

ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Вербальное общение предполагает успешное осуществление процессов восприятия и понимания речи у дошкольников и позволяет удовлетворить целый ряд потребностей — социальных, эмоциональных и материальных. Только при условии полноценного речевого общения ребёнок способен усвоить коммуникативные навыки, развивать вербальные средства общения и стать полноценным партнёром в общении как со сверстниками, так и со взрослыми.

Имеющиеся у дошкольников с общим недоразвитием речи стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения ограничивают возможности их спонтанного вербального общения. Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, порождает специфические черты речевого поведения, приводит к снижению коммуникативной активности.

Разработанная нами в ходе экспериментального исследования методика формирования вербальных средств общения детей с общим недоразвитием речи строится на основе деятельной концепции обучения, в соответствии с которой главным условием обучения является активная деятельность самого ребёнка. Педагог строит обучение таким образом, чтобы стимулировать самостоятельную деятельность детей. Отбор речевого материала и тематическое планирование занятий варьируются в зависимости от возраста детей и уровня их речевого развития.

Коррекционная работа по развитию вербальных средств общения проводится в соответствии со следующими основными направлениями:

- формирование умений, позволяющих с помощью вербальных средств оценить эмоциональное состояние субъектов коммуникативной ситуации;

- развитие умений вербальной оценки способов взаимодействия говорящего с объектами и субъектами окружающего мира;
- последовательное формирование представлений детей о целостной коммуникативной ситуации;
- развитие возможностей восприятия и усвоения соответствующих возрасту и состоянию речи лексико-грамматических конструкций, используемых в репликах персонажей коммуникативных ситуаций;
- формирование функциональной и структурной организации различных типов речевых высказываний;
- формирование умений использовать вербальные средства общения в условиях их адекватного сочетания с невербальными в контексте различных видов детской деятельности и в свободном общении;
- совершенствование умений самостоятельно осуществлять коммуникативное взаимодействие в реальных ситуациях общения детей со взрослыми и сверстниками.

В качестве своеобразного «ядра» методики формирования вербальных средств общения используется понятие «коммуникативная ситуация». Под «коммуникативной ситуацией» мы понимаем особым образом организованную ситуацию взаимодействия ребёнка с объектами и субъектами окружающего мира посредством вербальных и невербальных средств общения.

Основное содержание обучения составляют коммуникативные ситуации, представленные в виде серий различных визуальных и словесных опор. Нами смоделированы серии различных игровых ситуаций, включающих коммуникативные задания, в контексте которых используются специальные способы аудиовизуальной организации материала. Ситуации создаются с помощью особых визуальных опор, представляющих собой фрагменты одной или серии сюжетных картинок, объединённые тематическим диалогом. Создание различных ситуаций, приближённых к действительности, обеспечивает мотивацию общения и является активизирующим условием самостоятельной речевой деятельности.

Выделены три этапа обучения, на каждом из которых реализуются способы и приёмы аудиовизуальной организации материала, составляющие основу коррекционной работы по развитию вербальных средств общения у дошкольников с недоразвитием речи. В процессе обучения детей постоянно отслеживается динамика развития их средств общения со взрослыми и сверстниками. Обучение проводится в рамках системы общеразвивающих и логопедических занятий. Переход от одного этапа к другому определяется увеличением самостоятельности, качественным и количественным изменением струк-

турной организации речевых высказываний детей, усложнением условий выполнения различных видов совместной детской деятельности.

Содержание **первого этапа обучения** включает последовательное формирование представлений о целостной коммуникативной ситуации у дошкольников. Основная его направленность состоит в формировании умений, позволяющих с помощью вербальных средств оценить эмоциональное состояние субъектов коммуникативной ситуации и способы взаимодействия говорящего с объектами и субъектами окружающего мира.

