

**Министерство просвещения Российской Федерации
Филиал федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Глазовский
государственный
педагогический институт имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске**

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ижевск, 2020

УДК 378(063)

ББК 74.5я431+К

И 665

Под редакцией:

С.Л. Скопкаревой, директора филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске, кандидата филологических наук, доцента

Инновационные процессы в системе образования: материалы XIV итоговой научно-практической конференции / под ред. С.Л. Скопкаревой. – Ижевск : Издательство «Шелест», 2020. – 68 с.

Сборник содержит материалы и тезисы докладов преподавателей и студентов, представленных на XVI итоговой научно-практической конференции филиала ГГПИ имени В.Г. Короленко в г. Ижевске.

Адресован педагогическим работникам, аспирантам, магистрантам, студентам и всем тем, кто интересуется вопросами образования и воспитания.

СОДЕРЖАНИЕ

I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Васильева С.В. Экологическое воспитание младших школьников

Ощепкова А.Р. Использование ИКТ на уроках в начальной школе

Неклюдова Л.В., Глушкова И.Л. Формирование у детей дошкольного возраста семейных ценностей и традиций

Андреева И.С. Технология проектирования как средство речевого развития дошкольника

Трошкина У.В. Педагогическая диагностика и коррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста

II. ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Агафонова Т.В. Нарушение интонационной выразительности речи дошкольников с дизартрией

Гришанова И.А., Лопатина М.А. Развитие вокальных навыков у детей младшего школьного возраста средствами народного песенного творчества

Гришанова И.А., Николаева М.А. Использование приемов смыслового чтения в коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста

Гришанова И.А., Учанова М.А. Моделирование как средство формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста

Гришанова И.А., Решетникова И.М., Формирование графо-моторных навыков обучения письму младших школьников

Гришанова И.А., Яманова Н.Н. Роль занятий в студии анимации в процессе всестороннего развития детей

Гришанова И.А., Вахрушева В.А. Особенности нарушения письма у младших школьников

Вахрушева К.М. Профилактика нарушений голоса у подростков

Шадрина А.В. Использование игры с песком в процессе формирования эмоциональной лексики у старших дошкольников с дизартрией

Губина Л.В. Особенности формирования слоговой структуры слова у детей с моторной алалией

Шатунова Н.А. Стимуляция речевой активности детей раннего возраста как средство преодоления задержки речевого развития

Кочурова Т.В. Использование логопедических сказок в коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста

Журавлева В.А. Современные представления о нарушениях письма у детей младшего школьного возраста

Ложкина Е.А. Речевое развитие детей раннего возраста

ПРЕДИСЛОВИЕ

Стало доброй традицией проводить ежегодную научно-практическую конференцию преподавателей и студентов «Иновационные процессы в системе образования». По счету это уже XVI-ая итоговая научно-практическая конференция, в рамках которой обсуждаются актуальные вопросы современного образования.

Особое внимание уделено вопросам новых методик, образовательных практик и инновационных процессов в образовании.

В данном сборнике представлены работы преподавателей и студентов, выполненные в русле исследований существующих в филиале научных школ:

- психолого-педагогические подходы и образовательные практики;
- дидактические аспекты формирования коммуникативной успешности обучающихся.

Структура издания наглядно отражает эту логику. Сборник состоит из следующих разделов:

- психолого-педагогическое образование;
- логопедия и специальная психология.

В представленных материалах предпринята попытка отразить основные аспекты стратегий педагогического образования в условиях современной действительности.

I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

С.В. Васильева,

студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Основной смысл экологического воспитания школьника состоит в осознании взаимозависимости человека и природы, в формировании готовности и стремления оказывать положительное влияние на изменения экологической обстановки в мире.

Особенностями экологического воспитания младших школьников занимались О.Г. Тавстуха, Е.В. Экзерцова и др. Однако в качестве самостоятельного социокультурного явления экологическое воспитание в учреждениях дополнительного образования не рассматривалось в специальном исследовании. В ходе экспериментального исследования нами была создана программа действий по обогащению экологических знаний школьников и формированию у них экологически правильного отношения к природным явлениям и объектам.

В работе с младшими школьниками по их экологическому воспитанию и обучению мы использовали *комплексный подход*, предполагающий взаимосвязь исследовательской деятельности, изобразительной деятельности, игры, театральной деятельности, экскурсий, а также организации самостоятельной деятельности детей, т.е. экологизацию различных видов деятельности ребенка.

В ходе освоения программы обучающиеся знакомились с законами природы через сказку, экологическую игру, художественное творчество, музыку, участие в экологических акциях.

Обучающиеся реализовывали полученные в процессе обучения навыки в конкретной творческой работе: организации и проведении экологических массовых мероприятий, игровых программ для обучающихся ЭБЦ, в школе, на городском уровне.

Большое значение придавалось *исследовательской деятельности детей* – проведению опытов, наблюдений. В процессе обучения обращалось внимание на то, чтобы задействовать все органы чувств ребенка, а не только слух и зрение. Был проведен, в частности, цикл наблюдений за обитателями уголка природы – хомячками, морскими свинками, кроликами, аквариумными рыбками, попугайчиками.

Содержанием проводимых *экскурсий* являлось обследование близлежащей местности для формирования представлений об окружающих природных условиях, рельефе местности, условиях, экологической обстановке, наличии животных и растений. Во время экскурсии дети собирали природный материал для коллекций, исследовали растения, почву, воду, камни и т.д. Разработаны и проводились экскурсии в природу по временам года.

Большое значение придавалось ведущей форме деятельности младших школьников – *игре* (сюжетно-ролевые, подвижные, самостоятельные игры экологического и природоведческого содержания).

На занятиях объединения обучение детей разнообразным видам движений и игровым упражнениям проводилось в виде имитационно-подражательных движений и игр, в которых ребенок должен был воспроизвести знакомые ему образы зверей, птиц, насекомых, деревьев и т.д. *Практическая деятельность* детей проявлялась в их участии при уборке территории, посадке деревьев и кустарников. Дети ухаживали за деревьями на учебно-опытном участке, подкармливали птиц. Три раза в месяц проводились трудовые десанты: "Посадим дерево", "Покормим птиц зимой"; "Умелые руки не знают скуки" (сбор природного материала) и др.

Анализ результатов диагностики экологической воспитанности младших школьников на контрольном этапе эксперимента показал: значительно возрос

уровень сформированности экологически правильного отношения к миру природы и экологических знаний у школьников экспериментальной группы, показавших в констатирующем эксперименте низкие результаты; в результате проведенного нами формирующего педагогического эксперимента оценки результатов деятельности школьников экспериментальной группы, во-первых, стали менее "разбросаны", во-вторых, улучшились более значительно, чем у школьников контрольной группы.

Кроме того, заметно изменилось отношение детей экспериментальной группы к природным объектам. В процессе наблюдений за природой в сознании детей сложилось ясное представление, что в живой природе все связано между собой, что отдельные предметы и явления взаимообуславливают друг друга, что организм и среда – неразрывное целое, что человек своим трудом активно воздействует на природу.

Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем: специфический потенциал учреждений дополнительного образования в организации экологического воспитания младших школьников связан с их особыми возможностями в создании нестандартной развивающей экологизированной игровой среды; в реализации комплексного подхода к экологическому воспитанию с участием специалистов разного профиля; в организации практической деятельности детей; в предоставлении ребенку возможности выбора содержания и форм деятельности, организации индивидуальной работы с младшими школьниками; в разнообразии организационных форм и методов экологического воспитания.

А.Р. Ощепкова,
студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Значительный образовательный потенциал мультимедийных технологий отмечается во всех трудах зарубежных и отечественных философов, социологов, культурологов (И. Вернер, А.И. Каптерев, М. Кирмайер, У.Л. Рош, Б.В. Светлов, Л.Д. Скибб, А.М. Чеснат, О.В. Шлыкова и др.), раскрывающих социокультурную природу мультимедиа.

Использование информационных технологий на уроке позволяет проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (анимация, музыка) обеспечивает наглядность; привлекает большое количество дидактического материала; повышает объём выполняемой работы на уроке в несколько раз; обеспечивает высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения; способствует активизации внимания, восприятия, мышления, воображения, памяти, творческих способностей и познавательных интересов.

Всем хорошо известно, что в начальной школе происходит смена ведущей деятельности ребенка с игровой на учебную. Использование игровых возможностей компьютера в сочетании с дидактическими, позволяет сделать этот процесс более плавным.

Актуальность исследования заключается в потребности учителей в эффективных способах использования средств мультимедиа в учебно-воспитательном процессе начального образования.

В младшем школьном возрасте развито непроизвольное внимание, которое становится особенно концентрированным и устойчивым, если учебный материал отличается наглядностью, яркостью, вызывает у школьников эмоциональное отношение. В роли такой наглядности используется компьютер.

В арсенале программно-методических комплексов для начальной школы учителям, родителям, обучающимся предлагаются: «Уроки Кирилла и Мефодия», «Мир природы», «Буква потерялась», «Развивайка» (Занимательная математика), «Кот учёный», «Емеля» и др.

Внедрение компьютера перспективно, так как повышает эффективность проведения урока и усиливает интерес учащихся к уроку.

Мультимедийный урок – это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка.

Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс начальной школы позволяет в доступной форме использовать познавательные и игровые потребности учащихся для познавательных процессов и развития индивидуальных качеств. Современный мультимедийный урок строится по той же структуре, что и традиционный: актуализация знаний, объяснение нового, закрепление, контроль. Используются те же методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый и другие. Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала к урокам в начальной школе можно назвать создание мультимедийных презентаций [1].

При разработке презентации учитывается, что она:

- быстро и доходчиво изображает вещи, которые невозможно передать словами;
- вызывает интерес и делает разнообразным процесс передачи информации;
- усиливает воздействие выступления.

При проведении уроков с использованием компьютера необходимо соблюдать соответствующие санитарно-гигиенические требования; время работы за компьютером не должно превышать: для 1–2 классы – 10 мин., для 2–4 классы – 15 мин.

Борисова О.А., учитель начальных классов Кильмезской СОШ Сюмсинского района, использует мультимедийные презентации на уроках литературного чтения и русского языка для объяснения новой темы, закрепления пройденного материала, на итоговой проверке качества знаний учащихся, при проведении физкультминуток, во внеурочной работе, на родительских собраниях. Так, например, при чтении «Азбуки» учащиеся знакомятся с новыми звуками и буквами, и учитель использует иллюстративный материал в виде слайдов с изображением звезды, зайца, зонта, зебры, зимы для прогнозирования темы урока, подводит учащихся к формулированию темы урока (тема «Звуки [з], [з*], буква З»). На уроках математики использует яркие слайды с ребусами, примерами, задачами. С 1 класса дети выполняют тесты, используя дидактический материал из презентации. В качестве поощрения Борисова О.А. за хорошую работу предлагает учащимся посмотреть отрывок из мультфильма. Мультимедийные компьютерные технологии позволяют дополнить почти все традиционные средства обучения. Во многих случаях это даёт возможность оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономит время урока, насыщает информацией. Средства мультимедиа позволяют обеспечить наилучшую, по сравнению с другими техническими средствами обучения, реализацию принципа наглядности.

Использование информационно-коммуникативных технологий позволяет обеспечить положительную мотивацию обучения; проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация); усовершенствовать контроль знаний; рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность урока; формировать навыки подлинно исследовательской деятельности.

Список использованной литературы

1. Павлова С.А. Информационно-технические средства обучения в начальной школе / С.А. Павлова, Р.Я. Трофимова // Начальная школа. – 2004. – № 4. – С. 110.

