

Свиридович, И.А. Формирование диалогической речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / И.А.Свиридович // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.- Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Каменец-Подольський: Аксиома, 2010. – С. 306-310.

УДК 376-056.264

И.А.Свиридович

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье обосновывается идея формирования диалогической речи на основе взаимосвязи ее компонентов. Определены этапы и пути формирования диалогической речи у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: диалогическая речь, личностно-ориентированное обучение, коммуникация, компоненты диалогической речи, интеллектуальная недостаточность.

Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (в специальном образовании)» в качестве одной из целей специального образования определяет социальную адаптацию и интеграцию лиц с особенностями психофизического развития в общество. Этим обусловлен соответствующий социальный заказ перед системой специального образования – формирование у воспитанников необходимых для самостоятельной жизни умений. К числу важнейших составляющих жизненной компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью относятся коммуникативные умения. В связи с этим, совершенствование системы образования требует оптимальной организации педагогической работы с такой категорией детей в ее начальном звене.

Проводимая в Республике Беларусь реформа школы предусматривает возможность осуществления нового подхода к языковому образованию детей с интеллектуальной недостаточностью. В программе реформы намечен переход от лингвоцентрической концепции речевого образования к антропоцентрической, т.е. в направлении формирования ученика как языковой личности. Согласно антропоцентрической концепции обучение должно быть направлено на формирование у школьников умений реально использовать язык (речь) как средство общения и механизм мышления.

Исходным в определении диалогической речи является раскрытие ее характеристик в контексте общения, как одной из форм этой деятельности. Диалогическая речь имеет свою специфику (особенности, структуру, виды, типы), отличающую ее от других видов связной речи. Наименьшей единицей диалогической речи является диалогическое единство, состоящее из реплики-

стимула и реплики-реакции. Одной из важнейших психолингвистических характеристик диалогической речи выступает ситуативность (Л.С.Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.П. Якубинский и др.).

Диалогическая речь учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью неполноценна в различных направлениях: дети с трудом вступают в разговор со взрослыми, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, не выражают заинтересованности в получении информации.

Для устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы характерны быстрая истощаемость мотивов общения, неадекватность речевых реакций из-за непонимания смысловой структуры речи, повторы фраз и их частей, смысловые пропуски, несоответствие речи заданию, нарушение логической последовательности изложения, кратковременность контакта или полное его отсутствие, лексико-грамматические нарушения и сложности продуцирования внеситуативного диалога (Л.С. Вавина, М.Ф. Гнездилов, В.А. Ковальчук, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова и др.).

В существующей практике обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью наметился переход на коммуникативную стратегию. Формирование коммуникативной компетенции рассматривается как основное условие формирования языковой личности (А. К. Аксенова, А.М. Змушко, Р.И. Лалаева, Т.Л. Лещинская, В. Г. Петрова, и др.).

В своем исследовании, в развитие коммуникативной технологии, мы сделали попытку создания личностно-ориентированной методики по формированию диалогической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы на основе взаимосвязи составляющих ее компонентов и требований современной концепции языкового образования.

Программа проведенного исследования включала в себя систему работы по формированию компонентов диалогической речи. Суть ее заключалась в поэтапной смене целей, связанных с конкретным проявлением и формированием компонентов диалога; в постоянном подчинении им обучающих средств; в прямом использовании их дидактических особенностей; в дифференциации приемов и методов; в применении серии специально развернутых типов заданий; в постоянно сопровождающей мотивации действий учителя и ученика.

В качестве основных путей формирования диалогической речи нами рассматривались следующие:

1. *Мотивация речи*, заключающаяся в активизации мотивов интереса, установки на себя и на других, в создании единой коммуникативной атмосферы урока.

Для стимуляции речевой активности создавались эмоционально-насыщенные, действенно-игровые ситуации, которые способствовали актуализации знаний детей и создавали необходимую установку на восприятие, осознание последующего материала и высказывание о нем.

Система коррекционного обучения умственно детей, основанная на широком использовании принципа эвристичности речевой деятельности в естественных условиях общения и организации предметно-практической, игровой деятельности детей, способствовала повышению мотивационной стороны высказывания (формирование как побудительно-мотивационной, так и ориентировочно-исследовательской фаз).

2. Ориентация учащихся на связное высказывание.

Осуществлялась работа по развитию у учащихся умений в продуцировании двух типов реплик диалогической речи – ответных и исходных (инициативных), что обеспечивало овладение деятельностью подготовленной диалогической речи на основе ее составляющих и усвоенных ранее речевых действий.

Данное направление способствовало осознанию и дифференциации учащимися на практическом уровне понятий: вопрос, ответ, слово, предложение, диалог. Анализ предложенных образцов диалогических единств способствовал формированию у учащихся представления о диалоге как едином целом на основе умения узнавать его существенные признаки.

3. Обогащение коммуникативно-речевого опыта.

