

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой: <https://stuservis.ru/otchet-po-praktike/37259>

Тип работы: Отчет по практике

Предмет: Дошкольная педагогика

Оглавление

Введение 3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФГОС 5

1.1. Психолингвистический анализ развития связной речи 5

1.2. Коррекция речи у дошкольников 15

ГЛАВА II. ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФГОС» 19

2.1. Общая структура экспериментального исследования 19

2.3. Анализ результатов изучения состояния речи 28

2.3 Формирующий эксперимент 35

Заключение 44

Список используемой литературы 46

Введение

Одним из самых эффективных средств развития и воспитания ребенка в дошкольном возрасте является театр и театрализованные игры, игра - ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, а театр - один из самых доступных видов искусства, который позволяет решать многие актуальные проблемы педагогики и психологии, связанные с художественным и нравственным воспитанием, развитием коммуникативных качеств личности, развитием воображения, фантазии, инициативности и т.д. «Театрализованная деятельность дошкольников», как понятие, законодательно закрепляется в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). Воспитательные возможности театрализованной деятельности широки, участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки, поставленные вопросы заставляют детей думать, анализировать, делать выводы и обобщения [16].

3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФГОС

1.1. Психолингвистический анализ развития связной речи

В конце XIX века крупнейшим швейцарским ученым Фердинандом де Соссюром - основоположником общего языкознания - разделены понятия язык и речь. В нашей стране этой проблемой занимались Л.В. Щерба и его ученики. Под речью современное языкознание понимает деятельность людей по использованию языковых кодов знаковой системы в целом. Речь рассматривается как язык в действии. В процессе реализации речи единицы языка вступают в разнообразные отношения, составляя речевые комбинации. Речь всегда развёртывается во времени, отражая особенности личности говорящего. Содержание речи зависит от контекста и ситуации общения. В психолингвистике выделяют устную речь и письменную. Устная форма речи включает в себя внутреннюю речь. Это мышление с помощью языковых средств, осуществляемое про себя в умственном плане.

Внешняя организация речевой деятельности протекает как психофизиологический процесс. Он включает в себя осмысление - думание и проговаривание.

Наиболее важной с точки зрения человеческого развития и жизнедеятельности является устная связная речь. Связная речь определяется как речь, которая может быть понята другими людьми на основе ее собственного предметного содержания. В психолингвистике под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание. Это совокупность логически сочетающихся фраз, обеспечивающее общение и взаимопонимание людей. Связность, как считал С.Л. Рубинштейн, это логичность речевого оформления мысли говорящего с точки зрения ее

понятности для слушателя. Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее осмысленность. Развитие связной речи широко изучалось отечественными психологами (С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным, Л.С. Выготским), психолингвистами (А.А. Леонтьевым, Т.В. Ахутиной) и логопедами (В.П. Глуховым, А.В. Ястребова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, В.К. Воробьевой и другими).

Психолингвистика как наука исследует процессы речепроизводства и речевосприятия, их соотношение со структурой языка. Это необходимо для рассмотрения закономерностей порождения и восприятия речи, функции речевой деятельности в обществе и развитии личности. На сложность этих процессов указывал Л.С. Выготский. Он говорил о том, что понимание речи до конца происходит только тогда, когда раскрывается внутренний план речевого высказывания. Л.С. Выготский раскрыл механизм внутренней организации процесса порождения речи. Он обосновал последовательность взаимосвязанных этапов речевой деятельности, отношение мысли к слову и обратно. Это течение мысли совершается как внутреннее движение решения последовательных задач. Поэтому основной целью анализа отношения мысли к слову является изучение тех фаз, из которых складывается это движение. Л.С. Выготский выделил фазы этого движения. Первое звено порождения речи – это ее мотивация. Вторая фаза – это зарождение мысли, или речевая интенция. Третья фаза – опосредование мысли внутренним высказыванием, внутреннее программирование. Четвертая фаза – раскрытие мысли в семантике внешних слов, или реализация внутренней программы речи. Пятая фаза осуществляется в форме опосредования мысли в словоформах [4]. Все дальнейшие исследователи опирались, углубляли и обосновывали эту модель (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Жинкин, Л.С. Цветкова, И.А. Зимняя, Т.В. Ахутина и другие).

4

Еще одну психолингвистическую концепцию формирования речи разработал А.Р. Лурия. Он выдвинул положение о том, что внутренняя речь является механизмом перекодирования внутреннего субъективного смысла в структуру внешних развернутых речевых структур. Автор подчеркивал, что каждая речь является средством общения, не столько комплексом лексических единиц, сколько системой синтагм или целых выражений.