Способы аудиовизуальной организации материала на первом этапе включают:

- определённую последовательность визуальных опор, представляющих фрагменты одной сюжетной картинки;
- отбор и группировку разных видов визуальных опор, иллюстрирующих эмоциональное состояние, позы персонажа, взаимодействие персонажа с объектами, включёнными в ситуацию, взаимодействие персонажа с другими субъектами, участвующими в изображённой ситуации, процесс речевого высказывания (единичную реплику) персонажа.

В качестве основного приёма используется предъявление визуальных опор разных видов в определённой последовательности и в сопровождении соответствующих словесных инструкций, позволяющих конкретно и полно предъявить коммуникативную ситуацию.

Важное значение на первом этапе обучения имеет формирование коммуникативной функции посредством стимуляции речевого общения с учётом индивидуальных особенностей дошкольников. Развивая вербальное общение, одновременно решаются две задачи: развитие у детей понимания речи и формирование навыков активного её использования в коммуникативных целях.

Занятия на первом этапе проводятся ежедневно в рамках традиционных занятий подгруппами и индивидуально, продолжительность занятий определяется состоянием ребёнка, его готовностью к сотрудничеству, продуктивностью выполняемой работы. Успешное проведение занятий обусловлено своевременным переключением с одной деятельности на другую.

На первом этапе мы используем определённую последовательность визуальных опор, представляющих фрагменты одной сюжетной картинки. Детям предъявляются опоры разных видов, иллюстрирующие:

- эмоциональное состояние персонажа — картинки с изображением лиц детей, испытывающих различные эмоции: удовольствие, счастье, грусть, печаль, чувство вины, стыд, гнев, злость,

удивление, обида, недоумение, интерес, радость (по классификации эмоций К. Изарда);

— позы персонажа — изображение людей в полный рост;

— взаимодействие персонажа с объектами, включёнными в ситуацию — изображение человека (в полный рост) с объектом, позволяющим пояснить его эмоциональное состояние;

— взаимодействие персонажа с другими субъектами, участвующими в изображённой ситуации — сюжетная картинка, иллюстрирующая данное взаимодействие, благодаря чему дети оказываются в состоянии максимально точно проанализировать коммуникативную ситуацию с учётом воздействия объектов и субъектов окружающего мира;

— процесс речевого высказывания (единичную реплику) персонажа — в отличие от предыдущей сюжетной картинке на данной появляется наглядная опора в виде «облачка», что привлекает внимание ребёнка не только к изображённому действию, но и к ситуации возможного вербального общения между участниками коммуникативной ситуации.

Дети последовательно анализируют картинки каждого вида, что возможно благодаря специальным словесным инструкциям.

Педагог анализирует вместе с ребёнком каждую ситуацию:

— Какие чувства испытывает персонаж?

— Опиши его позу.

— Для чего нужен предмет? (Вопрос конкретизируется в зависимости от содержания картинки.)

— Кто изображён рядом с персонажем? Что делают эти люди?

Затем ребёнком подбирается реплика персонажа, соответствующая данной ситуации:

— Как ты думаешь, что говорит персонаж данной ситуации?

— Какими словами он(а) может выразить своё настроение?

— Что бы ты сказал в данной ситуации?

После того как дети смогут адекватно определить эмоциональное состояние и настроение одного изображённого героя, мы предлагаем детям подобрать реплику для другого участника взаимодействия:

— Что бы ответили персонажу люди, изображённые рядом с ним?

Благодаря подробному анализу коммуникативной ситуации, включающему все виды визуальных опор, у ребёнка формируется полное, всестороннее восприятие изображённого на картинке. Адекватно воспринимая изображённую на картинке ситуацию, ребёнок получает возможность объективно оценивать ситуации реального взаимодействия.

С целью обобщения и систематизации усвоенного материала в конце первого этапа обучения ребёнку предъявляются все виды визуальных опор на примере одной коммуникативной ситуации.