Л.В. Неклюдова,
канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и
дефектологического образования филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени
В.Г. Короленко»,
И.Л. Глушкова,
студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ТРАДИЦИЙ

Формирование семейных ценностей и традиций у детей является одной из важнейших задач дошкольного образования. Проблемы семейного воспитания и развития семьи очень значимы и многоаспектны, и современное дошкольное образование не может не учитывать роль семьи в процессе детского развития. Изучением проблемы формирования семейных ценностей и традиций занимается широкий круг ученых: социологов, психологов, демографов, историков, экономистов. Стоит назвать таких ученых, как И.В. Карпенкова, Д. Майерс, А.А. Яворская и др.

Дошкольными учреждениями накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях повышения их педагогической культуры.

Сокращение свободного времени родителей из-за необходимости поиска дополнительных источников дохода, психологические перегрузки, стрессы и наличие множества других патогенных факторов стимулируют развитие у родителей раздражительности, агрессивности, синдрома хронической усталости. Педагогический опыт и наблюдения родительского стиля взаимодействия с детьми, убеждают, что многие родители, находясь под прессом возникающих проблем, считают возможным выплеснуть свои негативные эмоции на маленького ребёнка, который не может противостоять психологической, а часто и физической агрессии, казалось бы, самых близких ему людей.

Родитель, участвуя в этих мероприятиях, применяя знания закономерностей психики на ситуацию, формирует ее, используя уже

существующие воспитательные факторы, в том числе собственные. Внешне они иногда выглядят как речевое воздействие или мимика и жесты, как организующее действие или отношение к чему-либо, как личное поведение или настроение, психическое состояние родителей.

Анализируя выше изложенное, констатируем, что педагогическое просвещение семьи в современных условиях предполагает помощь в развитии ребенка и означает создание таких условий, при которых его физиологические, эмоциональные и интеллектуальные потребности будут удовлетворяться в достаточной мере на необходимом качественном уровне.

Рассмотрев различные научные источники, сопоставив собственный опыт, пришли к выводу к выводу, что работу с родителями целесообразнее строить, придерживаясь следующих этапов по Т.В. Кротовой.

1. Продумывание содержания и форм работы с родителями. Проведение экспресс-опроса с целью изучения их потребностей. Важно не только сообщить родителю о том, что ДООУ хочет делать с его ребенком, но и узнать, чего он ждет от ДООУ. При этом необходимо учитывать, что некоторые родители предпочитают сами заниматься с ребёнком, а детский сад рассматривают только как среду для игрового общения своего сына или дочки. Полученные данные следует использовать для дальнейшей работы по педагогическому просвещению родителей.

2. Установление между воспитателями и родителями доброжелательных отношений с установкой на будущее деловое сотрудничество. Необходимо заинтересовать родителей той работой, которую предполагается с ними проводить, сформировать у них положительный образ ребенка.

3. Формирование у родителей более полного образа своего ребенка и правильного его восприятия посредством сообщения им знаний, информации, которые невозможно получить в семье и которые оказываются неожиданными и интересными для них. Это может быть информация о некоторых особенностях

общения ребенка со сверстниками, его отношении к труду, достижениях в продуктивных видах деятельности.

4. Ознакомление педагога с проблемами семьи в воспитании ребенка. На этом этапе воспитатели вступают в диалог с родителями. Важно, чтобы родители рассказывали воспитателям не только о положительном, но и о трудностях, тревогах, отрицательном в поведении ребенка.

5. Совместное с взрослыми исследование и формирование личности ребенка. На данном этапе планируется конкретное содержание работы, выбираются формы сотрудничества [3].

Все формы работы с родителями подразделяются на:

- коллективные (массовые), индивидуальные и наглядно-информационные;
- традиционные и нетрадиционные.

Коллективные (массовые) формы подразумевают работу со всем или большим составом родителей ДООУ (группы). Это совместные мероприятия педагогов и родителей. Некоторые из них подразумевают участие и детей.

Индивидуальные формы предназначены для дифференцированной работы с родителями воспитанников.

Наглядно-информационные – играют роль опосредованного общения между педагогами и родителями.

В настоящее время сложились устойчивые формы работы детского сада с семьей, которые в дошкольной педагогике принято считать традиционными. Это формы работы проверенные временем. Их классификация, структура, содержание, эффективность описаны во многих научных и методических источниках. К таким формам можно отнести педагогическое просвещение родителей [4]. Осуществляется оно в двух направлениях:

- внутри детского сада проводится работа с родителями воспитанников данного ДООУ;

- работа с родителями за пределами ДООУ. Ее цель – охватить подавляющее большинство родителей дошкольников независимо от того, посещают их дети детский сад или нет.

Охарактеризуем некоторые из них:

Педагогический совет с участием родителей. Целью данной формы работы с семьей является привлечение родителей к активному осмыслению проблем воспитания детей в семье на основе учета индивидуальных потребностей.

Родительская конференция - одна из форм повышения педагогической культуры родителей. Ценность этого вида работы в том, что в ней участвуют не только родители, но и общественность. На конференциях выступают педагоги, работники районного отдела образования, представители медицинской службы, учителя, педагоги-психологи и т.д. Кроме того, эта форма позволяет педагогам, специалистам и родителям моделировать жизненные ситуации, проигрывая их. Это дает возможность родителям не только накапливать профессиональные знания в области воспитания детей, но и устанавливать доверительные отношения с педагогами и специалистами.

Тематические консультации организуются с целью ответить на все вопросы, интересующие родителей. Часть консультации посвящается трудностям воспитания детей. Они могут проводиться и специалистами по общим и специальным вопросам, например, развитию музыкальности у ребенка, охране его психики, обучению грамоте и др. Консультации близки к беседам, основная их разница в том, что последние предусматривают диалог, его ведет организатор бесед. Педагог стремится дать родителям квалифицированный совет, чему-то научить. Эта форма помогает ближе узнать жизнь семьи и оказать помощь там, где больше всего она нужна, побуждает родителей серьезно присматриваться к детям, задумываться над тем, какими путями их лучше воспитывать. Главное назначение консультации — родители убеждаются в том, что в детском саду они могут получить поддержку и совет. Существуют и «заочные» консультации. Готовится ящик (конверт) для вопросов родителей. Читая почту, педагог может заранее подготовить полный ответ, изучить

литературу, посоветоваться с коллегами или переадресовать вопрос. Эта форма получила отклик у родителей. Как показал наш опыт проведения «заочной» консультации, родители задавали разнообразные вопросы, о которых не желали говорить вслух [7].

Педагогический консилиум. По утверждению некоторых современных авторов (Е.П. Арнаутова, В. Лапицкая и др.) в работе с родителями можно и нужно использовать данную форму. Она помогает лучше и глубже понять состояние отношений в конкретной семье, вовремя оказать действенную практическую помощь (если, конечно, у родителей есть желание что-то изменить в сложившейся ситуации).

В состав консилиума можно включить воспитателя, заведующую, заместителя заведующего по основной деятельности, педагога-психолог, учителя логопед, старшую медсестру, членов родительского комитета. На консилиуме обсуждается воспитательный потенциал семьи, ее материальное положение и статус ребенка в семье.

Групповые собрания родителей — это форма организованного ознакомления родителей с задачами, содержанием и методами воспитания детей определенного возраста в условиях детского сада и семьи (обсуждаются проблемы жизнедеятельности группы).

«Круглый стол». В нетрадиционной обстановке с обязательным участием специалистов обсуждаются с родителями актуальные проблемы воспитания.

Родительский совет (комитет) группы. Родительский совет – это группа родителей, которая регулярно собирается для того, чтобы содействовать администрации ДОО, воспитателям группы в совершенствовании условий для осуществления образовательного процесса, охраны жизни и здоровья воспитанников, свободного развития личности; участвовать в организации и проведении совместных мероприятий. Как правило, в члены родительского совета выбирают родителей с активной жизненной позицией, которые заинтересованы в улучшении пребывания детей в ДОО.

Открытые занятия с детьми в ДОУ для родителей. Родителей знакомят со структурой и спецификой проведения занятий в ДОУ. Можно включить в занятие элементы беседы с родителями.

Практикой уже накоплено многообразие нетрадиционных форм, но они еще недостаточно изучены и обобщены. Однако сегодня изменились принципы, на основе которых строится общение педагогов и родителей. Оно строится на основе диалога, открытости, искренности, отказе от критики и оценки партнера по общению.

Список использованной литературы

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 25–36.

2. Гурджиян М.В. Традиционная семья в современном российском обществе / М.В. Гурджиян // Общество: философия, история, культура. – 2016. – № 4. – С. 41–43.

3. Бородина Е.Н. Педагогические условия формирования традиционных духовно-нравственных семейных ценностей у старшеклассников / Е.Н. Бородина // Современные проблемы науки и образования. – Пенза, 2013. – № 6. – С. 24–5.

4. Дементьева И.Ф. Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье / И.Ф. Дементьева // Вестник РУДН: сер. Социология. – 2004. – № 6/7. – С. 150–160.

5. Кильдюшова П.Е. К вопросу о формировании у дошкольников ценностного отношения к семье / П.Е. Кильдюшова, Р.А. Валеева // Актуальные проблемы педагогики и психологии : сб. науч. тр. преподавателей, молодых ученых и студентов, посвященный 210-летию Казан. ун-та. – Казань: Изд-во «Отечество», 2015. – С. 18–23.

6. Островская Л.Ф. Беседы с родителями о нравственном воспитании дошкольника : кн. для воспитателя дет. сада / Л.Ф. Островская. – М.: Просвещение, 1987. – 376 с.

7. Прохорова О.Г. Любовь, брак, семья: жизнь без ошибок / О.Г. Прохорова. – СПб.: КАРО, 2008. – С. 12.

8. Рогалева Н.А. Психологический клуб для родителей «Семь Я» / Н.А. Рогалева // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 7. – С. 45.

9. Рыбак Е.В. Социальное развитие и образование в системе семейных ценностей современных молодых родителей: аксиокреативный подход / Е.В. Рыбак, А.Б. Федулова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18: сер. Педагогика. – № 3. – С. 11–14.

10. Федулова А.Б. Семья и семейные ценности: философско-аксиологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук / А.Б. Федулова. – Архангельск, 2003. – 24 с.

И.С. Андреева,

студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Технология проектирования является инновационной в работе дошкольных организаций. Этот метод позволяет ребенку экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, тем самым, обеспечивая ему высокую готовность к школьному обучению. Процесс проектирования повышает компетентность педагогов, выступает средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, укрепляет взаимоотношения с родителями, делает процесс обучения интересным и увлекательным. Метод проектов является способом реализации личностно-ориентированного подхода в образовании.

Под проектом понимается самостоятельная и коллективная творческая законченная работа, имеющая социально значимый результат. В основе проекта

лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое. Проектирование – это комплексная деятельность, участники которой автоматически, без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов, осваивают новые понятия и представления о различных сферах жизни. Воспитатель – организатор детской продуктивной деятельности, источник информации, консультант, эксперт. Он – основной руководитель проекта, при этом – партнер и помощник ребенка в его саморазвитии. Мотивация усиливается благодаря творческому характеру детской деятельности, ребенок знакомится с различными точками зрения, имеет возможность высказать и обосновать свое мнение [2].

Современное изучение проектной деятельности как формы развития речи дошкольников представлено в работах И.Э. Куликовской, С.И. Максимовой, Е.О. Смирновой, О.Н. Сомковой и А.Ю. Тихоновой и др.

Речь и общение сопровождают все виды деятельности детей (игровую, трудовую, познавательно-исследовательскую, продуктивную, музыкально-художественную, чтение) и являются их неотъемлемой частью. Поэтому у воспитателя имеются огромные возможности для постоянной работы над развитием речи детей в рамках любого проекта.

Н.Е. Веракса, А.Н Веракса, подчёркивают важность использования метода проектов (в том числе и для обогащения словаря и развития связной речи) в дошкольном возрасте. Используя проектную деятельность, ребята учатся строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью; соблюдать структуру текста; соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связей и разнообразных средств; отбирать адекватные лексические и грамматические средства [1].

