дошкольного возраста: – М.: Гуманит. – изд. центр ВЛАДОС, 2020.

14. Скажи по-другому: Речевые игры, упражнения, ситуации, сценарии / Под ред. О.С.Ушаковой. – Самара, 2020.
15. Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичева, В.К.Лотарев Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2019.
16. Г.С.Швайко Игры и упражнения для развития речи / Под ред. В.В.Гербовой. – М.: Просвещение, 2021.
17. Д.Б.Эльконин Детская психология: развитие от рождения до семи лет. - М.: Просвещение, 2020.
18. Д.Б.Эльконин Психологические вопросы дошкольной игры – 2018.
19. <http://raguda.ru> – Портал педагога. Роль игры в развитии ребенка дошкольного возраста.
20. <http://www.maam.ru/detskijsad> – «Международный образовательный портал МААМ».
21. <https://portalpedagoga.ru> – Портал педагога. Развитие речи дошкольников через игровую деятельность.
22. <https://srazu.pro/razvitie/kak-razvit-rech.ru> – Онлайн-журнал о психологии.