Второй этап экспериментального обучения предполагает формирование функциональной и структурной организации различных типов речевых высказываний с использованием серии визуальных опор. Основная его направленность заключается в развитии возможностей восприятия и усвоения соответствующих возрасту и состоянию речи лексико-грамматических конструкций, используемых в репликах персонажей смоделированных нами коммуникативных ситуаций, а также в формировании умений использовать вербальные и невербальные средства общения в контексте различных видов детской деятельности.

В качестве приёмов аудиовизуальной организации материала мы используем:

- последовательное предъявление визуальных и словесных опор, организующих коммуникативное взаимодействие детей;
- выполнение детьми определённых ролей.

Основное содержание второго этапа обучения составляют коммуникативные ситуации, представленные в виде серий последовательных визуальных и словесных опор. Нами смоделированы серии различных игровых ситуаций, включающих коммуникативные задания, в контексте которых использовались специальные способы аудиовизуальной организации материала. Ситуации создаются с помощью особых визуальных опор, представляющих серии картинок, объединённых тематическим диалогом. Создание различных ситуаций, приближённых к реальной действительности, обеспечивает мотивацию общения и является условием активизации самостоятельной речевой деятельности.

Выполнение ролей в процессе обучения способствует развитию вербальных средств общения, так как роль психологически настраивает ребёнка на выполнение практических и речевых действий, ожидаемых от него в определённой ситуации. Мы вводили роль в конкретные и небольшие ситуации общения, представленные 2–3 диалогическими единствами. Постепенное усложнение игровых ситуаций заключается в выполнении роли сначала за игрового персонажа, затем в выполнении роли за ребёнка, в выполнении роли взрослого человека. Такая последовательность выполнения ролей способствует постепенному овладению более сложными речевыми умениями. Дети учатся ориентироваться на партнёра, его практические и речевые действия, доброжелательно обращаться к нему, отвечать на вопросы и реплики собеседника.

Основной этап обучения включает десять циклов занятий. Каждый цикл состоит не менее чем из трёх занятий. Занятия цикла имеют сходную структуру. Представленные коммуникативные ситуации объединены тематическим диалогом, так как основой для овладения детьми лексико-грамматической и стилистической системами языка является диалогическая речь. Для развития вербальных средств общения в процессе игровой деятельности нами смоделированы коммуникативные ситуации, понятные детям дошкольного возраста («Магазин», «День рождения», «В поликлинике», «Гости», «Поездка на дачу» и др.).

На первом занятии цикла используется серия визуальных опор, иллюстрирующих коммуникативное взаимодействие персонажей в пределах различных ситуаций, приближенных к реальной действительности. Детям предъявляются серии сюжетных картинок, изображающих различные фрагменты коммуникативной ситуации, участники которой ведут тематический диалог. Каждая картинка объединена диалогическим единством (двумя репликами), поскольку именно вопросно-ответные конструкции обладают наибольшей коммуникативной активностью, стимулируют и побуждают к речевой деятельности. Речевой материал отбирается с учётом актуальной для младших дошкольников тематики, познавательных возможностей, возрастных и психологических особенностей. Педагог озвучивает изображённую ситуацию, стимулируя этим детей к реплицированию за персонажей. Возможны вариативные ответы, которые педагог получает благодаря дополнительным вопросам «Как ещё можно сказать в данной ситуации?». В дальнейшем дети самостоятельно устанавливают последовательность предлагаемых картинок и соответствующих диалогических реплик, после чего озвучивают реплики персонажей. Таким образом, в результате работы над серией картинок в речь детей вводятся правильные лексико-грамматические конструкции.

На следующем занятии цикла ситуация разыгрывается педагогом и детьми. При отсутствии хорошо говорящих детей допускается проигрывание ситуации педагогом. В состав реплик включены фразы, которые стимулируют детей к продолжению диалога. Сначала ребёнок отвечает на обращённую к нему реплику экспериментатора в соответствии с полученной ролью, а потом принимает участие в разыгрывании предложенной ситуации общения. Используется также ведение диалога «по цепочке», когда один ребёнок говорит первую реплику, другой продолжает, после чего в диалог вступает третий и четвёртый ребёнок. Такой приём помогает выработать у детей устойчивое внимание, умение слушать сверстника и следить за его речью. Преодоление отставания в развитии вербальных средств общения осуществляется посредством активного вовлечения детей в специально смоделированные коммуникативные си-

туации, которые в дальнейшем используются в свободной игровой деятельности.

