

ЭТАПЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. МАМОНЬКО,

доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования БГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент

Развитие речи ребенка дошкольного возраста предполагает не только овладение фонетикой, лексикой, грамматикой, но и сформированность коммуникативных умений в сфере общения детей со сверстниками и взрослыми. При этом коммуникативные умения рассматриваются как желание вступить в контакт с окружающими и умение организовать общение; умение начать и завершить разговор; привлечь внимание собеседника; поддерживать беседу; умение слушать и понимать собеседника; адекватно использовать речевые и неречевые средства общения.

У детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в отличие от сверстников с сохранным интеллектом наблюдаются следующие особенности. Дети с интеллектуальной недостаточностью не испытывают потребности в общении, для его возникновения требуются дополнительные стимулирующие средства; коммуникативный контакт если и возникает, то бывает кратковременным и после прерывания не возобновляется. У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью преобладает пассивное и агрессивное поведение, а у детей с сохранным интеллектом — активное. У части детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается нарушение процесса восприятия речи; у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью преобладает ситуативно-деловая форма общения. В их речи основное место занимают глаголы, существительные и прилагательные представлены в меньшем объеме, а наречий — минимальное количество; в грамматической стороне речи преобладают неполные и фрагментарные высказывания.

Таким образом, существуют количественные и качественные особенности в развитии коммуникативной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. В связи с

этим, находясь в условиях интегрированного или инклюзивного образования, они будут испытывать значительные затруднения как в общении со сверстниками и педагогами, так и в целом в процессе адаптации в детском коллективе.

Такая ситуация требует пристального внимания со стороны педагогов. Коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков должна строиться в следующих направлениях: формирование коммуникативной функции речи, общее речевое развитие детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и включение их в процесс общения со сверстниками с сохранным интеллектом.

Коррекционная работа осуществляется поэтапно. Первый этап — работа в условиях диады «взрослый — ребенок». Второй этап — формирование коммуникативных умений в структуре диады «ребенок — ребенок», третий этап — триада «взрослый — ребенок — ребенок», четвертый этап — формирование взаимоотношений в структуре «один коммуникант — коллектив».

В данной статье рассмотрим первый и второй этапы работы.

На *первом этапе* создаются ситуации общения, стимулирующие систему коммуникативных взаимоотношений в структуре диады «педагог — ребенок». Этот этап является значимым и необходимым, поскольку позволяет подготовить ребенка с интеллектуальной недостаточностью к взаимодействию со сверстниками, в том числе и с сохранным интеллектом.

В структуру занятий и режима дня дошкольников включаются игры и игровые упражнения с различными предметами как игрового, так и бытового назначения. Предметная наглядность создает у ребенка нужную

мотивацию и эмоционально-положительное настроение, необходимое для вступления во взаимоотношения с педагогом при выполнении тех или иных действий с предметами. В эту деятельность в определенной усложняющейся системе включается речевой материал.

Отбор лексических средств целесообразно производить с учетом принципа частотности и значимости в плане ежедневного, бытового общения. Речевой материал должен быть связан с ситуацией. Основное условие обучения коммуникации на начальном этапе — подражательный характер деятельности детей. Такая деятельность по речевым задачам еще не является коммуникативной, так как дети самостоятельно не говорят, а лишь повторяют за взрослым. Однако такой подход, на наш взгляд, оправдан, так как создает, во-первых, необходимые предпосылки для формирования подлинных коммуникативных умений и, во-вторых, обеспечивает для ребенка ситуацию успеха в структуре диады «взрослый — ребенок».

В первой части данного этапа работа начинается с создания условий, требующих от ребенка решения коммуникативной задачи в форме небольшого высказывания. Для развития коммуникативных отношений определяется содержание вопросов педагога, направленных на называние предметов, называние действий, определение свойств, качеств предметов и состояний. Таким образом, сначала формируются речевые высказывания на основе подражания. Объектом высказывания становятся названия игровых и бытовых предметов с соблюдением функционального единства двух сторон говорения — лексической и грамматической. При этом с предметом производятся те или иные действия. Взрослый показывает предмет, называя его и действуя с ним, предлагает ребенку включиться в игру и ответить на вопросы: «Что это? С чем ты играл(а)?». Новые предметы и разные варианты вопросов включаются постепенно и последовательно с учетом индивидуальных возможностей ребенка.

Затем формируем умение словесно оформлять действие на основе подражания. Взрослый показывает предмет, называет его, действует с ним, словесно обозначает это действие. Например, взрослый говорит: «Это мяч. Он круглый, резиновый». Затем ребенку предлагается поиграть и ответить на вопросы: «Что ты сейчас будешь делать?», «Что ты делаешь?», «Что ты делал(а)?», «Что ты

бросал(а)?». В соответствии с вариантами вопросов от ребенка требуется соблюдение всех норм согласования (падежных, глагольных).

