

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИХ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

Развитие коммуникативных умений является одним из важнейших направлений в работе с детьми с нарушением интеллекта. Коммуникация — это способность вступить в общение и поддержать его, она подразумевает овладение ребенком целым рядом коммуникативных умений:

- желание вступить в общение;
- умение организовать общение, которое в свою очередь включает в себя умение начать, завершить разговор, привлечь внимание собеседника;
- проявление инициативы, активности в общении;
- поддержание беседы;
- умение слушать и понимать собеседника, эмоционально сопереживать ему;
- адекватное использование речевых и неречевых средств общения;
- умение быстро и правильно ориентироваться в условиях общения.

В том случае, если какое-либо звено этой цепи будет нарушено, говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения и оно будет неэффективным.

В психолого-педагогических исследованиях по проблеме развития речи большое внимание уделяется проблеме речевого общения, в структуре которого коммуникативная функция речи является одним из ведущих компонентов.

Поэтому Е. И. Пассов [6], выделяя речевую активность как психологическую готовность субъекта стать участником общения, затрагивает непосредственно и проблемы коммуникации. При этом автор противопоставляет внешнюю активность (которая не гарантирует активного отношения говорящего к произносимому и не гарантирует речемыслительной активности) внутренней, при которой речевой поступок целенаправлен и мотивирован. Внутренняя активность появляется при наличии коммуникативных задач речевого общения, коммуникативной мотивации, обеспечивающих инициативное участие человека в общении, потому что предмет общения значим для данной личности и вызывает у нее эмоциональное отношение.

В исследованиях М. Р. Львова [4] основными компонентами речевого акта являются быстрота речевых реакций в диалоге, в разнообразных ситуациях, а также элементах содержания речи — фактов, лиц, сюжетов.

По мнению Т. И. Науменко [5], показателем речевой активности, а значит и коммуникативных умений, является количественная и качественная характеристика инициативных высказываний.

Коммуникативные умения определяются эмоциональным фоном речевой ситуации, нерегламентированностью общения, положительной мотивацией и своевременной сменой видов деятельности.

Известно, что нарушения речи при интеллектуальной недостаточности имеют системный характер и распространяются на все функции речи — коммуникативную, познавательную, регулирующую. Слабость коммуникативной функции речи выступает на первый план в структуре общего речевого недоразвития при интеллектуальной недостаточности.

Недоразвитие коммуникативной функции речи следует рассматривать как часть в структуре нарушения коммуникативной деятельности в целом (с присущими ей мотивами и потребностями, речевыми и внеречевыми средствами, целевыми и контрольными моментами). В некоторых исследованиях [1; 2; 3; 7] отмечается, что дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью имеют целый ряд особенностей в овладении коммуникативными умениями. Эти особенности выражаются в следующем:

- отсутствует внеситуативный диалог;
- имеются существенные расхождения между словарным запасом и развитием коммуникативной функции;
- если контакт и возникает, то он кратковременный и неполный, что является результатом исчезновения побуждения к высказыванию;
- у детей отсутствуют знания для ответов на вопросы;
- бедный словарный запас;
- дошкольники с нарушением интеллекта недопонимают себя как собеседника;
- речевые реакции детей неадекватны из-за непонимания содержательной стороны речи.

Наше экспериментальное исследование было направлено на изучение состояния речи в ее коммуникативной функции у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью третьего года обучения. Содержанием констатирующего эксперимента был анализ коммуникативных способностей детей в процессе двигательной деятельности, средствами которой были мячи, скакалки, обручи и т. д.

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что только небольшая часть детей оказалась способной к вступлению в общение по собственной инициативе. Но эти коммуникативные проявления были ситуативными и кратковременными.

Речевые высказывания характеризовались неточностью в подборе адекватного словаря, грамматической несформированностью фраз и т. д. Более 80 % детей практически не проявляли никаких коммуникативных умений. Ограничивались названием отдельных предметов, некоторых их признаков и действий.

Следовательно, включение речевого сопровождения только в связи с выполнением детьми физических упражнений является недостаточным для формирования предметных коммуникативных умений. В то же время двигательная деятельность является благоприятным условием для создания коммуникативных ситуаций. Наш обучающий эксперимент был направлен на формирование коммуникативных умений в условиях специально организованной работы в структуре физических упражнений с предметами.

В эксперимент были включены дошкольники третьего года обучения. Он состоял из нескольких серий. Мы приведем результаты первой серии, которая включала в себя три этапа. На первом этапе педагогом давалось описание предметов и действий с ними (мяч — большой, сильный, круглый, резиновый и т. д.), в виде речевого образа.

На втором этапе педагог побуждал вопросами детей к высказыванию относительно предметов и действий с ними: «Что я принесла на занятие? Какие мячи? Какого они цвета? Мячи большие или маленькие? Какой они формы? Как можно играть с мячами?» и т. д.

На третьем этапе педагог продолжал побуждать детей к высказыванию вопросами по описанию предметов и действий с этими предметами. На этом этапе побуждение детей к высказыванию опиралось на использованный ранее речевой материал с включением новых грамматических структур и номинативных обозначений.

Таким образом, обучение детей коммуникативным умениям строилось по формулам: взрослый — ребенок; ребенок — взрослый.

Качественный анализ результатов обучения выявил следующее: на первом этапе внимание детей было недостаточно концентрировано, требовалось использование различных средств для его активизации (смена видов деятельности, использование элементов подвижных игр и т. д.).

На втором и третьем этапах у части детей наблюдалось непонимание некоторых инструкций педагога (например, «прокати мяч через ворота»). Дети не употребляли предлог «через». Название различных предметов (гимнастическая лестница, кубы, мягкие модули) заменялись указательным жестом либо словом «это».

В то же время прослеживалась определенная положительная динамика в умении детей включаться в диалогическое общение, появилась некоторая самостоятельность.

Следовательно, результаты первой серии обучающего эксперимента свидетельствуют о возможности формирования коммуникативных умений в процессе двигательной деятельности.

Литература

1. Грабчикова Е. С. Формирование коммуникативных умений младших школьников в процессе языкового образования // Адукацыя і выхаванне. 1997. № 5. С. 41—50.
2. Жизневский Б. П. Комунікативна технологія навчання // Адукацыя і выхаванне. 1994. № 2. С. 96—100.
3. Науменко Т. И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1991.
4. Лаврентьева М. А. Формирование высказывания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1999. 18 с.
5. Львов М. Р. Основы теории речи. М., 2000. С. 16—18.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
7. Шишкова М. И. Пути развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников // Дефектология. № 6. 1997. С. 14—17.

С. Н. Феклистова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ОТОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Данные педагогических исследований (Н. М. Аксарина, Л. Н. Галигузова, Е. В. Звoryгина, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новоселова, Ф. И. Фрадкина и др.) свидетельствуют о том, что игра в раннем возрасте формируется только в процессе общения ребенка со взрослым. Подчеркивается необходимость специального педагогического воздействия для обеспечения правильного и своевременного развития игры с учетом стадий ее развития. Эта позиция опирается в педагогике на выработанную в советской психологии теорию присвоения ребенком культурно-исторического опыта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).