На завершающем занятии цикла наглядные опоры не используются, то же задание предъявляется в словесной форме, в результате дети самостоятельно играют в предложенную игру.

Приведём примеры фрагментов занятий в соответствии с разработанными нами темами.

Тема «Магазин»

Фрагмент занятия 1.

1. Расширение словаря по теме «Магазин».

Педагог: Как называется человек, который продаёт продукты? А кто их покупает? Что можно купить в магазине? Где стоят продукты? На чём взвешивают продукты? Как люди платят за покупки?

2. Знакомство с диалогом «Магазин» с опорой на сюжетные картинки.

Педагог: Сегодня я расскажу вам историю «Магазин».

Педагог последовательно выставляет сюжетные картинки, сопровождая реплики героев показом.

Диалог «Магазин»

Продавец: Здравствуйте, что вы хотите купить?

Мальчик: Здравствуйте, я хочу купить два яблока.

Продавец: Вот два яблока. Заплатите 10 рублей.

Мальчик: Спасибо. Положите в пакет.

Продавец: Хотите что-нибудь ещё?

Мальчик: Нет, спасибо. Вот деньги.

Продавец: Ваша сдача. Спасибо за покупку. Приходите к нам ещё.

Мальчик: Спасибо. До свидания.

3. Закрепление содержания коммуникативной ситуации.

Педагог: Что спросила продавец? Что ответил мальчик?

Таким образом, пересказывается содержание каждой из сюжетных картинок.

4. Беседа по содержанию серии сюжетных картинок.

Педагог: Куда мальчик пришёл? Что покупал в магазине? Сколько ему нужно яблок? Сколько нужно было заплатить за покупку? Мальчик хотел купить что-нибудь? Что отдал продавец вместе с покупкой?

Фрагмент занятия 2.

1. Установление детьми последовательности сюжетных картинок рассказа.

Педагог: Дети, посмотрите, у меня все картинки перепутались. Помогите мне, пожалуйста, разложить их по порядку.

2. Воспроизведение коммуникативной ситуации «Магазин» с опорой на сюжетные картинки.

Педагог напоминает содержание диалога. Дети парами пересказывают, затем предлагается воспроизвести содержание диалога «по цепочке». Содержание каждой картинки воспроизводится два-три раза.

3. Воспроизведение коммуникативной ситуации «Магазин».

Под руководством педагога дети инсценируют ситуацию, используя атрибуты игры «Магазин».

Педагог: А сейчас вы сами попробуете сыграть в игру «Магазин». Кто из вас хочет быть продавцом? А кто будет покупателем? Продавец пусть займёт место за прилавком. А покупатель возьмёт сумку и деньги, чтобы заплатить за покупки.

4. Организация игровой деятельности.

Педагог предлагает другим детям группы выступить в роли продавца и покупателя. Все дети принимают участие в драматизации, ситуация разыгрывается два-три раза.

Фрагмент занятия 3.

1. Сообщение темы и структуры занятия.

Педагог: Сегодня вы будете играть в «Магазин». А мы с зайчиком не будем вам мешать. Мы посидим и посмотрим, как вы умеете играть самостоятельно.

2. Подбор атрибутов игры, распределение ролей.

Педагог: Покупатель идёт в магазин. Подберите те предметы, которые вам нужны для игры. Определите, кто будет продавцом, кто покупателем. Несколько покупателей могут прийти в магазин. Вы можете меняться ролями.

3. Наблюдение за игрой.