Данное направление работы предполагало создание условий для проявления неподготовленной речи в свободном общении. Основной задачей выступало обучение построению упорядоченной структуры диалога путем формирования двух групп умений и навыков диалогического единства: а) умение поддерживать разговор в ситуациях стимулированного общения; б) умение импровизировать речевой материал и содержание разговора в естественных условиях общения.

Особенностями предлагаемой системы обучения явились: последовательное обучение детей каждому структурному компоненту диалога как единства, адаптация методических приемов и форм работы с учетом возможностей учащихся, тесная взаимосвязь в обучении построению диалогов с формированием необходимых лексических, грамматических и синтаксических средств. При этом мы использовали речевые ситуации, которые обеспечивали постепенное нарастание сложности упражнений и средств выражения отношения говорящего к предмету речи в интересах самовыражения, самоутверждения в детской среде.

Эффективности обучения диалогу способствовало формирование нескольких групп диалогических умений:

1. Собственно речевые умения:

– вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком);

– поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора; высказываться логично, связно);

– говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета (обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие или отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.).

3. Умения общаться в паре, группе, в коллективе.

4. Умения общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения.

5. Неречевые (невербальные) умения – уместное использование мимики, жестов.

Ключевым моментом формирования диалогической речи являлась работа над ее смысловой, семантической стороной. Эта работа подготавливает языковую базу для высказывания и обеспечивает его внутреннее программирование. Кроме этого, программой предполагалось, что учащиеся приобретают необходимую лексику (умение семантического отбора слов в соответствии с ситуацией общения) и осваивают синтаксические структуры для выражения мыслей (умение правильно строить инициативные и ответные реплики).

Словарная работа велась в трех основных направлениях: обогащение словаря за счет введения новых лексических единиц; уточнение значения уже известных ребенку слов; активизация пассивного словаря. Дидактические игры и специальные речевые упражнения мотивировали использование новых слов, обогащали опыт их использования.

Ограниченные познавательные возможности и системное недоразвитие речи учащихся вспомогательной школы обусловили необходимость соблюдения поэтапности в обучении их диалогу: формирование ответной (реактивной) и инициативной речи на подготовительном этапе; формирование подготовленной связной диалогической речи на основном этапе и порождение неподготовленной диалогической речи на заключительном этапе.

При этом мы исходили из того, что в психологическом плане ответные высказывания являются более легкими для обучающихся как в плане содержания, так и лексико-грамматического оформления. На начальном этапе обучения диалогу дети овладевают сначала подготовленной диалогической речью, для которой характерны опора на память и на разнообразные ассоциации, на многочисленные формальные (преимущественно вербальные) опоры. Этот вид речи носит менее творческий характер, так как в большинстве своем связан не только с заданным языковым материалом, но и с заданным содержанием (Л.С.Выготский, В.А. Ковальчук, В.Г. Петрова, А.Р. Лурия, и др.).

Эффективности обучения диалогу способствовало использование ситуативно-коммуникативных игр и упражнений, включающих три группы: упражнения по образцу, конструктивные и творческие.

Упражнения по образцу предполагали составление реплик, аналогичных по структуре заданных диалогических единств (речевых моделей), но с заменой некоторых слов или словосочетаний. Основные приемы обучения: повторение, имитация. Этот вид работы широко применялся в различных дидактических играх, когда учащимся приходилось поочередно отвечать на один и тот же

вопрос. Примером может служить игра по теме «Домашние животные». Учитель раздает картинки с изображениями различных животных, рассказывает начало сказки и предлагает ее продолжить. Начало следующее: «Животные пришли к человеку и сказали: «Дай нам работу!» – «А что вы можете делать?» – спросил человек». Каждый ученик должен ответить на этот вопрос, сообразуясь со своей картинкой. Ответы детей при этом будут иметь одинаковую конструкцию, но разный набор слов: *Я, собака, умею сторожить дом; Я, лошадь, умею перевозить грузы и др.*

К этой же группе упражнений можно отнести составление ответов на вопросы или восстановление учащимися вопроса по известному ответу.

В группу конструктивных упражнений входили следующие: составление связных диалогов из заданных в беспорядке реплик; заполнение схем диалогов; редактирование реплик, содержащих речевые и смысловые ошибки.

Упражнения творческого характера включали в себя составление диалогов по опорным словам, по сюжетной картинке, построение диалогов парами учащихся по заданной ситуации. Эти упражнения служат для свободного использования речевых умений в ситуациях, близких к естественным условиям общения. Упражнения состояли из двух частей. В первой части описываются побудительные мотивы, обстоятельства, вынуждающие говорящего вступить в диалог. Во второй части учащиеся составляли диалог, исходя из условий речевой ситуации, в которой они оказывались.

