

основной целью данной работы являются систематические обучения детей новому движению, а также механическое повторение упражнений кисти и тонко скоординированных действий. В дополнение к упражнениям и играм песок также является неплохим тренажёром для развития мелкой моторики. В игре с песком все действия направлены на снижение эмоционального стресса, гиперактивности, развитие мелкой моторики пальцев рук. Пересыпание песка руками успокаивает и расслабляет ребёнка, обеспечивает массаж для рук. В песке проводятся различные упражнения: нахождение маленьких игрушек, рисование пальцами, надувание через трубку и др. Также развитию тактильных ощущений способствует «Пальчиковый бассейн». Проведение пальчиковой гимнастики в таком «бассейне» ведёт к физической активности, способствует активности рук. Средством для развития мелкой моторики пальцев является пальчиковый театр. Разыгрывание небольших сцен с сопровождением жестикуляции помогает приобрести гибкости кисти ребёнка, снизить жёсткости, согласованию действий обеих рук. Для развития мелкой моторики у детей с особенностями психофизического развития являются полезными упражнения для сортировки шариков, катание между ладонями пластиковых, резиновых шаров с шипами. Простые движения помогают снять стресс не только с руки, но и с губ, снять умственную усталость. Руки постепенно приобретают хорошую подвижность, гибкость.

Таким образом, пальчиковые игры являются одним из наиболее эффективных способов к интенсивному развитию способностей у детей с особенностями психофизического развития. Особенно мощным инструментом для улучшения функции мозга является постоянное обучение пальцев. Теперь учёные-физиологи доказали, что обучение пальцев стимулирует развитие определённых областей мозга, которые, в свою очередь, влияют на развитие речи, умственной активности. Развитие мышечной силы в руках и пальцах ведёт к координированию движений, которые крайне необходимы.

Также существует огромное количество различных графических игр и упражнений, которые способствуют развитию функций мелкой моторики, а также координации движений рук. Выполнение доступных графических или иных подобных упражнений в дошкольном возрасте критически важно для успешного овладения письмом: «Дорисуй или нарисуй сам», «Обведи сам этот узор», «Продолжи сам рисовать узор» и т. д. Широко используются игры-шнуровки, которые развивают сенсомоторную координацию, мелкую моторику рук.

Заключение. Развитие мелкой моторики в дошкольном возрасте имеет важное значение, потому что вся дальнейшая жизнь ребёнка потребует использования точных, координированных движений рук и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять самые разнообразные виды деятельности. Обучение требует определённого уровня готовности ребёнка выполнять небольшие, точные, разнообразные действия. Его мышцы должны быть достаточно развитыми, скоординированными. Даже самые незначительные нарушения тонких моторных навыков могут оказать негативное влияние на психическое развитие ребёнка дошкольного возраста. Данные материалы будут полезны специалистам, сопровождающим детей с особенностями психофизического развития. Они позволят найти индивидуальный подход к каждому ребёнку с учётом состояния его мышечной системы, возрастных, физических и психических особенностей. Также материалы будут полезны родителям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития. Прикасаясь к малышу, массируя различные участки его тела и сопровождая свои действия эмоциональными словами, родители смогут не только развивать моторику, но также сообщать ребёнку, что его любят и принимают таким, какой он есть.

Мы надеемся, что планомерная и систематическая работа по развитию общей и мелкой моторики детей с ограниченными возможностями даст свои плоды и будет способствовать успешной социализации и интеграции в общество наших воспитанников.

УДК 373.24

Крутий Екатерина Леонидовна¹, доктор педагогических наук,
Бровченко Марина Сергеевна²

Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского, Винница, Украина,

¹kateryna.krutii@vspu.edu.ua, ²marinablindar@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРТ ПРОППА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается использование карт Проппа как средства развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста. Описываются этапы ознакомления старших дошкольников с картами Проппа. Устанавливается тот факт, что деятельность детей в сфере развития диалогической речи будет эффективна при создании самостоятельных условий. Старшие дошкольники самостоятельно начинают придумывать названия сказок, мест, в которых прослеживаются основные события, сюжеты, хронология событий.

Ключевые слова: карты Проппа; развитие; диалогическая речь.

THE USE OF PROPP'S CARDS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article discusses the use of V. Propp's maps as a means of developing dialogical speech in older preschool children. The stages of familiarization of senior pre-schoolers with V. Propp's cards are described. The fact is established that the activities of children in the development of dialogical speech will be effective in creating independent conditions. Older pre-schoolers independently begin to come up with the names of fairy tales, places in which the main events, plots, and chronology of events are traced.