Педагог фиксирует особенности игровой деятельности, использование реплик изученного диалога, самостоятельные высказывания детей. Наблюдение проводится до завершения игровой деятельности.

Тема «Приехал доктор»

Фрагмент занятия 1.

1. Расширение словаря по теме «Доктор».

Педагог: Кто лечит детей и взрослых? Что делает доктор? Как можно назвать человека, который заболел? Что нужно сделать, если человек сильно заболел и не может прийти в поликлинику? Чем доктор лечит больного?

2. Знакомство с диалогом «Приехал доктор» с опорой на сюжетные картинки.

Педагог: Сегодня я расскажу вам историю «Приехал доктор».

Педагог последовательно выставляет сюжетные картинки, сопровождая реплики героев показом.

Диалог «Приехал доктор»

Доктор: Здравствуйте, кто заболел?

Мама: Здравствуйте, доктор. Моя дочка заболела.

Доктор: Что с ней случилось?

Мама: Она ничего не ест, у неё высокая температура.

Доктор: Нужно посмотреть горло. Принесите, пожалуйста, ложку.

Мама: Вот ложка, доктор.

Доктор: У вашей дочки ангина. Ей надо лежать.

Мама: А чем её лечить?

Доктор: Вот лекарство. Я завтра ещё приду.

Мама: Спасибо, доктор. До свидания.

3. Закрепление содержания коммуникативной ситуации.

Педагог: Что сказала мама? Что ответил доктор?

Аналогичным образом пересказывается содержание каждой из сюжетных картинок.

4. Воспроизведение диалога.

Педагог: Кого встретила мама? Кто заболел? Что случилось с дочкой? Как доктор осматривал больную девочку? Чем заболела девочка? Что нужно делать маме, чтобы дочка выздоровела? Что доктор пообещал сделать завтра?

Фрагмент занятия 2.

1. Установление детьми последовательности сюжетных картинок рассказа.

Педагог: Дети, посмотрите, у меня все картинки перепутались. Помогите мне, пожалуйста, разложить их по порядку.

2. Пересказ рассказа «Приехал доктор» с опорой на сюжетные картинки.

Педагог напоминает содержание рассказа. Дети парами пересказывают, затем предлагается воспроизвести содержание диалога «по цепочке». Содержание каждой картинке воспроизводится два-три раза.

3. Представление ситуации.

Дети представляют ситуацию под контролем педагога, используя атрибуты игры «Доктор».

Педагог: Сейчас вы сами попробуете сыграть в игру «Доктор». Кто из вас хочет быть доктором? Кто будет мамой? Для доктора я приготовила белый халат и чемоданчик с инструментами. А мама пока пусть уложит свою больную дочку в кровать.

4. Организация парной игровой деятельности.

Педагог предлагает другим детям группы выступить в роли доктора и мамы. Все дети принимают участие в драматизации, разыгранная ситуация воспроизводится два-три раза.

Фрагмент занятия 3.

1. Сообщение темы и структуры занятия.

Педагог: Вы сегодня будете играть в «доктора». А мы с зайчиком не будем вам мешать. Мы посидим и посмотрим, как вы умеете играть самостоятельно.

2. Подбор атрибутов игры, распределение ролей.

Педагог: Мама вызывает доктора к своей больной дочке или к сыночку. Подберите те предметы, которые вам нужны для игры. Определите, кто будет доктором, кто мамой или папой. Вы можете меняться ролями.

3. Наблюдение за игрой.

Педагог фиксирует особенности игровой деятельности, использование реплики изученного диалога, самостоятельные высказывания детей. Наблюдение проводится до завершения игровой деятельности.

Для закрепления усвоенных лексико-грамматических конструкций в цикле может быть более трёх занятий. На последующих занятиях возможно расширение правил игры. Например, в цикле занятий по теме «Приехал доктор» педагог на заключительных занятиях может вмешаться в игру детей и предложить доктору прийти в дом, где заболели двое детей. Доктор может посетить трёх больных детей, живущих в одном подъезде, или прийти в детский сад, где многие дети заболели.