Н.И. Жинкин, исследуя проблему языка и мышления в работе «О кодовых переходах во внутренней речи», писал, что именно в речевом действии обнаруживается мышление. Процесс мышления – явление психологическое. В центре его находится говорящий человек. Автор исследовал связь между языком и речью. Он изучал форму зарождения мысли и её реализацию в речи. Переход мысли в речь осуществляется средствами языка. По мнению автора, в языке должно быть то, что способно фиксировать мысль и передавать ее через речь. В связи с этим Н.И. Жинкин вводит понятие «код» как систему материальных сигналов, в которой может быть реализован определенный язык. В процессе онтогенеза возможен переход от одного кода к другому. Задача кодовых переходов – найти человеческую мысль, тождественную внутренней речи.

1.2. Коррекция речи у дошкольников

Процесс смыслового восприятия сообщения речи рассматривается как многоуровневая и сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельности. Уровни в ней выделяются те же самые, что и при говорении. На основании этого процесс понимания и восприятия речевого сообщения можно классифицировать как процедуру, которая процессу порождения речи во многом аналогична. Ориентировочный уровень связан с тем, что о характере ситуации, сопровождающей общение, получается сигнальная информация. Механизмом понимания фактически является смыслообразующий уровень, который от механизма планирования во время создания сообщения существенно не отличается, поскольку включает в себя моделирование смысловой структуры сообщения.

Полностью понять сообщение можно только тогда, когда человек способен вычленив из воспринятого сообщения семантическую и лингвистическую информацию. За счет операций синтаксического и морфологического синтеза и анализа протекает выделение лингвистической информации, за счет вычленения пар предметов и установления предикативных отношений между ними протекает процесс выделения смысловой информации.

С учетом сложной организации устройств монологической речи вывод о необходимости проведения специального речевого воспитания сделал А.А. Леонтьев. Направлено оно должно быть на

формирование связанных с развернутостью и произвольностью умений, а также на формирование касающихся структурной организованности монологического текста речевых умений. Одной из самых первых задач является задача нахождения методов и средств для демонстрации смыслового, внутреннего плана сообщения, так как это позволяет объективировать интуитивное ощущение смысловой насыщенности и смысловой структуры текста.

ГЛАВА II. ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФГОС»

5

2.1. Общая структура экспериментального исследования

Методами научных исследований являются те средства и приемы, с помощью которых можно получить достоверные сведения. Далее эти сведения используются для построения научных теорий, а также выработки практических рекомендаций, поэтому необходимо выбирать валидные и надежные методы.

Проводился констатирующий эксперимент в несколько этапов, которые следовали друг за другом: подготовка, проведение эксперимента, анализ результатов, которые были получены во время эксперимента.

Подготовка экспериментального исследования шла на первом этапе. Во время него выбирались необходимые психодиагностические методики.

Конструируя исследовательские методики, мы учитывали, что к диагностической процедуре предъявляются определенные требования спецификой дошкольников. В частности, методики и формулировку предлагаемых заданий необходимо было адаптировать соответственно уровню интеллектуальных возможностей детей, чтобы задания они могли адекватно понять.

Направлением исследования было выявление возможностей дошкольников в применении разных видов связных высказываний – начиная от простой формы и заканчивая составлением рассказов, в которых присутствуют элементы собственного творчества. Во время исследования определялась способность дошкольников к передаче содержания зрительно воспринимаемого сюжета, знакомого литературного текста, а также их собственного замысла. В исследование вошло шесть последовательных заданий.

Для обследования наглядный материал подбирался соответственно индивидуальным способностям и возможностям, возрасту испытуемых. Для обработки результатов и их последующей оценке была взята четырехбалльная шкала, учитывающая самостоятельность выполнения задания, лексико-грамматическое оформление, смысловую целостность.

Задания, которые предлагались к выполнению испытуемым, были следующие:

1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам

Цель: определить способность дошкольника составлять на уровне фразы адекватное законченное высказывание (по действию, изображенному на картинке).

Поочередно ребенку предлагается несколько (пять-шесть) картинок со следующим содержанием:

1. «Девочка катается на санках»;
2. «Мальчик ловит рыбу»;
3. «Девочка ловит бабочку»;
4. «Мальчик поливает цветы».

Ребенку при показе каждой из картинок задается вопрос-инструкция: «Расскажи, что здесь нарисовано?». Соответственно полученным ответам выясняется способность ребенка самостоятельно определить смысловые предикативные отношения, а после передать их в форме фразы, соответствующей по структуре. Второй вспомогательный вопрос задается в том случае,

6

если фразовый ответ отсутствует. В нем на изображенное действие непосредственно указывается: «Что делает девочка/мальчик?»