Key words: Propp's cards; development; dialogical speech.

Введение. Дошкольный возраст является важным временем в жизни ребёнка. Он общается на родном языке, развивает речь, которая является одной из важных ценностей для ребёнка в дошкольном возрасте. Развитие речи тесно связано с развитием сознания, познанием окружающей среды и развитием личности. Развитие речи у детей происходит под руководством взрослого. Активность педагогического воздействия зависит от состояния развития детской речи. Чем больше речевая активность ребёнка, тем более позитивный результат его развития. Педагогу важно вовлекать детей в речевую деятельность, стимулировать активность речи не только в процессе ежедневного общения, но и в условиях специально организованного обучения языку [1, с. 15].

Целью статьи является выяснение особенностей и специфики развития связной речи в старшем дошкольном возрасте при составлении сказок с помощью моделирования. Основными заданиями являются: характеристика использования карт Проппа как средства развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста; уточнение возможностей карт Проппа для развития диалогической речи у дошкольников.

Основная часть. Проблема развития связной речи детей дошкольного возраста является достаточно сложной и многоаспектной. К ней обращались психолингвисты, лингвисты, лингводидакты, педагоги, методисты, дефектологи (А. Г. Арушанова, А. Н. Гвоздев, К. Л. Крутий, Ф. А. Сохин и др.). Изучению психологических закономерностей развития связной речи посвящён ряд исследований (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев и др.).

Многие исследователи считают, что именно общение педагога с ребёнком способствует передаче знаний, культуры, что является одной из важнейших функций обучения [1]. Поэтому общение с другим человеком — носителем культуры (непосредственное или опосредованное) выступает движущим механизмом всего образовательного процесса.

В диалогической ситуации множественности культур каждый поступок требует от человека не только самостоятельной умственной активности, но и активности речевой, коммуникативной. Ведущей формой протекания диалога является непосредственное общение, в котором решающую роль играет устная речь. Общение, опосредованное речью, выступая, с одной стороны, условием гармонизации личности, одновременно является средством достижения целей личности, способом её жизнедеятельности. Человеку присуща потребность в общении, взаимодействии с другими людьми. Итак, потребность в деятельностном общении является характерной специфической человеческой потребностью.

Диалоговая форма — это та форма, в которой в большинстве случаев протекает устная речь. Диалог всегда предполагает знание собеседниками предмета разговора, что позволяет делать целый ряд сокращений и создаёт в определённых случаях чисто предикативные суждения. Диалогическая речь характеризуется относительной простотой синтаксических построений, нередко реплики представляют собой неполные предложения. Различают вариативность первых реплик диалогических единств, от которых в большей степени зависит характер вторых реплик.

Диалогической речи свойственна относительная свёрнутость этапов внутренней обратной связи, осуществляемой из дополнительных знаковых средств (мимика и жест). Особое значение придаётся интонационно окрашенному вещанию, вариантам различных тем в диалоге. Диалог отличает спонтанность и отсутствие жёсткого осознанного контроля языковых средств. Исследователи отмечают и стилистическое разнообразие диалогических единств.

Итак, диалог рассматривается как процесс двустороннего общения в конкретной ситуации бытия, в которой каждый из участников поочередно выполняет роль говорящего и слушателя.

Диалогическая речь — это форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами при краткости высказывания, широкого использования неречевых средств общения (мимика, жесты), интонации. Отметим, что именно в ситуациях моделирования детям проще всего использовать диалогические единства, вступить в общение со сверстниками или со взрослым.

Особенности диалога как речевой структуры связаны с его спецификой как феномена, возникающего главным образом в устной спонтанной речи собеседников, что происходит в определённых условиях. В его основе лежит диалогическое единство, которое находит своё выражение в теме и содержании. Это отражается и в структуре диалога.

Наименьший структурный элемент диалогической речи — её единица — определяется в лингвистической литературе по-разному. В одних источниках таким элементом выделяется реплика, как звено в «цепи реплик», как строительный материал диалога. Типами реплик в диалогическом единстве называют такие: вопрос—ответ, добавление к первой реплике или объяснение, согласие или отрицание, формы речевого этикета. Со структурно-композиционной стороны выделяются соответствующие реплики-подхватывающие, реплики-повторения и др. При этом внимание обращается на логико-смысловое значение реплики и соответствующее её отношение к другу, стимулирующего высказывания.