Важнейшим направлением работы педагога в новых условиях с целью развития общения и речи детей является организация взаимодействия детей. О.Н. Сомкова отмечает, что «это становится возможным в условиях организации детской проектной деятельности...» [4]. Проект дает возможность решать

множество педагогических задач: показать детям способы поиска новой информации, научить планировать коллективную деятельность, проводить исследование (выдвигать предположения, проверять их, обобщать результаты), применять свои знания и умения в различных, в том числе и новых ситуациях, развивать умение презентовать полученный продукт. Участие в проекте предполагает сочетание совместной со сверстниками и индивидуальной деятельности, что воспитывает у детей ответственность, умение работать в группе, проявляя при этом индивидуальные способности и творчество.

Работа над реализацией проекта состоит из этапов, в ходе которых решаются задачи речевого развития дошкольников:

На первом, мотивационном этапе проекта идет постановка исследовательской проблемы, стимулирование интереса детей к ее изучению, актуализация опыта детей по теме проекта, выдвижение детьми гипотез и предложений по изучению поставленной проблемы. Данный этап проекта позволяет решить множество коммуникативных (обогащение словаря, умений договариваться, слушать и слышать друг друга, принимать чужую точку зрения), речевых (обогащение словаря, развитие диалогической и полилогической речи: умений ставить вопросы и отвечать на них, участвовать в коллективном разговоре, соблюдая правила коллективного общения), познавательных задач [4].

На втором, проблемно-деятельностном этапе идет развитие исследовательских умений дошкольников: самостоятельный поиск информации, ее обработка и использование в совместной со сверстниками деятельности. Содержание данного этапа проекта позволяет решить задачи обогащения и активизации словаря детей за счет освоения названий эмоций и чувств, оттенков настроения, поиск эпитетов, характеризующих личностные качества друга и дружеское сотрудничество; развитие связной речи (дети составляют описательные и повествовательные рассказы, описывая содержание коллажей, альбомов; пересказывают прочитанные произведения, рассказы); развитие

планирующей функции речи, а так же развитие всех групп коммуникативных умений детей (информационных, регуляционных и аффективных).

На третьем, творческом этапе проекта идет обобщение и оформление коллективного продукта детской деятельности и его публичная презентация. Педагог продолжает развивать у детей умения делового сотрудничества в ходе парного и подгруппового взаимодействия, умения публичной самопрезентации. Решаются задачи развития речевого творчества детей, выразительности речи, убедительности и доказательности высказываний [4].

Использование метода проектов в дошкольном образовании как одного из методов интегрированного обучения дошкольников, позволяет значительно повысить самостоятельную активность детей, развить творческое мышление, умение детей самостоятельно, разными способами находить информацию об интересующем предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов действительности, способствует обогащению и активизации словаря детей, развитию связной речи, развитию планирующей функции речи. А так же делает образовательную систему дошкольного образовательного учреждения открытой для активного участия родителей.

Список использованной литературы

1. Веракса Н.Е. Диагностика психического развития и проблема способностей / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2007. – № 1. – С. 22–27.
2. Левшина Н.И. Использование метода проекта при взаимодействии с родителями воспитанников дошкольного образовательного учреждения / Н.И. Левшина, Е.Г. Карпова, О.В. Понамарева // Управление ДОУ. – 2013. – № 6. – С. 77–89.
3. Мирджалилова С.С. Проектная деятельность – как средство развития познавательной инициативы / С.С. Мирджалилова // Молодой ученый. — 2012. – № 11. – С. 458–459.

4. Сомкова О.Н. Новые подходы к организации работы по развитию речи детей дошкольного возраста / О.Н. Сомкова // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 3. – С. 6–17.

*У.В. Трошкина,
студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема агрессивности младших школьников является крайне актуальной для современного общества. Рост агрессивных тенденций, распространение насилия и жестокости, отмечаемые в детской среде, вызывают озабоченность педагогов и родителей. Особое беспокойство вызывает культ насилия на экране, демонстрация моделей агрессивного поведения в средствах массовой информации, а также увлеченность современных детей видео и компьютерными играми агрессивного содержания. С проблемой агрессивного поведения детей, так или иначе, сталкиваются родители, педагоги, психологи. Необходимость оказания психологической помощи агрессивным детям приводит к тому, что особую значимость приобретают исследования, посвященные истокам агрессивности и ее коррекции. Поскольку наиболее важна коррекция агрессивности на ранних этапах онтогенеза, в период, когда закладываются основные личностные характеристики, то особенно актуально изучение проблемы коррекции агрессивности у детей младшего школьного возраста и условий ее эффективности.

Проблема детской агрессивности далеко не нова, и очень трудно определить, кто и когда впервые начал работать над данной проблемой.

Проблемами агрессии и агрессивности занимались Л.С. Выготский, Е.М. Волкова, С.С. Степанов, И.А. Фурманов и др.

Однако к одному знаменателю ученые не пришли, так как проблема агрессивности многогранна и, следовательно, одного решения быть не может.

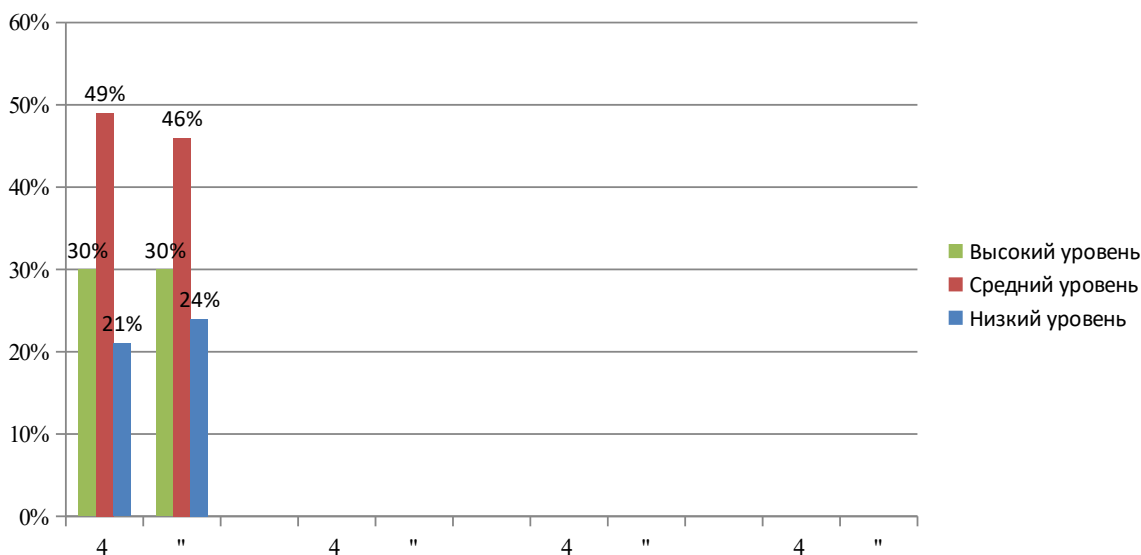
Целью педагогической диагностики и коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста нами было организовано и проведено опытно экспериментальная исследовательская работа.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в естественных условиях на базе международного образовательного комплекса "Гармония - школа № 97" г. Ижевска. Количество респондентов экспериментальной и контрольной групп было одинаковым и составило 25 человек в каждой группе, возраст испытуемых – 9-10 лет. Вся работа проводилась под руководством со школьным психологом.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе были выбраны методики, которые бы позволили наиболее точно выявить уровень агрессивного поведения детей младшего школьного возраста. На втором этапе были определены две группы обучающихся разработана и проведена с участниками экспериментальной группы серия занятий по коррекции уровня агрессивного поведения. На третьем этапе проведена повторная диагностика по выявлению уровня агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, сделан сравнительный анализ полученных данных с целью проверки эффективности коррекционных занятий.

Для диагностики были выбраны следующие методики: методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева, целью которой является выявление склонности респондента к определенному типу агрессивного поведения, графическая методика «Кактус» М.А. Панифиловой, целью которой является исследование эмоционально личностной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности.

Диагностика проводилась по двум методикам. Ниже представлены результаты среднего показателя 2-х диагностик детей экспериментальной и контрольной групп.



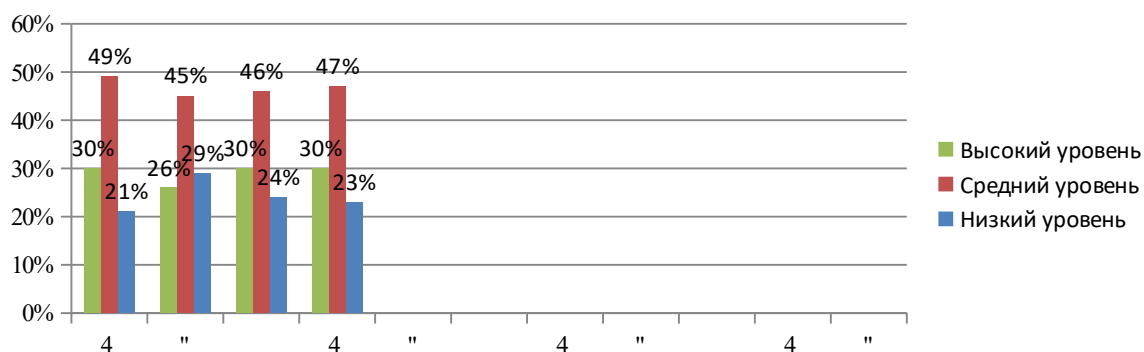
Результаты диагностики агрессивного поведения детей младшего школьного возраста до обучения

С учениками экспериментальной группы проводились коррекционные занятия с целью снижения уровня агрессивного поведения младших школьников.

Задачи проведения занятий:

- уменьшить в поведении ребенка неконтролируемые чувства гнева и злости;
- научить его контролировать свой агрессию, выражать недовольство в приемлемой форме;
- повысить самооценку ребенка, нормализовать эмоциональное состояние;
- закрепить положительные коммуникативные модели поведения: устранить ругательства и драчливость ребенка.

На заключительном этапе эксперимента, после проведения коррекционных занятий по устранению признаков агрессивного поведения младших школьников с участниками контрольной и экспериментальных групп была проведена повторная диагностика, сделан сравнительный анализ полученных данных.



Результаты диагностики агрессивного поведения детей младшего школьного возраста после обучения

По результатам двух диагностик в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем агрессивного поведения увеличилось на 8%. Количество детей со средним уровнем агрессивного поведения уменьшилось на 4%. Высокий уровень агрессивного поведения снизился у 4% испытуемых.

Результаты контрольной группы: количество обучающихся с низким уровнем агрессивного поведения уменьшилось на 1%. Количество детей со средним уровнем агрессивного поведения увеличилось на 1%. Высокий уровень агрессивного поведения остался без изменений.

Таким образом, в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа эксперимента уменьшилось количество детей с низким и средним уровнем агрессивного поведения. В контрольной группе результаты диагностики уровня агрессивного поведения обучающихся изменились незначительно. Это говорит об эффективности используемых в экспериментальной группе различных способов коррекции агрессивного поведения обучающихся, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по коррекции и профилактике агрессивного поведения со стороны педагогов и родителей.

II. ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Т.В. Агафонова,

студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

НАРУШЕНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Выразительная речь – это особое качество речи, позволяющее выразить свои мысли. Одним из основных компонентов выразительной речи является интонация, которая включает в себя: ударение, мелодику, тембр, темп, паузы, ритм, управление голосом. Интонационная выразительность очень важна при развитии связной речи, общего психического развития ребенка.

Становление интонационной системы – сложный процесс. Его особенность проявляется, прежде всего, в том, что ребенок сначала воспринимает интонацию окружающих, а затем реализует ее в собственной экспрессивной речи. Согласно современным данным, к старшему дошкольному возрасту у детей с нормальным речевым развитием интонационная система в целом сформирована, в частности, употребление интонационных конструкций русского языка приближается к эталонным моделям взрослых. Выявляется определенная последовательность появления различных коммуникативных типов высказывания в экспрессивной речи детей. Развитие восприятия и опознания высказываний основных коммуникативных типов происходит в процессе ознакомления детей с повествовательной, вопросительной, восклицательной интонацией и способами их обозначения.

