

ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРАКТИКУМОВ С ВОСПИТАННИКАМИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУПП

В статье обобщаются функции и задачи коммуникативного практикума, описываются алгоритм и методика, приемы его проведения в условиях инклюзивной группы.

Ключевые слова: коммуникативный практикум, функции, компоненты коммуникативной ситуации, структура, приемы.

N. Miklyaeva

ORGANIZATION OF COMMUNICATION WORKSHOPS WITH STUDENTS OF INCLUSIVE GROUPS

The article summarizes the functions and tasks of a communication workshop, describes the algorithm and methodology, and techniques for conducting it in an inclusive group.

Keywords: communicative workshop, functions, components of a communicative situation, structure, techniques.

Коммуникативный практикум – форма совместной образовательной деятельности, учитывающая стили ведущей деятельности детей и опирающаяся на активизацию их способностей в процессе организации серии коммуникативных ситуаций, в которых дошкольники вовлекаются в практическое взаимодействие и общение со взрослыми и сверстниками [5]. Особенно хорошо эта форма зарекомендовала себя в инклюзивных дошкольных группах.

Функции и задачи такого практикума.

1. Комплексная активизация активности детей: коммуникативной, речевой, познавательной.

2. Владение детьми комментирующей и обобщающей, регулирующей, планирующей и корректирующей функциями речи.

3. Ознакомление детей с окружающим и формирование целостной картины мира на примере жизненных ситуаций, интересных ребенку и группе детей.

4. Развитие восприятия, образного мышления и творческого воображения детей.

5. Развитие социального интеллекта дошкольников.

Для успешной реализации перечисленных функций необходимо, чтобы комплекс коммуникативных ситуаций, лежащий в основе практикума, учитывал ведущие мотивы ребенка как с нормальным, так и нарушенным развитием, посещающим инклюзивную группу: чтобы каждая ситуация общения была понятна и интересна дошкольникам. Векторы такого интереса обобщила О. П. Гаврилушкина [2]: «Ребенок среди любимых предметов и игрушек», «Ребенок среди взрослых и сверстников», «Ребенок в мире животных», «Ребенок и природа».

При этом важно, чтобы содержание коммуникативных ситуаций имело разные планы выражения: в процессе организации взаимодействия с ребенком или группой детей педагогу необходимо использовать драматизацию, сюжетно-ролевою игру, рисование и рассказывание на одну и ту же тему, чтобы коммуникативные ситуации гармонично сочетались с речевыми. Для этого у них должны перекликаться или быть общими компоненты ситуации (по А. В. Коловской): место общения, адресат речи и цель коммуникации, тема (предмет) коммуникации и система речевых средств. Чтобы уметь ими пользоваться, педагог должен владеть методикой организации коммуникативно-речевых ситуаций [2; 3; 6].

Правила организации коммуникативно-речевых ситуаций:

- создание оптимальных условий для мотивации детской речи и потребности в ней: ребенок должен знать, кому, почему и зачем он говорит;
- речевые действия дошкольников должны быть направлены на решение конкретной жизненной задачи;
- учет уровня речевого развития детей: педагог должен учить воспитанников постепенно переходить от диалогической речи к монологической, от речи, адресованной одному персонажу или человеку, к речи, ориентированной на группу слушателей;
- использование различных коммуникативных средств: образно-жестовых, мимических, вербальных, интонационных;
- наглядное представление результата речевых, коммуникативных и познавательных действий детей и использование внимания как средства корректирующего контроля процесса и результатов совместной деятельности.

Если они будут объединены в комплекс, то он будет называться **коммуникативно-речевым практикумом**. Однако повторимся: такой практикум будет опираться на виды детской деятельности, а не просто на речевое общение детей и взрослых друг с другом. Он не может быть формализованным, проводиться в чисто вербальном плане.

Один из возможных вариантов такого практикума – его накладка на изобразительную деятельность дошкольников. Методику такого практикума впервые описала О. П. Гаврилушкина – она назвала ее **комментированным рисованием** [2]. Познакомимся с ним подробнее.

Организационные нюансы:

- подгрупповые и индивидуальные формы работы с детьми – от 4 до 6–7 человек;
- в начале практикума педагог вовлекает детей в игру-рисование. Например: «Вот ребята выбежали на прогулку, а Алеша в дверях остановился, в ручку двери вцепился, не хочет на улицу выходить. Помните, что дальше было? Соня, как ты уговорила Алешу отойти от двери? Что ты ему сказала?»;

- наблюдая за рисованием педагога, воспитанники вступают в общение, задавая друг другу вопросы, делают предположения, сообщения, т. е. упражняются во всех типах коммуникативных высказываний;
- в процессе разыгрывания коммуникативно-речевых ситуаций должны использоваться приемы развития моторного, сенсорного и интеллектуального внимания дошкольников;
- время проведения комментированного рисования – 5–15 минут.

С организационной точки зрения все игры-занятия в рамках коммуникативно-речевого практикума имеют следующую структуру [2; 5]:

1. Создание положительного отношения к теме и способу ее реализации: *«Я хочу нарисовать картину о вашей прогулке. Я буду рисовать быстро, как будто рассказывать мелом, а вы мне будете по-настоящему рассказывать, как играли. Я нарисую всех, расскажу про тебя, Саша, и про тебя... Хотите вместе со мной рисовать?»*, – спрашивает педагог и начинает рисовать на доске на глазах у своих воспитанников.