В ходе экспериментального обучения мы выбирали ситуации с нарастающей степенью сложности. Визуальные опоры представляют собой систематизированный материал, в повседневной практике детей возможна большая вариативность, что используется нами в ходе за-

нятий. Так, например, изучая диалог «В театре», на заключительных занятиях дети разыгрывают ситуации посещения не только театра, но и кинотеатр и цирка. Необходимо отметить важность использования образца в процессе обучения дошкольников с общим недоразвитием речи.

Третий этап экспериментального обучения предполагает воплощение предложенных ситуаций в процессе реального взаимодействия. Основная направленность третьего этапа экспериментального обучения заключается в совершенствовании умений самостоятельно осуществлять коммуникативное взаимодействие в реальных ситуациях общения детей со взрослыми и сверстниками.

Способами аудиовизуальной организации материала на третьем этапе являются подбор и разработка визуальных опор, которые передают основное содержание коммуникативной ситуации, представленной с помощью одной картинки.

В качестве основных приёмов аудиовизуальной организации материала используются:

- уточнение особенностей взаимодействия персонажей коммуникативной ситуации;
- стимуляция реплицирования в процессе развития коммуникативной ситуации;
- побуждение к творческому воплощению изображённой ситуации в условиях реального взаимодействия;
- объединение нескольких коммуникативных ситуаций.

На третьем этапе используются визуальные опоры, которые передают основное содержание коммуникативной ситуации, представленной с помощью одной картинки.

Анализ изображённой ситуации проводится с помощью словесных инструкций педагога. Их использование помогает ребёнку решить следующие задачи: оценить эмоциональное состояние персонажей (выражение лица и поза); выявить особенности взаимодействия с объектами и субъектами окружающего мира; осуществить подбор реплик для персонажей коммуникативных ситуаций в процессе реального взаимодействия.

Использование вербальных средств общения в условиях их адекватного сочетания с невербальными даёт возможность детям творчески воплотить предложенные ситуации в процессе реального взаимодействия. Они разыгрывают ситуацию, развивая сюжетную линию и предлагая несколько вариантов продолжения.

Закрепление навыков использования вербальных средств общения обеспечивается также за счёт объединения нескольких коммуникативных ситуаций и увеличения количества играющих детей. Снача-

ла сюжеты предлагает педагог, затем возможно спонтанное объединение нескольких ситуаций детьми в процессе совместной игровой деятельности. Например, дети, играя в «магазин», делают покупки, а потом помогают маме в приготовлении обеда и уборке квартиры; дети в автобусе едут в поликлинику на приём к врачу и т.д.

На третьем этапе экспериментального обучения мы закрепляем сформированные у детей навыки использования вербальных средств в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Экспериментатор играет роль наблюдателя, вмешиваясь в процесс игры только в сложных конфликтных ситуациях. Ценность навыков общения и удовлетворение, которое дети получают от овладения ими, определяется тем, как им удаётся их использовать.

Наличие коррекционно-развивающего эффекта предложенной методики формирования вербальных средств общения даёт основание рекомендовать её для использования в практике коррекционной работы дошкольных учреждений.

Литература

1. Галигузова Л.Н. Искусство общения. М., 2003.
2. Емельянова И.Д. Формирование предпосылок речевого высказывания у детей с общим недоразвитием речи в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1997.
3. Изард К.Е. Психология эмоций / Пер. с англ. М.: Питер, 2006.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. М.: Воронеж, 1997.
5. Микляева Н.В. Совершенствование коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с ОНР в аспекте языковой способности: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2001.
6. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи // Психолингвистика и современная логопедия. М.: «Экономика», 1997. С. 210–227.
7. Ружская А.Г. Развитие общения дошкольника со сверстниками. М.: Педагогика, 1989.
8. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие. М.: Академия, 2000.
9. Харитонова Е.А. Развитие фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1997.