Формирование интонационной выразительности речи является одним из ведущих направлений коррекционной работы по устранению проявлений дизартрии. Так как все структурные компоненты речи тесно взаимосвязаны между собой, невозможно устранить речевые дефекты у дошкольника с дизартрией, не корректируя нарушения просодии. Работа по коррекции нарушений интонационной выразительности речи у старших дошкольников с дизартрией ведётся в нескольких направлениях: работа над силой и высотой голоса, мелодико-интонационной стороной речи, формирование диафрагмального дыхания и речевого выдоха, а также ритмической стороны речи.

Эффективной формой работы по коррекции нарушений интонационной выразительности речи являются специальные игровые упражнения, которые можно проводить как в непосредственно-образовательной деятельности (логопедические, музыкальные занятия, динамические паузы), так и во время режимных моментов. Игровые упражнения могут проводиться как с музыкальным сопровождением, так и без него. Данный вид работы позволяет соединить работу речевого и слухового аппаратов с развитием общей моторики, нормализовать речевое дыхание, сформировать умение изменять силу и высоту голоса, сохраняя нормальный тембр, правильно воспроизводить звуки и их сочетания изолированно, в слогах, словах, фразах, развивать мелодико-интонационную сторону речи.

На начальном этапе работа проводится без речевых звуков: отрабатывается плавный выдох, дифференциация носового и ротового вдоха и выдоха, формируется диафрагмальное дыхание. Далее проводится работа над силой, высотой голоса, а также ритмической стороной речи. В работу вводятся звуки речи, слоги, слова и предложения. Первоначально используются звуки, наиболее простые по артикуляционно-акустическим признакам. На заключительном этапе дети закрепляют умения и навыки в связной речи: проводится работа по пересказу сказок и рассказов, составлению диалогов, чтению стихов.

Качественный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что созданные условия способствуют формированию интонационной выразительности речи у детей с дизартрией. Улучшается состояние голосовых функций, речь становится более выразительной, эмоционально окрашенной. Как следствие, появляется интерес к речи окружающих и к собственной речи.

И.А. Гришанова,

*д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры
психолого-педагогического и дефектологического образования
филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»*

М.А. Лопатина,

студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ПЕСЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Последние разработки и достижения в вокальной педагогике большое внимание уделяют качественному развитию детского голоса. Развитие певческого голоса детей может быть эффективным только на основе правильного пения, в процессе которого должны формироваться и правильные певческие навыки. Особенно хорошо голосовые данные развиваются в процессе работы над протяжной песней. Этому, как нельзя лучше, способствуют русские народные песни, отличающиеся широтой мелодического оформления, богатым разнообразием жанров и ритмов, ладовым строением и ярко выраженным характером.

На основе народного песенного творчества у школьников развивается понимание истинно прекрасного, появляется потребность приобщения к

ценностям народной музыки, к истории родного края, к традициям и обычаям своего народа, к песенному наследию предков.

Данные качества выпускника начальной школы прописаны в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Начального Общего Образования, который направлен на сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации.

Особая роль в решении этих социальных задач принадлежит учителю музыки, в силу того, что сегодня почти в каждой школе учитель музыки имеет возможность проводить тематические уроки, праздники, развлечения, связанные с народной музыкой.

Изучением особенностей развития певческих навыков у детей младшего школьного возраста занимались Д.Е. Огороднова, О.А. Апраксина, В.М. Луканина, А.Г. Менабени и др.

Установлен высокий потенциал народного музыкального искусства, способствующего формированию у каждого ребенка здорового голосового аппарата, развитию способности к гибкому и разнообразному его функционированию.

С целью развития певческих навыков у младших школьников средствами народного песенного творчества была разработана и апробирована экспериментальная программа. В ходе экспериментального обучения учащиеся знакомились с русским музыкальным фольклором родины П.И. Чайковского, с русскими народными песнями среднего Прикамья: обрядовыми хороводными, плясовыми, шуточными, свадебными, а также народными играми, потешным фольклором. Песни интересны тем, что сохранили старинный строй, лексику, мелодику и формообразующие принципы.

Музыкальный материал фольклорно-вокальных упражнений подбирался с учетом физиологических возможностей и особенностей детей младшего школьного возраста, специфики детского голоса, а также соответственно педагогическим задачам и уровню музыкального развития обучающихся.

Овладение певческим дыханием – это сложный и длительный процесс, поэтому на начальном этапе обучения он сводится к овладению плавным и равномерным вдохом и выдохом, не прерывающим музыкальную фразу. При работе над дыханием были использованы народные песни-попевки.

Работа над дикцией начинается с формирования округлых гласных и отчётливое произношение согласных в умеренных по темпу песнях, а затем, и в весёлых, шуточных, которые требуют подвижности артикуляционного аппарата. Условием хорошей дикции и выразительного пения являются понимание детьми смысла слов, музыкального образа песни.

На развитие дикции и артикуляции использовались скороговорки – речевые упражнения, предваряющие работу над текстом произведения. Проговаривание скороговорок осуществлялось с движением рук.

Чистота интонации в пении требует постоянной работы над совершенствованием слуха и зависит от музыкального окружения ребенка. Работа над интонированием (точное воспроизведение мелодии) начиналась с понятия высоты звука.

Для работы над развитием звуковысотного слуха детям было предложено выполнить упражнения на звукоподражания, петь прибаутки. Использовались мелодии с распевами, которые помогли сформировать навык точного попадания в звуки. При этом мелодия шла сверху вниз: это способствовало настройке голосового аппарата на высокое звучание.

При работе над ритмом урок музыки начинался с ритмической части, когда педагогом отстукивался тот или иной рисунок ритма, а дети его повторяли. Ритмы можно задавать с помощью свистульки, флейты, свирели и т.д.

В ходе работы над эмоциональной выразительностью при исполнении песен использовались народные песни разных жанров, подходящие по содержанию и сложности напева, наиболее удобные: хороводные, календарные, плясовые. Разучивание и исполнение происходило «на слух», с голоса педагога. При таком разучивании и исполнении внимание детей активизировалось, они привыкли контролировать звучание собственного голоса, развивали свободу

вокального интонирования. Инструментальное и двигательное сопровождение песен способствовало развитию чувства ритма и формы.

Качественный анализ результатов экспериментального обучения свидетельствует о том, что развитие певческих навыков младших школьников через исполнение народных песен осуществляется эффективно при следующих условиях: учет особенностей голосового аппарата детей младшего школьного возраста; подбор и систематизация методов и приёмов, направленных на вокальное развитие учащихся; подбор музыкального песенного материала с учётом возрастных особенностей младших школьников.

Апробация программы экспериментального обучения позволила сделать следующие выводы: формирование певческих навыков занимает особое место в музыкальном развитии детей; все певческие навыки тесно связаны между собой; положительная динамика в вокальном обучении может быть достигнута лишь при правильном педагогическом руководстве; полезные певческие навыки, выполняя функцию своеобразных защитных механизмов в пении и речи, призваны обеспечивать сохранность здоровья и оптимальное функционирование неокрепшего голосового аппарата ребенка; в процессе обучения пению народных песен у учащихся происходит развитие певческих навыков: музыкального слуха, звукообразования, певческого дыхания, артикуляции, дикции, эмоциональной выразительности при исполнении.

*И.А. Гришанова,
д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры
психолого-педагогического и дефектологического образования
филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»
М.А. Николаева,
студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В КОРРЕКЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Великие умы человечества никогда не боялись переоценить значение чтения и осмысления прочитанного в жизни человека. «Человек перестает мыслить, когда перестает читать», – предупреждал французский философ Д. Дидро.

Долгое время при обучении чтению в начальной школе усиленный акцент делался на наращивание темпов чтения и работу над правильностью чтения, а задаваемые по тексту вопросы проверяли лишь поверхностное усвоение содержания текста. Такая практика вырабатывала у учащихся беглое, но бессознательное чтение, которое не позволяло максимально извлекать информацию и понимать её. Наращивание темпов чтения, проверка техники чтения на скорость, по утверждению психологов и дефектологов, способны привести к семантической дислексии, которая проявляется в нарушении понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении.

Исходя из этого, появляется необходимость сместить акцент с наращивания темпа чтения к формированию смыслового чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения.

Смысловое чтение следует отличать от технического чтения и воспринимать как более сложный процесс, требующий владения определенными умениями. Использование приёмов смыслового чтения требует учета психологических и индивидуальных особенностей младших школьников. Приемы технологии развития критического мышления, которые тождественны с приёмами смыслового чтения, способствуют осмыслению учащимися не только фактической информации, но и сложных значений, заложенных в подтексте произведений, а также формированию собственного отношения к тексту и способности его аргументировать.

Выделяют три основных составляющих смыслового чтения: понимание фактического содержания-значения, подтекста-смысла, и формирование собственного отношения к тексту. Смысловое чтение предполагает формирование следующих умений: выявлять в тексте слова и выражения, значения которых непонятно, и осознавать потребность в выяснении их смысла; пользоваться сносками и школьным толковым словарём; отвечать на вопросы по содержанию словами текста; выделять опорные (наиболее важные для понимания читаемого) слова; определять мотивы поведения героев путём выбора правильного ответа из ряда предложенных; уметь прогнозировать содержание читаемого; осознавать авторское и собственное отношение к персонажам; формулировать тему небольшого текста; работать с заголовками: выбирать наиболее точный из предложенных, озаглавливать текст или рисунок, прогнозировать содержание по заголовку и составлять высказывания по заданному заголовку; выявлять смысловой и эмоциональный подтекст; определять идею произведения путём выбора из ряда пословиц той, которая наиболее точно выражает главную мысль; находить главную мысль, сформулированную в тексте.

Процесс коррекции семантической дислексии отражает в себе формируемые умения смыслового чтения.

В ходе экспериментального исследования работа по коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста проводилась в три этапа.

1. Развитие слогового синтеза.

В том случае, когда семантическая дислексия проявлялась на уровне отдельного слова при послоговом чтении, проводилась работа по развитию слогового анализа.

2. Развитие грамматического строя речи, уточнение синтаксических связей между словами в предложении.

Одновременно с развитием слогового синтеза и лексико-грамматического строя речи осуществлялось уточнение понимания прочитанных слов, предложений и текста. Проводилась работа с деформированными предложением и текстом. Обучающимся после прочтения текста, предложения, слова предлагалось показать соответствующую картинку, ответить на вопрос по содержанию предложения, текста. При работе с текстом предлагалось придумать его конец, составить план, найти ошибку в тексте на основе правильной последовательности в серии сюжетных картинок.

3. Расширение и уточнение лексического запаса.

При устранении семантической дислексии важное место занимала работа над словарём ребёнка. Уточнение и обогащение словаря осуществлялось, прежде всего, в процессе работы над прочитанными словами, предложениями и текстами. Проводилась специальная работа по систематизации словаря. Обучающимся предлагалось подобрать слова – синонимы, слова – антонимы к прочитанным словам, найти слова – синонимы, слова – антонимы в тексте, объяснить значение прочитанных слов, подобрать соответствующий рисунок. Велась работа по уточнению понятий слова – предметы, слова – действия, слова – признаки.

Таким образом, дети учились читать осмысленно, внимательно вчитываться и проникать в смысл с помощью анализа текста. Когда человек действительно вдумчиво читает, то у него обязательно работает воображение, он

может активно взаимодействовать со своими внутренними образами. Человек сам устанавливает соотношение между собой, текстом и окружающим миром. Главным признаком и критерием смыслового чтения выступает понимание подтекста, авторской позиции, идеала писателя как нравственного, так и эстетического.