2. Комментированное рисование с использованием имитационных движений и обсуждением содержания рисунка (продолжительность комментированного рисования – не более 10 минут). Например, взрослый предлагает детям, зарисовывая фрагмент их прогулки: *«Витя, узнай у Ани, с кем она играла в мяч? Сережа, спроси, во что они играли? Марина, узнай, нравится ли Ане играть вместе с Олегом?»*. Педагог дополняет ответы детей, делает их структурированными, грамматически и орфоэпически правильно оформленными: *«Анечка, а теперь ты будешь спрашивать. С кем ты хочешь говорить? С Мариной? Хорошо. Спроси, в какую игру она играла»*. Вместе с учителем-дефектологом, логопедом или вслед за ним дети повторяют фразу под «дирижирование» в воздухе рукой педагога [2].

Параллельно на доске возникают маленькие ситуации, описывающие поведение и игры детей на прогулке. Для того, чтобы научиться быстро и схематично зарисовывать нужные ситуации, педагог может воспользоваться технологическими картами и алгоритмическими схемами для рисования.

Включению детей в такое рисование-рассказ способствует использование каркасных человечков, сделанных из картона или тонкой пластмассы. Опираясь ими, дети показывают нужную позу для срисовывания педагогом, демонстрируя сначала все действия на себе. Затем могут подключиться к рисованию и дорисовать недостающие детали или раскрасить их. Взрослый при этом переходит к использованию приема **комментирующей линии** или **«любопытного карандаша»**. Он состоит в комментировании замысла художника через описание того, где разместить рисунок – на доске или листе бумаги, обозначении последовательности выполнения деталей, определении толщины и длины линий и «опредмечивании» форм [4]. Например: *«Сейчас я нарисую балерину. Я хочу, чтобы она танцевала и подпрыгивала. Тогда мне надо начать слева, потом уйти вправо (рисует осевую линию и голову). Как будто она движется по листу... Ножка поднята будет тоже вправо – здесь много места для нее. Тогда ручки уйдут влево»*.

Чтобы сохранить внимание воспитанников, воспитатель или дефектолог, логопед может переходить на диалог художника с орудием рисования – карандашом или фломастером [4]. Они могут возражать или соглашаться с намерениями творца, удивляться или ошибаться, предлагать свои варианты действий. Например:

– *Я хочу нарисовать балерину, которая стоит на одной ноге. Карандаш, помогай!*

– *Попробуй нарисовать кружок. Это будет юбка балерины. Внизу – одну ножку. Слева от него – вторую.*

– *Ничего не понимаю! Ребята, подскажите, где тогда голову рисовать? Реакция детей.*

– *Хи-хи! Нарисуй дугу через кружок. Посередине и будет голова балерины.*

Реакция детей и педагога. Карандаш предлагает детям попробовать самим так встать, затем попробовать нарисовать своих балерин и рассказать о них.

Другой эффективный прием – **«прием комментированного рисования»**. В нем основное внимание мы уделяем комментированию действий персонажей рисунка, их мыслей и чувств («*И он подумал... Почувствовал, что ... И сказал... И что из этого вышло*»). Этот прием рекомендован Дж. Алланом и описан в книге «Ландшафт детской души» [1].

3. Динамическая пауза: в качестве динамической паузы используются музыкально-дидактические игры и логоритмика, элементы фонетической ритмики.

4. Рассказывание по картинке с моделированием коммуникативной ситуации: педагог после совместного рисования и физкультурной минутки предлагает вернуться к рисунку: «Расскажите, как вы играли, используя нашу картину». Рассказ воспитанников инклюзивной группы выглядит примерно так: «*Это я. Я здесь взял лопату... дорожку чищу вот так. А это Витя. Он катает шары, чтобы снежную бабу делать. А это Аня и Олег. Они в мяч играют*». И так передается содержание всех эпизодов. Такие задания могут перемежаться словесными играми с детьми или играми-драматизациями, элементами коммуникативного театра.

5. Подведение итогов занятия.

Список примерных вопросов педагога к детям инклюзивной группы приведен ниже: «*Чем занимались? Что было задумано и что в итоге получилось? Было интересно или нет? Что понравилось больше всего? Что не очень? Почему? Как можно в следующий раз сделать так, чтобы все получилось, как хотели? Как назовем наш рассказ (историю)? О чем он? Что в нем произошло? Какой вывод можно сделать? Как художники и рассказчики этого добились?*»

Такая структура игры-занятия оптимальна для активизации коммуникативных способностей и общения, ориентированного на совместное переживание, познание и сотворчество воспитанников инклюзивных групп с нормальным развитием и особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Аллан, Дж. Ландшафт детской души / Дж. Аллан. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 271 с.
2. Гаврилушкина, О. П. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О. П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 2. – С. 12–16.
3. Колосовская, А. В. Обогащение мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / А. В. Колосовская; МПГУ. – М., 2000. – 19 с.
4. Микляева, Н. В. Комментированное рисование в детском саду / Н. В. Микляева. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 122 с.
5. Микляева, Н. В. Совместные занятия детей в инклюзивной группе: особенности организации / Н. В. Микляева // Воспитатель ДООУ. – 2017. – № 11. – С. 58–74.
6. Негневицкая, Е. И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. И. Негневицкая. – Москва, 1986. – 214 с.