Диалог как единица речи имеет предел в виде действия и прерывается действием. Важным видом диалога признаётся вопросно-ответный комплекс, с помощью которого раскрывается смысловое значение сообщения. Считаем, что наряду с этим компонентом необходимо помочь ребёнку овладеть и другими диалогическими единствами для того, чтобы обеспечить его полноценное речевое развитие. Для нашего исследования было интересным найти методическое средство, с помощью которого развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста будет иметь целенаправленный характер. Таким средством мы определили метод моделирования.

В. Пропп — выдающийся литературовед и теоретик литературы, один из основоположников современной теории текста, исследователь фольклора и сказки, автор классических исследований «Морфология волшебной сказки», «Исторические корни волшебной сказки», которые оставили заметный след в интеллектуальной и культурной истории XX века [2]. Он также является разработчиком интересного подхода к возможностям моделирования сказок. В. Пропп работал с текстами сказок разных народов. Отметил, что они во многом похожи и это связано с историческим происхождением сказки. Проанализировав структуру, автор сформулировал функции сказки. Постоянным элементом сказки служит функция действующих лиц, независимо от того, кем и как они выполняются. Последовательность функций всегда одинакова [2, с. 73]. В. Пропп, анализируя сюжеты народных сказок в своей работе «Морфология сказки» и других научных трудах, определил, что функций действующих лиц постоянно повторяются в народных сказках. Число этих функций всегда ограничено, а последовательность их в сказках одна и та же. В. Пропп определил 31 картинку, которые могут варьироваться и видоизменяться: возможные пробы, добавления, повторы, но это не противоречит общему сюжету. Самое важное в этих функциях то, что на их основе можно создавать бесчисленное количество текстов. Их достаточно, чтобы дать описание сюжета любой сказки. Рассмотрим далее методы обучения составлению сказок по карточкам Проппа.

Ознакомление с карточками Проппа как с целой игрой для ребёнка должно проходить постепенно, с сохранением соответствующей логической последовательности. Определим несколько основных этапов по внедрению метода обучения по карточкам Проппа [3].

Во-первых, это изготовление карточек. Карты, которые используются для начала работы с ними, должны быть выполнены с применением ярких цветов, отображать с помощью рисунков или понятных знаков определённый сюжет. В дальнейшем, когда суть игры ребёнку понятна, можно пользоваться карточками с более простыми, схематичными изображениями каждого мотива или функции. По мнению К. Л. Крутий, создавая основные карты, стоит выбирать для определения желаемых функций такие символы, которые были бы понятными ребёнку дошкольного возраста [3]. Символы, которые придумывают дети самостоятельно, характеризуются лучшим уровнем запоминания, их понимание и осмысление происходит более продуктивно.

Во-вторых, это воспроизведение известной ребёнку сказки, разделение её на содержательные составляющие части и соотношение с определённой функцией. Прочитав и условно разделив сказку на содержательные части, нужно обсудить вместе с ребёнком каждую из них, дать ей название и своеобразную оценку событиям, которые она описывает. Если предложено несколько названий, которые близки по значению, то стоит с них выбрать одну, наиболее точную и соответствующую содержанию указанной части. Поскольку дать правильное название — это значит достоверно расшифровать информацию, которую затем можно «спрятать» в карточке, с помощью графических методов. Итак, дошкольники смогут сравнить между собой две известные им системы — описание и графическое изображение.

В-третьих, это совместный поиск и нахождение функций в новых для ребёнка услышанных сказках. Читая детям новую, ещё неизвестную для них сказку, во время проведения одного занятия нужно использовать не более чем 3—5 карточек-функций. В противном случае у детей часто возникает отсутствие интереса или же наблюдается состояние переутомления. Ведь сказка представляет собой своеобразную, специфическую пищу, которая предназначена для насыщения человеческого разума, эмоций и воображения. Чрезмерное употребление этой «пищи» не может принести ребёнку пользы или настоящего удовольствия.

Следующим этапом является самостоятельный поиск функций, которые дети выполняют сначала на основе материалов известных для них сказок, а потом на новых сказках. Дети, используя весь комплект карточек, последовательно и логично воспроизводят развитие сказочного сюжета [4].