И.А. Гришанова,
д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры
психолого-педагогического и дефектологического образования
филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

М.А. Учанова,
студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Успешность формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста является одним из важных условий их развития.

Связная речь – развернутое, грамматически оформленное, смысловое, законченное высказывание, которое обеспечивает взаимопонимание в процессе общения.

При формировании связной речи у детей старшего дошкольного возраста важно использовать специальные средства, облегчающие и направляющие процесс становления у них развернутого смыслового высказывания. Одним из таких средств является наглядность, которая способствует порождению речевого акта. Разновидностью наглядного средства выступает моделирование плана высказывания.

Наглядное моделирование – воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Установлено, что в дошкольном возрасте наглядный материал усваивается легче, чем словесный. Использование моделей развивает память, уточняет знания детей, развивает активность и самостоятельность в усвоении информации. Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с

преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Дети дошкольного возраста лишены возможности записать, сделать таблицу, отметить что-либо.

Существуют следующие виды моделей.

1. Предметная модель – это модель в виде физической конструкции, предмета или предметов, закономерно связанных. В этом случае модель аналогична предмету, воспроизводит его главные части, конструктивные особенности, пропорции и соотношения частей в пространстве, взаимосвязь объектов.

2. Предметно-схематическая модель. Здесь выделенные в объекте познания существенные компоненты и связи между ними обозначаются при помощи предметов - заместителей и графических знаков, схем. Структура такой модели должна быть подобна главным компонентам изучаемого и тем связям, отношениям, которые становятся предметом познания. Предметно-схематическая модель должна обнаруживать эти связи, отчетливо представить их в изолированном, общественном виде.

3. Графическая модель (пиктограмма). Графические модели, обобщенно передающие разные виды отношений графики (формулы, схемы и т.д.).

Модель как наглядно-практическое средство познания должна соответствовать ряду требований:

- четко отражать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания, быть по структуре аналогичной изучаемому объекту;
- быть простой для восприятия и доступной для создания и действий с ней;
- ярко и отчетливо передавать те свойства и отношения, которые должны быть освоены с ее помощью;
- она должна облегчать познание.

Ниже представлены этапы моделирования в процессе формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

На первом этапе вводятся наглядные модели в процесс пересказа детьми сказок с целью научить с помощью заместителей выделять главные события,

последовательность изложения; научить детей абстрагироваться от мелких деталей и подробностей, помочь понять принципы замещения. Следующий этап является творческим и направлен на обучение составлению историй, сказок, рассказов самими детьми, используя наглядные модели и схемы. В работу с детьми включаются разные игры, упражнения, задания на развитие воображения, которые помогают детям стать свободнее, избегать готовых образцов, штампов, шаблонов, подталкивают их к поиску своих оригинальных собственных решений, к свободному высказыванию их и запечатлению.

При организации занятий используются схемы, таблицы для составления описательных рассказов. Данные схемы помогают детям самостоятельно определить главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков, обогащают словарный запас детей. С помощью схематических изображений, сравнительных схем дети начинают замещать и выделять основные свойства объекта, находить сходства и различия объектов.

Наглядное моделирование в данном случае является тем специфическим средством, которое позволяет упорядочить разрозненные представления и впечатления, учит анализировать, выделять существенное, формирует наблюдательность и любознательность. Когда дети овладеют навыком построения связного высказывания, в модели пересказов и рассказов включаются творческие элементы. В качестве элементов модели выступают картинки-фрагменты, силуэтные изображения значимых объектов, картины и схематические изображения фрагментов картины. Схематичные изображения являются также элементами наглядных моделей, являющихся планом рассказов по серии картин. Часто наглядная модель служит средством преодоления страха ребенка перед построением творческих связных рассказов. Данный вид высказывания предполагает умение ребенка создать особый замысел и развернуть его в полный рассказ с различными деталями и событиями. Ребенку предлагается модель рассказа, а он наделяет элементы модели смысловыми качествами и составляет по ним связное высказывание.

Таким образом, моделирование является эффективным средством формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста. Благодаря моделированию дети учатся обобщать, представлять существенные признаки предметов, связи и отношения в реальной действительности.

И.А. Гришанова,

*д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры
психолого-педагогического и дефектологического образования
филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»*

И.М. Решетникова,

студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современная начальная школа, опираясь на принцип развивающего обучения, находится в поиске модели общего развития ребёнка.

Одной из сторон общего развития младших школьников является развитие речи. Существенной её составляющей считается письмо как способность с помощью графических знаков выражать содержание речи, мысли человека. Владение письменной речью не может происходить успешно без овладения самой техникой письма – без овладения графо-моторным навыком.

Т.П. Буцыкина, Г.М. Вартапетова делят графо-моторные навыки на следующие группы [3]: мелкая мускулатура пальцев (развитие силы пальцев и быстроты движений); зрительный анализ и синтез (определение сторон: право, лево; ориентировка в пространстве листа); рисование; графическая символика (изображение с помощью символов).

На начальной стадии формирования навыка письма движения пишущей руки дробные, одно усилие рассчитано на небольшой отрезок письма. Остановка

движения при этом возможна в любой части буквы, так как еще нет ритма в движении. Дробность связана с большим усилием, которое прилагает ученик во время письма, с трудностью выполнения движений, с отсутствием координации всех нужных звеньев руки во время письма вдоль строки, с отсутствием предвосхищения последующего движения.

При формировании графо-моторного навыка встречаются такие трудности, как колебание наклона, различная ширина букв, неравномерная отставленность букв друг от друга, несоответствие в пропорциях и т.д.

В формировании графо-моторного навыка у младшего школьника Т.П. Сальникова выделяет три основных этапа [7]:

I этап – аналитический – вычленение и овладением отдельными элементами действия, уяснения содержания. Особенность организации письма данного этапа в том, что выполнение двигательного действия разбивается на отдельные циклы: время движения и паузу перед движением, необходимую для осознания последующего движения.

II этап – синтетический – соединение отдельных элементов в целостное действие. Большая роль на этом этапе отводится формированию двигательного и зрительного контроля на письме.

III этап – автоматизация – фактическое образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Характерными чертами автоматизации являются быстрота, плавность, легкость выполнения.

Формирование графо-моторного навыка у первоклассника – процесс сознательный, в котором существенная роль принадлежит осознанию целей и задач действия, что должно быть получено в результате действия и на отдельных его этапах.

Четкое выделение учителем задач, их ясное осознание учеником сказывается на успешности формирования графо-моторного навыка. Действия учащихся организуются учителем. На первых этапах обучения действия

выполняются в замедленном ритме: при переходе от одной операции к другой происходит задержка, необходимая для осознания последующего действия.

Управляемое обучение обеспечивает разумность и сознательность выполняемого действия, что ведет к формированию полноценного графического навыка [6]. При управлении обучением учащимся даётся полный набор ориентиров для правильного выполнения действия.

С этой целью необходимо: проанализировать образец, т.е. выделить все элементы буквы, их расположение на линейках тетради, направление и последовательность движений, распределение усилий при начертании линий; проанализировать материал и орудия действия; предполагается, что тетрадь должна иметь соответствующую разлиновку; проанализировать способ выполнения действия и условия его выполнения.

Формирование графического навыка письма в начальной школе – длительный процесс. Сложный по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. В процессе школьного обучения осуществляется динамика развития графических навыков. Устанавливаются связи между зрительным и мускульным контролем движения. В целом же процесс укрупнения движений, ритмизация их происходит очень медленно, в течение многих лет.

Список использованной литературы

1. Агаркова Н.Г. Формирование графического навыка письма у младших школьников : учеб. пособие / Н.Г. Агаркова. – М., 2003. – 129 с.
2. Безбородова М.А. Развитие психомоторных способностей младших школьников / М.А. Безбородова // Начальная школа. – 2008. – № 6. – С. 15–19.
3. Буцыкина Т.П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т.П. Буцыкина, Г.М. Вартапетова // Логопед. – 2005. – № 3. – С. 7.
4. Кинаш Е.А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии : метод. пособие для пед. / Е.А. Кинаш. – М.: Парадигма, 2010. – 80 с.

5. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 304 с.

6. Развитие графомоторных навыков на уроках письма у детей младшего школьного возраста в букварный период [Электронный ресурс]. – URL: // www.muuniversity.ru (дата обращения: 20.11.2018)

7. Сальникова Т.П. Методика обучения грамоте / Т.П. Сальникова. – М.: Воронеж, 1996. – 190 с.

И.А. Гришанова,

*д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры
психолого-педагогического и дефектологического образования
филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»*

Н.Н. Яманова,

студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

РОЛЬ ЗАНЯТИЙ В СТУДИИ АНИМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

В настоящее время продолжается поиск новых форм, методов и приёмов для более эффективного способа развития и совершенствования педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях. Вариантом решения данной проблемы может стать использование педагогами средств мультипликации как способа открыть у юных дарований творческие задатки, развить коммуникативные способности и лидерские качества, формировать связную речь. Самым мощным потенциалом обладают мультфильмы собственного производства.

Уникальность работы в студии мультипликации заключается в том, что работая над мультфильмом, дети придумывают сценарий, что положительно сказывается на развитии речевого творчества, воплощение задуманного – это

развитие планирующей деятельности детей. В процессе создания мультфильма формируются личностные качества: инициатива, коммуникабельность, настойчивость, ответственность, трудолюбие.

Процесс создания мультипликационного фильма является совместным творчеством всех участников образовательного процесса: воспитателей, детей, родителей, других специалистов дошкольного учреждения и включает в себя несколько этапов:

1. Возникновение идеи. Главными генераторами идей являются сами дети, их интересы. Тематика сюжетов будущих мультфильмов берется из программного содержания с использованием произведений художественной литературы, просмотра анимационных мультфильмов и других источников.

2. Разработка сюжета и зарисовка мультфильма. Данный этап, является достаточно длительным, дети с помощью взрослых (воспитателей, родителей) продумывают, сочиняют сюжет будущего мультфильма, распределяют свои рисунки и затем зарисовывают его.

3. Покадровая съёмка мультфильма. Преимущественно на этом этапе идет работа воспитателя - фотографирование каждого рисунка. Очень кропотливый этап работы. Дети наблюдают, в дальнейшем возможно уже самостоятельное фотографирование детьми своих рисунков.

4. Озвучивание мультфильма. Во время озвучивания придумываются и воплощаются с помощью микрофона всевозможные шумы и реплики, подбирается или сочиняется музыка.

5. Монтаж. В присутствии детей руководитель студии мультипликации обрабатывает весь материал и монтирует все части мультфильма.

6. Просмотр мультфильма. Важно сразу показать готовый мультфильм детям. Тогда технологическая цепочка создания фильма будет им понятней, при съемке нового мультфильма они более осознанно подойдут к процессу. Когда дети смотрят мультфильмы, изготовленные самостоятельно, видят своих нарисованных героев, которые говорят их голосами, они радуются результату и

гордятся своим участием в создании фильма, с удовольствием показывают его своим родителям и рассказывают о нём.

Следует заметить, что создание мультфильмов не требует специально отведенного времени, естественно вписываясь в педагогический процесс дошкольного образовательного учреждения; оно оказывает влияние на всю группу детей и позволяет осуществлять дифференцированный подход к каждому ребенку; процесс создания мультфильмов увлекательный процесс, который улучшает эмоциональное самочувствие детей; многие этапы создания мультфильма включают игровые формы, которые в свою очередь ненавязчиво помогают усвоить нормы русского языка, а также закрепить их в общении. Дети видят результат своей работы и имеют возможность оценить и обсудить его с окружающими, их коммуникация становится более содержательной, их кругозор расширяется, они узнают много нового и интересного. Такой результат обеспечивает интеграция всех областей образования и видов детской деятельности.