Во время анализа результатов особенности составленных фраз отмечаются (характер наблюдаемого аграмматизма, наличие пауз, грамматическая правильность, смысловое соответствие и так далее).

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) – на вопрос-задание ответ был дан в виде фразы, построенной грамматически правильно, адекватной содержанию предложенной картинки по смыслу, точно и полно отображающий предметное содержание.

3 балла (средний уровень) – фраза адекватна по смыслу, но имеет один из указанных далее недостатков: поиск нужного слова с длительными паузами; нарушения в словосочетаниях нормативного порядка слов; отмечаются ошибки использовании нарушающих в предложении связь слов словоформ; недостаточно информативно.

2 балла (уровень ниже среднего) – составление адекватной фразы-высказывания было сделано с помощью указывающего на действие, которое выполняет субъект, дополнительного вопроса.

1 балл (низкий уровень) – даже с помощью дополнительного вопроса адекватный ответ получить не удалось, Перечисление изображенных на картинке предметов подменяет составление фразы.

2. Составление фраз по картинкам с изображением простых действий

Цель: выявить у детей способность устанавливать между предметами логико-смысловые отношения и передавать их в форме законченной фразы-высказывания.

Детям предлагалось сначала назвать картинки («лес», «корзинка», «девочка»), а после составить предложение таким образом, чтобы в нем присутствовали все три предмета. Вспомогательный вопрос в виде «Что сделала девочка?» и тому подобного предлагался для облегчения задания.

Задача, которая стояла перед ребенком – на основе вопроса педагога, а также «семантического» значения картинок установить возможное действие, а после отобразить его в виде законченной фразы в речи. Если предложение было составлено ребенком с учетом только одной или двух картинок, задание повторялось с указанием на картинку, которая была пропущена.

Оценка результатов учитывала: характер помощи, которая была оказана ребенку, особенности фразы (аграмматизмы, синтаксическая структура, семантическая «наполненность» и другое), адекватность фразы предложенному заданию.

2.3. Анализ результатов изучения состояния речи

Предварительная работа проводилась перед началом экспериментального исследования. Это было знакомство с детьми, беседа о их учебной деятельности и психофизических особенностях с воспитателем, ознакомление с личными делами детей, беседа о речевых нарушениях обучающихся с логопедом; проводилось также непричастное наблюдение во время общеобразовательных и логопедических занятий за работой.

7

Проведение экспериментального исследования было вторым этапом. В результате были получены данные, приведенные ниже.

Во время первого задания дети составляли по пяти отдельным картинкам предложения. На картинках изображены простые действия (девочка ловит сачком бабочку, мальчик из лейки поливает цветы и другие).

Из полученных результатов стало видно, что у дошкольников младшего возраста сложности возникают уже на уровне самостоятельного составления простых законченных фраз. В связи с этим возникла необходимость использовать дополнительный вопрос, касающийся названия изображенного действия («Что делает девочка, мальчик?»). Нарушающие связь в предложении слов ошибки при употреблении словоформ, поиски нужного слова с длительными паузами отмечались при этом у 25% дошкольников. С помощью указывающего на действие, которое выполняет субъект, вопроса составили фразу большинство в группах (50%). Сочетание трудностей синтаксического и смыслового характера, выраженных в разной степени, наблюдалось у одного старшего дошкольника (8%).

Выполнение второго задания у дошкольников младшего возраста вызвало затруднения. Оно было направлено на выявление способностей испытуемых к установлению между предметами логикосмысловых отношений, а также вербализации их в форме законченной фразы-высказывания.

Несмотря на то, что вопрос «Что сделала девочка?» был задан всем детям, только трое (25%) дошкольников смогли самостоятельно составить предложение, которое учитывало бы взаимосвязь всех трех картинок. С некоторой помощью было составлено предложение у 25% детей, при этом между предметами логико-смысловые отношения были установлены верно.

Повторно объяснялось задание с указанием на картинку, которая была пропущена, 33% процентам испытуемых дошкольников. Фразу-высказывание они составили грамматически неверно. Только с учетом одной картинки было составлено предложение двумя (17%) ученикам. Также у них отмечались выраженные синтаксические затруднения.

Во выполнения третьего задания, заключающегося в составлении рассказа по серии картинок с сюжетом, появилась возможность выявить ряд специфических особенностей в проявлении у

старших дошкольников младшего возраста монологической речи.