Далее формируется умение описывать предметы, называть их свойства и качества на основе подражания. Взрослый берет предмет, рассматривает его, описывает и производит с ним соответствующее действие. Затем ребенку предлагает поиграть с предметом и рассказать о том, какой это предмет.

В содержание работы на первом этапе включаются игры, при проведении которых реализуются все задачи. Главное требование к подбору игр — соответствие их лексического оформления речевым возможностям ребенка. Основные методы проведения игр — наглядный и практический; основной способ действия — подражание.

Как правило, все дети проявляют интерес к взрослому не только как к участнику, но и как к инициатору предстоящей деятельности, т. е. их активность мотивируется самой ситуацией. Это позволяет сохранить положительное эмоциональное настроение до окончания всей деятельности. Активизируется поведение детей, в том числе и в условиях постановки новой речевой задачи — при переходе от называния предмета к называнию действия с ним и т. д. Все это создает для ребенка ситуацию успеха, что позволяет ему безошибочно повторять за взрослым все словесные обозначения.

На наш взгляд, целесообразным является последовательное включение предметов сначала мужского, затем женского и среднего рода, и только потом предметы вводятся в разном сочетании.

Для развития коммуникативных умений необходимо постоянное варьирование речевых ситуаций. Это способствует появлению в будущем инициативных речевых высказываний, адекватность которых зависит от правильного восприятия ситуации общения и понимания коммуникативных задач. Один из видов варьирования речевых ситуаций — ситуация выбора из предложенных речевых вариантов. Создание таких педагогических условий способствует формированию основ для овладения навыками самостоятельных высказываний, т. е. овладения коммуникативными умениями.

Во второй части первого этапа происходит развитие предпосылок к самостоятельному высказыванию. Вначале создаются ситуации для решения ребенком альтернативной речевой задачи с опорой на наглядную предметную ситуацию. Педагог берет один из предме-

тов, например куклу, и спрашивает ребенка: «Что у меня, кукла или машинка?». После правильного ответа ребенку предлагается поиграть с куклой. Если ребенок ошибается, ему предъявляется тот предмет, который он назвал. Проводится работа по дифференциации названий этих двух предметов. Далее ребенку предлагается решение альтернативно-речевых задач с опорой на наглядно представленное действие, а затем на наглядно-представленные признаки предмета.

Затем создаются условия для решения ребенком альтернативной речевой задачи с опорой на наглядно представленное состояние действия. Взрослый на глазах у ребенка прокатывает машинку далеко и спрашивает: «Я прокатил(а) машинку далеко или близко?».

При выполнении таких игровых упражнений дети могут испытывать затруднения в выборе ответа на альтернативный вопрос педагога. Также могут наблюдаться нарушения в использовании грамматических форм речи. Для коррекции трудностей такого рода можно использовать те виды работы, которые реализовывались в первой части этапа.

Таким образом, содержание работы в первой и второй частях этапа способствует организации взаимодействия ребенка и взрослого в процессе выполнения различных видов деятельности. Это позволяет строить личностно ориентированное обучение, развивая ситуативно-личностное общение. У детей совершенствуется способность слушать вопросы и отвечать на них с ориентировкой на образец, на внешние материальные опоры. Дети осваивают связь действия и слова: их коммуникативная потребность развивается не только в ситуативно-личностной, но и в ситуативно-деловой форме общения. Речь приобретает черты лексической связи с конкретной ситуацией. Это создает основу для перехода ребенка к самостоятельному высказыванию.

В третьей части первого этапа формируются операции оформления, трансформации и репродукции.

С целью формирования у ребенка операции оформления высказываний, т. е. способности к завершению высказывания взрослого, а следовательно, и способности установления логических связей, создается определенная наглядная ситуация. Взрослый, взяв в руки мяч, говорит: «Можно катить, бросать, подбрасывать, ловить... что?». После того как ребенок называет предмет, ему предлагается совершить с ним действие. Для самостоятель-

ного названия ребенком действия взрослый показывает или берет мяч и говорит: «С мячом можно... что делать?». Ребенку предлагается завершить высказывание.

Когда ребенок включается в двигательные действия, ему задаются вопросы: «Что ты будешь делать?», «Что ты делаешь?», «Что ты делал(а)?», «Что ты катил(а)?» и т. д.

В процессе такого взаимодействия ребенка и взрослого развивается подлинно ситуативно-деловая форма общения.

Для развития предпосылок к ситуативно-познавательной форме общения от ребенка требуется дополнить описание предметов и состояний действий, которые не были названы взрослым, и правильно грамматически оформить свое высказывание.

Далее создаются условия к завершению ребенком высказываний взрослого без опоры на наглядность. Взрослый называет какой-то предмет и предлагает ребенку сказать, что можно с ним делать, какой это предмет. Если ребенок не полностью называет все возможные действия или признаки, то взрослый стимулирует его вопросами.