Таким образом, мультипликационная студия является неоспоримой инновацией в деятельности дошкольного образовательного учреждения, универсальным образовательным пространством, внутри которого, благодаря особой системе взаимоотношений взрослых и детей, происходит целостное развитие личности ребенка, раскрытие внутреннего мира каждого воспитанника, формирование у него коммуникативных способностей.

И.А. Гришанова,
д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры
психолого-педагогического и дефектологического образования
филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

В.А. Вахрушева,
филиала студент ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

У детей с аграмматической дисграфией наблюдается большое количество разнообразных ошибок, обусловленных недоразвитием как фонетической, так и лексико-грамматической сторон речи.

Даже там, где нет сомнений в написании слова, где соблюдается фонетический принцип письма, они пишут с ошибками, так как неверно ставят ударение и неверно оформляют высказывание в устной речи.

Среди ошибок на безударные гласные чаще всего встречается неправильное употребление корневой гласной. Отмечается множество подобных ошибок и в тех случаях, когда правило правописания безударных гласных уже пройдено детьми. Это объясняется тем, что для применения данного правила ребенок должен оказаться способным подобрать однокоренное слово, в котором сомнительная гласная стоит под ударением. Однако ограниченный словарный запас, несформированность семантической стороны речи, отсутствие четких звуковых представлений о слове затрудняют нахождение необходимых для проверки сомнительного гласного родственных слов.

Встречаются ошибки на безударные гласные в окончаниях слов, в приставках и суффиксах.

Также при аграмматической дисграфии распространены следующие типы ошибок на письме:

- неправильное употребление падежных окончаний; ошибки бывают не только в трудных, особых случаях склонения существительных, но и в простых падежных формах, так как процесс дифференциации окончаний существительных, в зависимости от типа склонения задержан и к моменту школьного обучения, как правило, оказывается незавершенным;
- неверное употребление числа имен существительных (вместо единственного числа в письме часто встречаются употребления множественного и наоборот);
- трудности при согласовании имен существительных с прилагательными (наблюдаются ошибки согласования в роде, падеже, числе);
- в письменных работах распространены ошибки, вызывающие нарушения связей в словосочетаниях (ошибки управления, согласования);
- трудности грамматического выражения отношений между предметами и процессами окружающей действительности: пропуски и замены предлогов вызывают нарушение связей в словосочетаниях и влекут за собой ошибки морфологического характера.

Бедный словарь, незнание точных значений отдельных слов приводят к использованию в письменной речи детей крайне бедных описательных средств и пропуску как главных, так и второстепенных членов предложения. Пропуск слов нарушает синтаксическую структуру предложения и логику повествования.

Значительные трудности у детей наблюдаются при употреблении сложных конструкций. Распространенным на письме является отделение в сложноподчиненном предложении придаточного предложения от главного. Это нарушение касается оформления предложения и не отражается на его содержании. Однако встречаются случаи, когда придаточное предложение на письме употребляется не только рядом с главным как самостоятельное, но и вообще без главного. А иногда главное предложение сохраняется лишь частично.

Указанные особенности письма могут встречаться и у детей с нормальным речевым развитием в виде единичных трудностей и ошибок, но их совокупность составляет картину, характерную для аграмматической дисграфии. При этом ошибки грамматического оформления письменного высказывания следует считать диагностическими.

К.М. Вахрушева,

студент филиал ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ПОДРОСТКОВ

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» здоровье человека отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования. Поэтому одной из актуальных задач, стоящих перед школой, является ранняя профилактическая работа по их предупреждению.

Нарушение голоса – довольно распространенная речевая патология у подростков, часто вызванная голосовыми перегрузками в детских общеобразовательных учреждениях и несоблюдением правил гигиены голоса.

Проблема нарушения голоса нашла отражение в работах Л.Б. Дмитриева, Ю.С. Василенко, И.И. Ермаковой, Л.М. Телелевой и др.

Установлено, что нарушение голоса может выступать как самостоятельное нарушение, так и входить в структуру других сложных речевых дефектов. Дети, не получившие своевременной помощи, приобретают с годами стойкую неполноценность голосового аппарата и снижение коммуникативной функции речи. С целью профилактики голосовых нарушений у подростков и формирования у них правильного отношения к своему голосу была создана и апробирована программа экспериментального обучения. При разработке

программы мы опирались на собственный опыт работы, а также на комплекс дыхательных упражнений по методике А.Н. Стрельниковой.

В рамках программы на занятиях с подростками по профилактике голосовых нарушений мы использовали практические и лекционные формы работы. Работа проводилась в форме аудиторных занятий и индивидуально.

Подростки познакомились с релаксационными упражнениями для снятия общего напряжения и напряжения мышц, участвующих в процессе голосообразования, упражнениями на дыхание, четкую дикцию и артикуляцию. Для большей эффективности на занятиях были использованы ИКТ. Каждому подростку выдавались индивидуальные памятки с важными моментами лекций и памятки по выполнению дыхательных и релаксационных упражнений.

Велся постоянный контроль за качеством голоса. Проводилась своевременная коррекция неправильного использования голосового аппарата, профилактика перенапряжения голоса.

Программа закрепления навыков составлялась таким образом, чтобы подросток мог пользоваться новым голосом сначала в течение 50–70% времени, затем 80-90%, и далее в течение всего дня. Самостоятельные занятия начинались подростками только тогда, когда осваиваемый навык был усвоен достаточно прочно.

После занятий уровень знаний о правилах гигиены голоса в экспериментальной группе составил 64%, а в контрольной группе – 36%.

Уровень физических характеристик голоса в экспериментальной группе – 50%, в контрольной группе – 25%. Результаты диагностики качества дикции и артикуляции показывают, что высокий уровень в экспериментальной группе – 67%, а в контрольной группе – 33%.

Сравнительные данные диагностики интонационных характеристик голоса свидетельствуют о том, что внедрение экспериментальной программы повлияло на уровень развития дыхания подростков. Самый высокий уровень дыхания в экспериментальной группе составил – 58%, а в контрольной группе – 42%. Из полученных данных видно, что разработанная и апробированная программа

оказалась эффективной при профилактике голосовых нарушений у подростков. Результаты исследования показывают, что после обучения в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, значительно повысился уровень знаний о правилах гигиены голоса, а также улучшились качества голосовой функции подростков.

Знания учащихся экспериментальной группы стали более широкими, разнообразными и качественными. Увеличился познавательный интерес школьников, что проявляется в желании каждый день самостоятельно выполнять предложенные упражнения дома, активной самостоятельной работы во время занятий. Большинство подростков указали на улучшение голосовой функции после экспериментального обучения.

Таким образом, в процессе занятий по профилактике голосовых нарушений у подростков необходимо сочетание профилактических бесед и практических занятий. Именно на этой основе у подростков осуществляется осознанное отношения к своему голосу.

А.В. Шадрина,

студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ С ПЕСКОМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у детей с клиническим диагнозом «дизартрия» является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии. В настоящее время, по данным зарубежных и отечественных исследователей, количество детей с дизартрией, испытывающих затруднения в освоении социальной микросреды, значительно возросло.

В старшем дошкольном возрасте, когда у детей в норме уже должны появиться все звуки речи, родители начинают замечать нарушенное произношение своих детей и только тогда обращаются за помощью к специалистам, которые и диагностируют у детей стёртую форму дизартрии. Большое количество детей с данным нарушением остаются в массовых садах даже после выявления дизартрии.

В психологических исследованиях отмечено, что именно в дошкольном возрасте интенсивно развиваются эмоции и чувства происходит развитие представлений ребенка о себе и другом.

Эмоциональная лексика выражает чувства, настроения, переживания человека, для нее характерна неоднозначность в понимании места и роли эмоционального компонента в значении слова, что предопределяет многообразие классификаций данной лексики. Традиционно к сфере эмоциональной лексики принято относить [1]: слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; слова-оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной

стороны всем своим составом, т.е. лексически; слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается грамматически, т.е. особыми суффиксами.

Исследование речи старших дошкольников с дизартрией показывает, что их словарный запас весьма ограничен, в некоторых случаях нарушен адекватный выбор языкового материала, наблюдается несовершенство поиска номинативных единиц, часто слова заменяются близкими по ситуации, назначению [5].

Дети с дизартрией обладают пониженной способностью, как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

Исследования И.Ю. Кондратенко показали, что эмоциональная лексика используется дошкольниками с дизартрией фрагментарно и лишь в устойчивых, стереотипных сочетаниях [4]. При определении и назывании эмоциональных состояний дети испытывают значительные трудности.

Процесс формирования эмоциональной лексики не может происходить спонтанно, для этого требуется систематическая поэтапная логопедическая работа, направленная на формирование эмоционального пласта лексики.

Одним из эффективных методов коррекционного воздействия, используемых на логопедических занятиях, является песочная игра. Игры и игровые упражнения с песком – это естественная и доступная форма деятельности, доставляющая детям огромное удовольствие. Именно поэтому педагоги могут использовать песок в коррекционных занятиях. Благодаря играм с песком у дошкольников развивается мелкая моторика рук, и в тоже время стимулируется речевая активность, возрастает интерес к занятиям, повышается мотивация речевого общения, пополняется и активизируется словарный запас [8].

Игра с песком обладает мощным ресурсом для образовательной работы с детьми данной категории. Основные её преимущества: в песочнице создается дополнительный акцент на тактильную чувствительность, «мануальный интеллект» ребенка; перенос традиционных обучающих и развивающих заданий в песочницу существенно повышает мотивацию к занятиям; игра с песком развивают коммуникативные навыки; песок обладает свойством «заземлять» негативную психическую энергию; игры и упражнения в песке гармонизируют психоэмоциональное состояние детей; следствием решения проблем в социально-эмоциональной сфере является развитие монологической и диалогической речи; игра в песочнице активизирует потенциальные творческие способности[3].

Игровой процесс на занятии организовывается в пять шагов:

1. Первый шаг - демонстрация песочницы.
2. Второй шаг - демонстрация коллекции фигурок.
3. Третий шаг - знакомство с правилами игр на песке.
4. Четвертый шаг - формулирование темы занятия, инструкций к играм, основное содержание занятия.
5. Пятый шаг - завершение занятия, ритуал выхода. Завершая работу в песочнице, дети разбирают свои постройки.

Анализ педагогической практики показывает, что логопедические игры с песком на индивидуальных занятиях являются наиболее эффективными. Они вызывают у детей положительные эмоции, желание играть, развивают тактильные ощущения.

Усвоение эмоциональной лексики происходит при условии обеспечения широкой речевой практики в процессе художественного творчества – песочной игры, дидактических игр, упражнений, коммуникативных ситуаций, частом использовании эмоциональной лексики в речи взрослых, окружающих детей, привлечении внимания дошкольников к ней, на базе создания доброжелательной атмосферы в группе, дружеских взаимоотношений между детьми.

Таким образом, опираясь на приёмы работы в педагогической песочнице, педагог может сделать традиционную методику по расширению словарного запаса, развитию эмоциональной лексики, формированию фонематического слуха и восприятия у детей дошкольного возраста более интересной, увлекательной, более продуктивной.

Список использованной литературы

1. Галкина-Федорук Е.М. Современный русский язык. Лексикология. Фонетика. Морфология / Е.М. Галкина-Федорук, К.В. Горшкова, Н.М. Шанский. – М.: Учпедгиз, 1957. – 408 с.
2. Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.
3. Зейц М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница / М. Зейц. – М.: ИНТ, 2010. – 94 с.
4. Кондратенко И.Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте / И.Ю. Кондратенко. – М.: Айрис-пресс; Айрис-дидактика, 2005. – 218 с.
5. Кондратенко И.Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста / И.Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 56–69.
6. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
7. Розенталь Д.Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – М.: Междунар. отношения, 1995. – 558 с.
8. Эль Г.Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия / Г.Н. Эль. – СПб.: Речь, 2010. – 208 с.