Развитие мышления учащихся с интеллектуальной недостаточностью является ведущей предпосылкой формирования связной содержательной речи (с условием более быстрого овладения каждым из компонентов диалогической речи). Для того чтобы составить диалог, нужно ясно представить предмет речи, переходить из позиции говорящего в позицию слушающего, понимать услышанное, соотносить содержание своих высказываний с содержанием собеседника. Для этого надо постоянно следить, как разворачивается мысль собеседника, и соотносить свою речь с речью и вопросами собеседника, уметь анализировать и устанавливать причинно-следственные связи, планировать свое высказывание. Учет положения о связи языка и мышления обеспечивает создание внутренней семантической структуры порождаемых диалогов.

Наиболее востребованными явились задания, связанные с необходимостью исправлений и редактирования. К ним относились: восстановление вопроса по известному ответу; редактирование реплик по заданной учебно-речевой ситуации; составление связных диалогов из отдельных реплик, заполнение схем диалогов. Все задания предусматривали опору на проблемные ситуации, которые активизируют поисковую деятельность учащихся, повышая ее мотивационный аспект и целенаправленность.

Анализ экспериментальной работы по проблеме формирования диалогической речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью позволяет сделать следующие выводы:

1. Процесс формирования диалогической речи у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью требует учета основных положений коммуникативного подхода к обучению детей языку и компонентов диалогической речи. Основными путями формирования являются: мотивация речи, ориентация учащихся на связное высказывание, обогащение коммуникативно-речевого опыта.

2. Специфика формирования диалогической речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью заключается в последовательном обучении детей структурным компонентам диалога как единства и включает следующие этапы: формирование ответной (реактивной) и инициативной речи на подготовительном этапе; формирование подготовленной связной диалогической речи на основном этапе и порождение неподготовленной диалогической речи на заключительном этапе.

3. Ключевым моментом развития диалогической речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью является работа над смысловой, семантической стороной связной речи. Переход к самостоятельному составлению диалога возможен лишь после осознания ситуации общения, отбора необходимого словаря, детализации образа ситуации, что обеспечивает внутреннее программирование высказывания.

4. Эффективности обучения диалогу способствовало использование ситуативно-коммуникативных игр и упражнений: подстановочные упражнения, предполагающие готовые образцы диалогических единств; конструктивные и творческие, предусматривающие многократное воспроизведение определенного речевого материала в учебно-игровых речевых ситуациях, близких к естественным условиям общения.

5. Личностная ориентированность обучения требует использования индивидуально выраженных методов и приемов обучения диалогу (детализации образа ситуации, уточнения предмета речи, моделирования структуры диалога и др.); адаптации методических приемов работы с учетом интеллектуальных нарушений учащихся; определения последовательности обучения различным типам высказываний; дифференциации учебных заданий в различных условиях коммуникации (на уроках и внеучебной деятельности), создания условий, побуждающих к общению.

6. Проведенное исследование позволило выделить следующие основные условия формирования диалогической речи у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью:

- поэтапное обучение детей диалогу;
- создание системы упражнений, построенных на ситуативной основе, где единицей обучения выступает диалогическое единство;
- стимулирование внутренней активности учащихся путем создания игровых и речевых ситуаций;
- ознакомление детей со структурными компонентами диалога (речевыми штампами, запросами информации, реплицированием);

- постепенное усложнение самостоятельных высказываний детей: от высказываний по подражанию и образцу к самостоятельным высказываниям по собственному замыслу;
- частое повторение материала, применение его в новых ситуациях общения;
- приближение процесса обучения к условиям реального общения посредством использования таких методических приемов, как социально-ролевые игры, парные и групповые формы работы.

Выполненное нами исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с изучением проблемы формирования диалогической речи у детей с интеллектуальной недостаточностью. Нуждаются в дальнейшем исследовании вопросы, связанные с комплексной мотивацией речи у учащихся вспомогательной школы, при которой совпадают свои и чужие цели, установки, потребности, программы поведения. Чем больше мотивов вкладывается в речевое общение, тем эффективнее влияние их на развитие речи в целом.

Перспективы дальнейшего исследования нам представляются в изучении начального уровня становления диалогической речи в дошкольном возрасте, поисках путей и приемов развития диалогической речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в старших классах.

Список использованных источников

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. – М.: НПО «МОДЭК», 2002. – 286 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
3. Ковальчук, В.А. Методические указания к организации речевого общения умственно отсталых учащихся на уроках русского языка / В.А. Ковальчук. – Славянск: СГПИ, 1989. – 29 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи умственно отсталых школьников и способы их коррекции. – М.: Просвещение, 2001. – 76 с.
5. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 200 с.
6. Свиридович, И.А. Развитие связной устной речи у учащихся вспомогательной школы: мет. рек. / И.А. Свиридович. – Мн.: БГПУ, 2002. – 36 с.

The idea of speech dialogue formation on the basis of interconnection of its components in the article is proved. Uncovered the condition and the main ways of dialogue speech formation with mentally retarded children.

Key words: speech dialogue, personally oriented teaching, communication, dialogue components, intellectual disorders.