Далее осуществляется обучение построению вопросительных и утвердительных реплик в структуре развития диалогической речи. Для этого создаются игровые ситуации, вызывающие у ребенка интерес. Например, ребенку объясняется, что за ширмой много интересных игрушек, с которыми можно играть. Там стоит Незнайка, но он появится только тогда, когда его спросят, какие там есть игрушки. Ребенку дается образец вопроса: «Там есть кукла? Есть кубик?» и т. д. После того как ребенок задал вопросы и получил утвердительный ответ, ему предлагается задать вопрос: «Кукла большая?» и т. д.

В процессе взаимодействия ребенка и взрослого на первом этапе у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью формируются навыки речевого общения, развиваются все стороны устной речи. Таким образом, формируются предпосылки для перехода ребенка к общению в структуре диады с изменением ее участников «ребенок — ребенок». При этом решается очень важная задача — поэтапное включение ребенка в коллективные взаимоотношения со сверстниками с сохраненным интеллектом. Это становится возможным, так как на предыдущем этапе педагог подготовил ребенка с интеллектуальной недостаточностью к общению, расширив его речевые возможности и сформировав умение взаимодействовать со взрослым.

На *втором этапе* создаются условия к установлению и развитию диалогических взаимоотношений в структуре диады с изменением ее участников — «ребенок — ребенок».

Создаются коммуникативные ситуации, участниками которых становятся только дети. Роль взрослого заключается в побуждении детей к высказываниям по поводу обсуждаемых вопросов (наводящие или подсказывающие вопросы, просьбы и т. д.). Большое значение в этом процессе имеет организация внимания к собеседнику, выражение согласия или несогласия со стороны каждого из детей. Соблюдается принцип пошаговости: в распределении коммуникативных ролей; в расширении тематики диалога и увеличении его объема; в уменьшении опоры на внешние стимулы говорения; в развитии способности ребенка реагировать на речевые стимулы партнера. Такая работа способствует как развитию форм общения от ситуативно-деловой к внеситуативно-личностной, так и качественным изменениям внутри этих форм. Основное направление в содержании работы педагога — создание ситуаций коммуникации как системы взаимоотношений собеседников, которая бы включала разнообразные формы речевых высказываний: вопросы, ответы, побуждения, просьбы, сообщения.

Для реализации такого содержания коррекционной работы взрослому необходимо: 1) организовать коммуникативные отношения (каждый из партнеров становится поочередно активной стороной); 2) распределять задания с учетом коммуникативного потенциала ребенка; 3) инструктировать детей о правилах действий; 4) осуществлять контроль за коммуникативной деятельностью детей; 5) завершать деятельность и оценивать ее.

При формировании различных форм речевых высказываний необходимо создавать определенные педагогические условия для вступления детей во взаимоотношения друг с другом. Так, взрослый, объявляя детям, что они сейчас будут делать, озвучивает главное правило: каждый из детей должен попросить друг у друга то, что необходимо для выполнения этих действий. Далее дети рассказывают друг другу о том, что они делали с этим предметом. Для того чтобы ребенок с интеллектуальной недостаточностью овладел умением формулировать вопрос, взрослый каждому из детей сообщает «по секрету», что он будет де-

лать. После чего ребенок с сохранным интеллектом задает вопросы ребенку с интеллектуальной недостаточностью о предстоящей деятельности и о необходимых предметах для этого. Затем дети меняются. Так ребенок с интеллектуальной недостаточностью получает образец речи и мотивацию к общению.

Вопросно-ответная форма взаимоотношений детей включается и тогда, когда детям самим предоставляется возможность выбирать по собственному желанию игру и оборудование к ней. Дети задают друг другу вопросы или сообщают о том, что они выбрали. Создаются и такие ситуации, когда один ребенок, как правило, с сохранным интеллектом, своим эмоциональным высказыванием побуждает другого ребенка к выполнению тех или иных действий или к игре.

Во всех ситуациях дети нуждаются в подтверждении правильности своих действий, что может свидетельствовать о развитии не только внеситуативно-познавательной, но и внеситуативно-личностной форм общения.

С детьми, испытывающими затруднения, можно использовать прием сопряженного и отраженного воспроизведения речевого материала, большее количество повторений действий с предметами с последующим переходом детей к процессу самостоятельного говорения.

Поэтапная работа по формированию коммуникативных умений позволяет создать у детей, во-первых, определенную психологическую готовность стать участником общения в процессе совместной деятельности, во-вторых, развивает основу диалогического общения на основе формирования коммуникативных умений в структуре диады. По мере продвижения от этапа к этапу увеличивается объем диалога, усложняются коммуникативные задачи, упрощаются наглядные опоры, повышается эмоциональная и мотивационная потребность детей в коммуникативной деятельности, что, в свою очередь, способствует успешной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью к условиям интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.

В последующем такая система позволит перейти к третьему и четвертому этапам работы, содержанием которых станет формирование коллективных взаимоотношений в структуре триады и в системе «один коммуникант — коллектив».