Л.В. Губина,

студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Под слоговой структурой слова понимается взаиморасположение и связь слогов в слове. Слог – это фонетико-фонологическая единица, занимающая промежуточное положение между звуком и речевым тактом. Слоги являются кратчайшими звеньями ритмической организации речи.

Нарушение слоговой структуры слова у детей с моторной алалией является стойким, удерживается в процессе коррекции дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков, отмечается отсутствие восприятия ритмичности построения речи. Непостоянство искажений слоговой структуры слова затрудняет целенаправленный процесс логопедического воздействия. Развитие фонетической системы речи зависит от состояния словарного запаса, развитие словаря оказывает положительное влияние на состояние фонетической системы.

Алалия один из наиболее сложных дефектов речи. При алалии нарушены операции отбора и программирования на всех этапах порождения и приема речевого высказывания, вследствие чего оказывается несформированной вся речевая деятельность ребенка. Система языковых средств (фонематических, грамматических, лексических) не формируется, страдает мотивационно-побудительный уровень речепорождения. Наблюдаются грубые семантические дефекты. Нарушено управление речевыми движениями, что отражается на воспроизведении звукового и слогового состава слов.

Для детей, имеющих систематическое недоразвитие речи, характерны меньший объем сведений и представлений об окружающем, недостаточность

сенсорных, временных и пространственных представлений, снижение способности к запоминанию зрительного и слухового материала, снижение уровня умения строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи.

В коррекционной работе выделяются два этапа:

Подготовительный этап.

Цель: подготовить ребенка к усвоению ритмической структуры слов родного языка.

Формирование предпосылок развития слоговой структуры слова. Работа проводится на невербальном материале: развитие концентрации слухового внимания, слухового гнозиса и слуховой памяти на материале неречевых звуков; развитие концентрации слухового внимания, слухового гнозиса и слуховой памяти на материале неречевых звуков; формирование общей координации движений под музыку; упражнения на развитие динамического праксиса и координации рук.

Коррекционный этап.

Цель: непосредственная коррекция дефектов слоговой структуры слов у конкретного ребенка.

Формирование слоговой структуры слова или формирование навыка правильного произнесения слов продуктивных классов. Работа ведется на вербальном материале: уровень гласных звуков, уровень слогов, уровень слова, уровень текста.

Поскольку моторная алалия – системное нарушение и характер нарушения слоговой структуры слова имеет стойкий характер, необходимо чётко следовать этапам её коррекции. Так как у детей в этом случае нарушены ещё и психические процессы (память, пространственная ориентация и умение строить причинно-следственные связи), то необходимо учитывать, что для освоения материала им требуется гораздо больше времени. Прежде чем приступить к коррекции слоговой структуры слова, необходимо провести большую подготовительную работу над слуховым вниманием, координацией рук, работу над ритмом и общей

координацией движений тела. Только такая поэтапная и кропотливая работа даст результаты в формировании слоговой структуре слова у детей с моторной алалией.

*Н.А. Шатунова,
студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»*

СТИМУЛЯЦИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Ранний возраст в педагогике и психологии признан особым периодом детства. Его самоценность определяется становлением всех органов и систем организма ребенка. Ранний возраст охватывает сензитивные периоды целого ряда функций в психическом развитии ребенка, то есть те периоды, когда данная функция особенно чувствительна к внешним воздействиям и особенно бурно развивается под их влиянием.

Усвоение ребенком речи не носит спонтанного характера и отличается следующими характерными особенностями: с одной стороны — это биологические характеристики, с другой – потребность в общении, а с третьей — это деятельность взрослого, вынуждающая ребенка называть свои желания, ясно оформлять свои мысли.

Установлено, что качественные характеристики речи зависят от синхронной работы многих отделов мозга и коры полушарий. На благополучное развитие ребёнка так же влияют факторы внутриутробного развития, развитие в постнатальный период. Один из важных факторов развития речи и всех психических функций – это среда, в которой воспитывается ребёнок.

Возраст от 1 до 3-х лет рассматривается как сенситивный период для развития речи. Речь в этом возрасте включена в общение; она формируется и развивается, прежде всего, как средство общения со взрослым.

Скудное общение, дефицит контакта с окружающими ребёнком взрослыми, неблагоприятная обстановка – всё это может наложить негативный отпечаток и стать толчком в задержке речевого развития.

Но замедленный темп речевого развития у детей раннего возраста можно успешно преодолеть, используя игровые приёмы и методики ранней коррекции. Они помогут стимулировать речевую активность ребёнка и позволят, в большинстве случаев, если не полностью компенсировать речевое недоразвитие, то значительно приблизить его к нормальному развитию.

Одно из важнейших условий логопедической работы — создание потребности подражать слову взрослого. Стимуляция и активизация речи детей, или вызывание речевой активности, должна быть тесно связана с практической деятельностью ребенка, с игрой, с наглядной ситуацией.

В ходе экспериментального обучения в качестве средств стимуляции речевой активности выступали различные игровые материалы, куклы, музыкальные инструменты, погремушки и т.д. Занятия строились на взаимодействии педагога с ребёнком.

После экспериментального обучения дети охотнее включались в решение предметных задач, стремились к самостоятельной деятельности. При выполнении практических задач дети пользовались практической ориентировкой.

В процессе обучения дети стали использовать слова и простые фразы для общения, хотя фразы были еще малопонятны для окружающих. Объем активного и пассивного словаря расширился. Малыши с удовольствием выполняли речевые инструкции взрослого, речь для них выступала не только средством общения, но и средством регуляции собственных действий.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что процесс преодоления задержки речевого развития у детей раннего

возраста осуществляется эффективно при использовании активных форм взаимодействия с детьми.

Т.В. Кочурова,

студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ СКАЗОК В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В дошкольном детстве овладение родным языком является одним из важных приобретений ребенка. Взрослые должны приложить немало усилий, чтобы речь ребенка развивалась правильно и своевременно, но количество детей, которые не могут самостоятельно овладеть речью, постоянно увеличивается. Одним из главных условий всестороннего полноценного психического развития детей является хорошая речь. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем лучше его коммуникация и социализация. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, ее чистоте и правильности, предупреждая и корректируя различные нарушения.

Для успешной работы с дошкольниками важно подобрать эффективные методы коррекции речевых нарушений. В коррекционной работе с дошкольниками широко применяются логопедические сказки.

Логопедические сказки – это целостный педагогический процесс, способствующий развитию всех сторон речи, воспитанию нравственных качеств, а также активизации психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения).

Главная *цель применения логопедических сказок* как средства логопедической коррекции – это всестороннее, последовательное развитие речи детей и связанных с ней психических процессов.

Логопедические сказки могут применять в своей работе как логопеды, так и воспитатели логопедических и общеобразовательных групп. Эти сказки могут составлять *целое занятие, часть занятия или дидактическую игру*. Логопедические сказки по содержанию просты, небольшие по объему, чтобы ребенок мог понять их содержание и пересказать.

Вся работа с использованием логопедических сказок опирается на общие *дидактические принципы*: систематичность и последовательность, учет возрастных и индивидуальных особенностей, учет структуры дефекта, поэтапность коррекции речи.

Логопедические сказки имеют разные виды, которые учитывают форму речевых нарушений детей и этап коррекционной работы.

Виды логопедических сказок:

- Артикуляционные (развитие дыхания, артикуляционной моторики).
- Пальчиковые (развитие мелкой моторики, графических навыков).
- Фонетические (уточнение артикуляции заданного звука, автоматизация, дифференциация звуков).
- Лексико-грамматические (обогащение словарного запаса, закрепление знаний грамматических категорий).
- Сказки, способствующие формированию связной речи.
- Сказки по обучению грамоте (о звуках и буквах).

Для постановки сказок подходят различные виды театров: пальчиковый, настольный, рукавичный, куклы бибабо, театр на фланелеграфе, теневой театр, театр игрушек.

Последовательно рассмотрим *характеристику логопедических сказок* в контексте логопедической коррекции.

1. Артикуляционные сказки. Основной задачей артикуляционных сказок является развитие артикуляционной моторики. Особый интерес представляют «Сказки о Веселом Язычке», которые в интересной форме рассказывают о разных приключениях Язычка. В артикуляционной сказке обязательно присутствуют и специальные упражнения на тренировку дыхания. В сказке «Три Поросенка» дети дуют на «соломинки», на карандаши - ветки, из которых построен домик, на камни, делая определенные выводы. В сказке «Колобок» дети помогают колобку с помощью воздушной струи добраться от одного сказочного героя к другому, «пробежаться» с Колобком по дорожке.

2. Пальчиковые логопедические сказки. Пальчиковые игры по мотивам русских народных и авторских сказок помогают не только совершенствовать мелкую моторику, но и закреплять значение содержания сказок, развивать речь и образное мышление. Важно обратить внимание на точность и качество выполнения движений, на согласованность речи с работой пальцев и кистей рук.

3. Фонетические сказки. Основной задачей фонетических сказок является работа над изолированным произношением звука, автоматизация звука в слогах, в начале, середине, конце слова, в словах со стечением согласных, предложениях и спонтанной речи. Ребенок не только смотрит и слушает, но и является активным участником сказки, выполняя задания. Преодолевая препятствия вместе с героями сказки, ребенок учится произносить трудный звук. В имени Зайца должен присутствовать звук С, а в имени Лисы - З. У Зайки были игрушки, в названии которых есть звук С, а у Лисы - звук З. Дети упражняются в выделении во фразах слов с определенным звуком. Найти слова со звуком Ч в предложении: Сидит Зайчик на пенечке и плачет.

4. Лексико-грамматические сказки. Использование лексико-грамматических сказок помогут приобрести устойчивые навыки правильного использования существительных, прилагательных, глаголов, наречий, будут способствовать формированию грамматически правильной речи и обогащению словарного запаса. Дети могут придумывать красивые прилагательные для характеристики героев. Например, в сказке «Заюшкина избушка», дети называют

Зайчика маленьким, хорошеньким, сереньким, пушистым, добрым, веселым, грустным, удивленным, трусливым. А в игре «Где прячется Маша?» (по сказке «Маша и Медведь») дети учатся правильно употреблять простые предлоги, активизируют словарь на тему «мебель»: например, где Маша прячется от Медведя? (под столом, в шкафу, под стулом, на печке, под кроватью и т.д.). А по сказке «Репка» можно отрабатывать употребление предлогов ЗА и ПЕРЕД.

5. Сказки, способствующие формированию связной речи. Помимо авторских и русских народных сказок используются сказки, сочиненные логопедом, воспитателем и созданные вместе с детьми. Особое внимание в работе уделяется обучению составления сюжетных рассказов, придумыванию сказок, сказочных историй.

В последние годы наблюдается рост числа дошкольников с нарушениями речевого развития. Задачи логопедической работы сводятся к социальной адаптации и интеграции ребенка, имеющего речевое нарушение, в среду нормально развивающихся сверстников. Современные специалисты в поиске эффективных средств коррекции для ребенка с различными отклонениями все больше ориентируются на использование механизма воздействия сказки, которое оказывает значительное коррекционное влияние, комплексно воздействуя на детей. Логопедические сказки можно эффективно использовать с детьми, имеющими различные по сложности речевые нарушения. Логопедическое воздействие в игровой, сказочной форме является наиболее универсальным, комплексным и результативным методом воздействия в коррекционной работе.

Таким образом, в логопедии с помощью сказочных сюжетов можно решать любые коррекционные задачи: совершенствовать звуковую сторону речи ребенка; лексико-грамматический строй речи; развивать связную речь; мелкую и общую моторику; все психические процессы (воображение, восприятие, внимание, мышление, память); создавать благоприятную психологическую атмосферу, способствующую сотрудничеству логопеда, воспитателя с детьми.

В.А. Журавлева,

студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НАРУШЕНИЯХ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На настоящий момент в общеобразовательной школе учителя начальных классов очень часто встречаются с проблемами нарушений письменной речи. По данным доктора педагогических наук Людмилы Георгиевны Парамоновой около 20–30% учеников имеют различные нарушения письма. Это одна из самых актуальных проблем, так как письмо и чтение из цели в последующем становится средством приобретения знаний.