Несмотря на то, что содержание каждой картинки предварительно разбиралось, значение существенных деталей обстановки на ней объяснялось, для большинства испытуемых оказалось трудным составить связный рассказ самостоятельно. Им требовалась помощь: указание на конкретную деталь или соответствующую картинку, вспомогательные вопросы. При переходе между картинками характерные затруднения возникли у всех испытуемых (сложности в самостоятельном продолжении высказывания, перерыв в повествовании). В данном виде высказывания сформированные навыки отсутствовали, что, по всей видимости, объясняется слабой переключаемостью памяти, восприятия, внимания, недостаточной их подвижностью у дошкольников данной группы, а также недостаточной координацией с речевой деятельностью указанных процессов.

2.3 Формирующий эксперимент

8

Календарно тематическое планирование для образовательной программы «Мир кукольного театра».

С первых лет жизни детей окружают куклы. Они друзья, собеседники, участники игр, благодаря ним ребята познают и осваивают мир.... Огромную роль играют кукольные театры на формирование ребенка. Театр учит детей ценить добро и ненавидеть зло. Не только зритель, но и сам исполнитель становится эмоциональным, добрым, отзывчивым. Сказка всегда, во все времена имела огромную власть над детским сердцем. В сказках – мудрость народа, в них основы национальной культуры, в них добро всегда побеждает зло. Театральная деятельность развивает личность ребёнка, прививает устойчивый интерес к литературе, развивает умственные способности, речь, способствует координации движения, развивает творческие способности и воображение. Театральная деятельность помогает эмоционально и физически разрядиться.

Заключение

Формирование речи у обучающихся в коррекционной дошколе старших дошкольников относится к числу одной из самых важных задач логопедической работы. У младших детей в овладении навыками связной речи значительные трудности возникают из-за недоразвития грамматического, лексического, фонетико-фонематического, а также из-за недостаточной сформированности звуковой (произносительной) и смысловой (семантической) сторон речи. В развитии ведущих психических процессов (воображения, внимания, памяти, восприятия и других) у детей присутствуют вторичные отклонения, что при овладении связной речью создает дополнительные затруднения.

Многовековую историю имеет метод работы с использованием сказок, но при этом только примерно десять лет назад он получил научное обоснование и стали целенаправленно использоваться в логопедии и другой работе с детьми. В данный момент сказкотерапия считается одним из самых перспективных методов, ее широко освещают в современной литературе.

Список используемой литературы

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) дошколе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316с.
2. Аникин В.П. Русская народная сказка. Пособие для учителей /В.П.Аникин. - М., «Просвещение», 1977. - 208с.
3. Андреева Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи старших дошкольников. В 3-х ч. Ч. 1: Устная связная речь. Лексика: пособие для логопеда/ Н.Г. Андреева; под ред.Р.И. Лалаевой. - М.: Гуманитар.изд. центр ВЛАДОС, 2006. - 182с.
4. Ахутина Т.В. Порождение речи. - М.: Академия. 1998. - 230с.
5. Брун Б.И.Использование сказок в психотерапии. - М.2000. - 102 с.
6. Брун Б., Педерсен Э., Рунберг М. Сказки для души. Использование сказок в психотерапии. - М.: "Информационный центр психологической культуры", 2000. - 184с.

9

7. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логосказки. - СПб.: "Каро", 2002. - 128 с.
8. Васькова О. Ф. Сказкотерапия как средство развития речи детей дошкольного возраста / О. Ф. Васькова, А. А. Политыкина. - М.: Детство-Пресс, 2011. - 112с.
9. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических

высш. учеб. заведений. – М.: Владос, 2009 г. – 703 с.

10. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб.пособие – М.:АСТ: ХРАНИТЕЛЬ, 2007 - 158с.

11. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.

12. Гаврикова М.Ю. Коррекционно-развивающие занятия. Развитие речи (1-4 класс). Учебнометодическое пособие / М.Ю. Гаврикова: 2-е изд., - М.: Глобус, Волгоград: Панорама, 2007 – 176с.

13. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во: АСТ , 2007. – 318 с.

14. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 1970. – 160 с.

15. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. - 157 с.

16. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития у дошкольников. – Екатеринбург: АРДЛТД ,1998. – 320с.

17. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 432 с.

18. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2007. – 176 с.

19. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.

20. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству: теория и практика по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Златоуст, 1998. – 352с.

21. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь «особому» ребёнку: книга для педагогов и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. Нисневич. – СПб.: [б. и.], 2000. – 96 с.

22. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых дошкольников. 5-9 класс. - М.: Изд-во КАРО, 2005 г. – 240с.

23. Колягина В. Г. Планы – конспекты по формированию личности и речи дошкольника с использованием средств искусства / В. Г. Колягина, О. Н. Овчар // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 2. – С. 74-81.

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой: <https://stuservis.ru/otchet-po-praktike/37259>