Затем происходит этап составления сказок. Начинать составлять сказочные истории лучше всего получается в коллективе, используя ограниченное количество карточек. В этом случае достижение поставленной цели будет более эффективным. Постепенно к придуманной сказке добавляются по 3—4 карточки, которые углубляют её сюжет. Так продолжают до тех пор, пока не будет использован весь набор карточек. Когда дети полностью овладеют и поймут методику создания сказок, используя порядок функций, можно будет начать сборку историй «вслепую», т. е. придумывать историю на основе вытянутой наугад карточки с перевернутым изображением вниз стопки карточек. Эта задача является более сложной, однако, как показывает практика, в условиях игры дошкольники справляются достаточно быстро и умело. Содержание придуманной сказки дети, если хотят, могут показать с помощью собственноручно созданных рисунков или перейти на этап драматизации. По нашему мнению, именно этот этап является наиболее эффективным для построения диалога, он может нести как лингводидактическую (учебную), так и диагностическую нагрузку.

Последним этапом является работа с индивидуальным набором карточек. Каждый ребёнок получает (или, если это возможно, сам изготавливает) собственный комплект карточек, с которыми в дальнейшем работает, согласно собственному видению и воображению, т. е. придумывает новую сказку или же видоизменяет уже известное произведение. Для начала можно предложить детям готовое название для сказки (например, «Сказка о лайме»), после чего обсудить с ними место, где будут происходить события сказки, а также количество и особенности действующих лиц. Такой подход очень облегчает самостоятельное словесное творчество детей в период освоения диалогических единств.

Следовательно, речевая деятельность детей приобретает самостоятельность. Они достигают достаточного уровня, чтобы самостоятельно придумывать названия сказок, мест, в которых будут разворачиваться основные события, героев, их количество и характерные для них признаки и свойства. В условиях дальнейшего применения карточек Проппа для создания разнообразных сказочных сюжетов можно использовать и другие варианты: создание сказки поочередно, группами, начиная с конца, с середины; использование карточек по порядку, через одну, наугад, по определённому количеству; разделение сказки на содержательные части (выход, завязка, конфликт, победа), выбор главного героя; изменение известной для детей сказки с помощью определённого ограничения или увеличения используемых функций [3].

Заключение. Именно благодаря использованию предлагаемого метода, открывается и реализуется, приобретая действительные формы выражения, творческий потенциал ребёнка [4]. В соответствии с поставленными задачами была апробирована экспериментальная методика развития диалогической речи средствами сочинения сказок по моделям В. Проппа. Данные исследования подтвердили положительное влияние этого метода на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста. Согласно полученным результатам, каждый ребёнок является неповторимой языковой личностью.

Список цитируемых источников

1. Крутий, К. Л. Розвиток лінгвокреативних здібностей дошкільника: огляд сучасних підходів / К. Л. Крутий // Уч. зап. Крым. инженер.-пед. ун-та. Вып. 48 : «Педагогические науки». — Симферополь : НИЦ КИПУ, 2014. — С. 12—17.
2. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. — М. : Изд-во ЛГУ, 1986. — 364 с.
3. Крутий, К. Л. Лингводидактическая технология развития связной речи старших дошкольников с использованием приёмов моделирования : практ. пособие / К. Л. Крутий. — Запорожье : ЛИПС ЛТД, 2013. — 184 с.
4. Kruty, K. Overcoming Communicative Deadadaptation of Speech Passive Children of Pre-School Age [Electronic resource] / K. Kruty, L. Zdanevych // Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика : зб. наук. праць. Сер. «Психологія». — Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2019. Вип. 26 (1). Web of Science Core Collection. — Access mode: <https://www.scopus.com/authorid/detail.uri?authorId=57211396974>. — Access date: 28.12.2020.

УДК 373.24

Крутий Екатерина Леонидовна¹, доктор педагогических наук,
Немировська Катерина Борисовна²

Винницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна,

¹kateryna.krutii@vspu.edu.ua, ²katusaserdyuk@gmail.com

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КИНЕЗИОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются теоретические аспекты образовательной кинезиологии как средства речевого развития детей старшего дошкольного возраста. Обосновано, что у детей развивается творческое воображение и целостное восприятие речи, растут показатели речевого развития. Зафиксировано, что благодаря систематическому использованию методов кинезиологии, сокращается срок коррекционной работы, налаживается преемственность в работе всех специалистов, заинтересованных в коррекции речи детей.

Ключевые слова: кинезиология; речевое развитие; старшие дошкольники.