Процесс письма, который у взрослого человека автоматизирован, вызывает у ребенка множество проблем. Письмо – это сложный навык и вид графомоторной деятельности. В нем принимают участие речеслуховой, речедвигательный, зрительный, двигательный анализаторы. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь.

Механизм письма состоит из мотивации письма, замысла письма, звукового анализа, выделения фонем, перевода фонемы в графему, моторного акта письма.

Зеркальное написание букв, сращение слов, масса грамматических ошибок, неразборчивый и неаккуратный почерк — такое письмо вызывает недоумение учителей и негодование родителей. Детей считают отстающими, хотя при этом они могут неплохо разбираться в математике, логически мыслить, хорошо успевать по другим предметам.

Такое нарушение письменной речи называется дисграфией – *частичное нарушения процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках* и связано оно вовсе не с нежеланием ребенка учиться грамоте, а с недостаточно развитыми функциями некоторых отделов мозга.

Тот факт, что ученики с дисграфией выявляются не только в начальной школе, убеждает в том, что сама собой эта проблема не решается и требуется помощи специалиста. Исходя из типичных проявлений, специалисты выделяют несколько видов дисграфии:

- Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ее можно описать очень просто «как слышится — так и пишется», то есть ребенок переносит на бумагу слова в том виде, как он их слышит сам от себя. При этой форме имеют место неправильное произнесение звуков, фонематическое восприятие.

- Акустическая. Главным симптомом является замена на письме букв, сходных по звучанию. У ребенка нарушен процесс распознавания фонем, при этом со звукопроизношением проблем нет.

На письме чаще всего смешиваются буквы, обозначающие:

- ✓ *звонкие – глухие (Б-П; В-Ф; Д-Т; Ж-Ш и т.д.),*
- ✓ *свистящие – шипящие (С-Ш; З-Ж и т.д.), аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч-Щ; Ч-ТЬ; Ц-Т; Ц-С и т.д.).*

Также проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме: «письмо», «лубит», «больит» и т.д.

- Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза
запись целого предложения в виде одного (к тому же чаще всего искаженного) «слова» (ЦВТЫСТЯТ-СТЛЕ вместо ЦВЕТЫ СТОЯТ НА СТОЛЕ);
пропуски в словах согласных букв, особенно при их стечении (ТОЛ вместо СТОЛ,);

- *пропуски гласных букв (КАРТНА вместо КАРТИНА);*

- *вставка лишних букв (СТЛОЛ вместо СТОЛ, СЛО-ИНС вместо СЛОН);*

- *перестановка букв (ТУРБА вместо ТРУБА, ЛАП-МА вместо ЛАМПА).*

- Аграмматическая. Текст при такой форме дисграфии пишется наперекор всем правилам грамматического согласования — и в предложениях, и в словосочетаниях. Слова не согласуются между собой, неправильно ставятся окончания и т. д.

Аграмматическая дисграфия обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, «вплотную» приступает к изучению грамматических правил. И здесь вдруг обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовать слова между собой.

- Оптическая форма проявляется в графическом написании букв. Ребенок может «забывать» лишнюю палочку при написании буквы или наоборот приписать еще одну-две, зеркалит их, путает при письме буквы, схожие по внешнему виду.

В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза.

Со временем появляются разные подвиды нарушений письма.

Коваленко Оксана Михайловна выделяет ещё два вида дисграфии:

- Идеаторная дисграфия является следствием выраженного в момент письма дисбаланса между основными нервными процессами – возбуждением и торможением. Представляет собой неспецифический вид дисграфии, характеризующийся отсутствием стабильных типов ошибок. Поведение ребёнка с данным видом дисграфии определяется характером такого дисбаланса.

- Дисграфия на почве истерии – гиперболизированный вариант идеаторной дисграфии при преобладании возбуждения над торможением. Неспецифический вид дисграфии, характеризующийся следующими типами ошибок:

- Пропуски букв, как гласных, так и согласных;
- Ошибочное написание слов с неизученными орфограммами.

Со временем появляются новые виды дисграфии. Одним из них является дизорфография.

- Дизорфография — это стойкое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками.

Выделяют несколько видов дизорфографии:

1. Морфологическая. Ребенок совершает значительное количество орфографических ошибок, при выполнении самостоятельных письменных заданий (изложения, сочинения).

2. Синтаксическая. У ребенка проявляется неспособность к овладению различными синтаксическими правилами, например – пунктуацией.

3. Смешанная. У ребенка при выполнении письменных заданий наблюдаются систематические пунктуационные и орфографические ошибки.

Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии.

Изучение нарушений письма у детей осуществляется во всем мире педагогами, психологами, нейрофизиологами и нейропсихологами уже более ста лет, но и в настоящий момент эта проблема остается одной из сложнейших и наиболее актуальных.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти внимания, психическими нарушениями).

Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.).

Интересные факты:

▼ Агата Кристи страдала дисграфией, все ее знаменитые романы были надиктованы.

✦ Ханс Кристиан Андерсен сочинял свои дивные сказки по ночам и носил их в издательства. Но редакторы, потрясенные полной безграмотностью автора, возвращали их ему, иногда не дочитав до конца. Один редактор даже написал на рукописи «Человек, который так глумится над родным датским языком, не может быть писателем».

✦ Альберт Эйнштейн всю жизнь плохо писал и с трудом читал. Однако это не помешало ему написать письмо президенту США, в котором он указывал на опасность создания ядерного оружия в фашистской Германии.

✦ Леонардо да Винчи писал и рисовал левой рукой и оставил 7 тысяч страниц дневников, написанных зеркально. Нормально их можно прочитать, если подставить зеркало или перевернуть бумагу на просвет.

*Е.А. Ложкина,
студент филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»*

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В современный век информационных технологий актуальной является проблема речевого развития личности. Человек – носитель информации. От уровня речевого развития будет зависеть его способность получать и передавать большое количество информации. По мнению педагогов, психологов, логопедов сенситивным для речевого развития является именно ранний возраст. По периодизации психического развития Д. Б. Эльконина, период раннего детства длится от 1 года до 3 лет. Данный возраст характеризуется появлением относительной самостоятельности и автономности в передвижении, возрастающим интересом к предметам. Взрослый воспринимается ребенком раннего возраста не как посредник между ним и окружающим миром, а как помощник при их взаимодействии. На первый план выходит взаимодействие с предметами как с социальными орудиями (операционно-техническая сфера). К новообразованиям данного периода можно отнести: речь; открытие себя в качестве субъекта деятельности — стремление самостоятельно выполнять деятельность, которую выполняет взрослый; появление местоимения «Я»; чувство гордости за свои достижения.

Ранний возраст заканчивается кризисом 3 лет — кризисом «Я-сам». Ребёнок открывает себя как субъект деятельности, поэтому в течение кризиса происходит перестройка отношений между ребёнком и взрослым в пользу большей автономии ребёнка. Этот кризис обладает яркой симптоматикой: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых, стремление к деспотизму.

Необходимость устанавливать социальное взаимодействие с взрослым определяет проблему формирования и развития речи ребенка раннего возраста.

В.С. Мухина отмечает, что в раннем детстве развитие речи идет по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собственная активная речь ребенка.

Умение относить слова к обозначаемым предметам и действиям приходит к ребенку далеко не сразу. Сначала понимается ситуация, а не конкретный предмет или действие. Ребенок может по слову вполне четко выполнять определенные действия при общении с одним человеком и вовсе не реагировать на те же слова, произносимые другим взрослым. В общении с взрослым ребенок правильно реагирует на его слова, если эти слова многократно повторяются в сочетании с определенными жестами. Ребенок очень быстро научается ответному действию. При этом он реагирует не только на слова, но и на всю ситуацию в целом.

Позднее значение ситуации преодолевается, ребенок начинает понимать слова вне зависимости от того, кто их произносит и какими жестами они сопровождаются. Но и тогда связь слов с обозначаемыми предметами и действиями долго остается неустойчивой и все-таки зависит от тех обстоятельств, в которых взрослый дает ребенку словесные указания. Однако и в случае, когда требуемый предмет находится в поле зрения ребенка, его внимание легко отвлекается непосредственным восприятием предметов более ярких, более близких, более новых.

Лишь на третьем году речевые указания взрослых начинают по-настоящему регулировать поведение ребенка в разных условиях, вызывать и прекращать его действия, оказывать не только непосредственное, но и отсроченное влияние. Понимание речи взрослых в этот период качественно изменяется. Ребенок не только понимает отдельные слова, но становится способным выполнять предметные действия по инструкции взрослого. Он начинает с интересом слушать любые разговоры взрослых, стремясь понять, о чем они говорят. В это время дети активно слушают сказки, рассказы, стихи - и

не только детские, но и труднодоступные по смыслу. Слушание и понимание сообщений, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения, являются для ребенка важным приобретением. Оно дает возможность использовать речь как основное средство познания действительности.

В процессе формирования речи ребенка раннего возраста необходимо обращать внимание на речь педагога и окружающих ребенка людей. Среди требований к речи педагога выделяют: правильность – соответствие речи языковым нормам; точность – соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в ее основе; логичность; чистота – устранение нелитературной лексики; выразительность; богатство – умение использовать все языковые единицы с целью оптимального выражения информации; уместность.

Особые требования предъявляются и к наглядному дидактическому материалу, который используется в работе с детьми. Среди них: соответствие возрасту детей; эстетичность; красочность, привлекательность материала; доступность по содержанию.

Важное место занимают словесные методы: чтение и рассказывание стихов, потешек, сказок; разговор, беседа; рассматривание картинки.

Учитель-логопед Е.В. Авдеева наиболее эффективным в процессе организации речевой деятельности детей считает игровой приём. Этот приём предусматривает использование разнообразных компонентов игровой деятельности в сочетании с вопросами, объяснениями, пояснениями, показом, т.д. Настольно-печатные, дидактические, подвижные игры, игры-забавы, инсценировки, игра в телефон стимулируют речевую активность, формируют уверенность в себе, повышают коммуникативную компетентность.

Актуальным на сегодняшний день является возвращение к традициям семейного чтения. По данным исследования Т.А. Микрюковой 69% опрошенных детей нравится, когда родители читают им книги вслух; 71% детей интересно обсуждать прочитанные книги с родителями. Семейное чтение способствует не только развитию речи ребенка, но и формированию познавательно-

коммуникативных, эмоционально-эстетических навыков, развитию личности в целом.

Таким образом, специальные методы и приёмы, подобранные взрослым, могут способствовать более эффективному развитию речи ребенка раннего возраста и дальнейшему коммуникативному развитию личности.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / гл. ред. А.В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982—1984. — Т. 4: Детская психология / под. ред. Д.Б. Эльконина. — 1984. — 433 с.

2. Микрюкова Т.А. Коммуникация в семье: традиции семейного чтения в России / Т.А. Микрюкова // Вестник Вятского государственного университета, 2019. — № 4 (134).

3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. — 10-е изд., перераб. и доп. — М.: Издат. центр «Академия», 2006. — 608 с.

4. Авдеева Е.В. Консультация для воспитателей «Методы и приемы стимулирования речевой деятельности у детей младшего дошкольного возраста» [Электронный ресурс] / Е.В. Авдеева. — URL: <http://detsad10-orel.ru/kons-rech-det.php>.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы XVI итоговой научно-практической конференции

Подписано в печать 12.11.2020. Гарнитура Таймс.
Бумага писчая. Печать цифровая. Формат 60x84/16.
Заказ № 406. Тираж 120 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета:
Общество с ограниченной ответственностью Издательство «Шелест»
426060, УР, г. Ижевск, ул. Энгельса, 164
+7-(904)-317-76-93, +7-(963)-548-51-43
shelest.izd@yandex.ru, malotirzhka@mail.ru