

3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.

Е.А. Харитонova
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Проблема формирования диалогического общения детей привлекает внимание учёных различных областей науки: лингвистики, психолингвистики, психологии, социологии, общей и коррекционной педагогики, а также остаётся одной из актуальных в теории и практике логопедии.

Исследователи указывают на недостаточную сформированность фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, связной речи у детей с общим недоразвитием речи и отмечают, что это сказывается на общении, приводит к трудностям в диалогическом взаимодействии. Однако вопрос о специфике использования вербальных и невербальных средств общения в диалоге детей с общим недоразвитием речи и характере влияния речевого нарушения на функционирование данных знаковых систем является практически не разработанным. Проблема формирования диалогического общения детей с общим недоразвитием речи остаётся одной из актуальных в теории и практике логопедии.

Целью экспериментального обучения было формирование у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи навыков диалогического общения.

Коррекционно-образовательная работа на занятиях осуществлялась по следующим направлениям:

1) стимуляция развития вербального компонента диалогического общения: развитие понимания речи; развитие лексического запаса и грамматического строя речи; развитие культуры речевого общения, обучение нормам и правилам речевого этикета;

2) стимуляция развития невербального компонента диалогического общения: развитие понимания неречевых средств общения; развитие просодических компонентов речи (темпа, тембра, тональности и т.д.); развитие способности адекватного выражения эмоциональных состояний, взаимоотношений;

3) стимуляция развития мотивационно-содержательного компонента диалогического общения: формирование интереса к общению; формирование мотива деятельности, организации развёрнутой программы высказывания.

Программа экспериментального обучения построена на основе игровых упражнений, направленных на обеспечение психологически комфортного пребывания детей в детском саду. Структура занятий разработана с учетом возрастных особенностей детей, исходя из целей и задач программы.

Методика экспериментальной работы предусматривала комплексное развитие диалогического общения. Организация экспериментального обучения носила дифференцированный характер: использовались индивидуальная и подгрупповая формы работы. Проведению подгрупповых занятий придавалось большое значе-

ние, они позволяли каждому ребёнку ориентироваться в новых условиях сотрудничества со взрослыми, усваивать новые формы поведения и общения в коллективе сверстников, формировать различные виды познания окружающей действительности. Кроме того, на подгрупповых занятиях ребёнок усваивал новый методический материал не только через общение со взрослым, но и через опыт сверстников. В такой ситуации ребёнок наблюдал реакцию других детей на то или иное задание, способ выполнения и общение детей друг с другом, слушал их речевые высказывания. Индивидуальная работа с детьми была направлена на закрепление пройденного материала с учётом индивидуальных особенностей. Взаимосвязь между подгрупповыми и индивидуальными занятиями способствовала комплексному воздействию на речевое развитие, активизацию общения, развитию положительных личностных качеств детей.

На занятиях использовались такие приемы, как объяснения, вопросы, речевой образец, демонстрация наглядного материала, упражнения, оценка речевой деятельности и др. Во время занятий постоянно создавались ситуации, которые побуждали ребенка к продуцированию речевых высказываний, развивали желание поделиться своими впечатлениями, рассказать о событиях в своей жизни. Методика применения различных приемов и сам их выбор претерпевали изменения на различных этапах обучения в зависимости от стоящих задач, от степени подготовленности детей, от уровня их активности, самостоятельности и т.п. Игровая мотивация использовалась для повышения интенсивности обучения диалогическому общению. Введение игровых моментов с широким использованием выразительных средств, наглядности, практических действий с предметами поддерживали положительный эмоциональный настрой детей, интерес к занятию.

Формирование диалогического общения проходило по двум направлениям: 1) использование естественных и специально организованных ситуаций общения, 2) специально организованная деятельность на занятиях.

В процессе коррекционного воздействия занятия лишь в начале экспериментальной работы выступали основной формой организации обучения. В последующем моделировались и поддерживались ситуации естественного диалогического общения дошкольников в ходе их свободной деятельности.

Создавались такие ситуации, которые побуждали ребенка к беседе, высказываниям, стимулировали его активность, сближение с окружающими взрослыми и детьми. Роль сильного собеседника выполнял педагог. Обращалось внимание на формирование умения слушать окружающих, отвечать на вопросы, спрашивать. Использовались инсценировки сказок, обыгрывание игрушек, беседы.

Представляем программу развития диалогического общения.

I этап - формирование вопросно-ответной формы диалогического общения: 1) составление ответа, повторяющего структуру вопросительного предложения, без вопросительного слова с добавлением 1–2 слов; 2) составление ответа, повторяющего часть содержания вопроса с употреблением второстепенных членов предложения; 3) составление самостоятельного высказывания с использованием временных изменений:

высказывание, подразумевающее прошедшее или настоящее событие; высказывание, подразумевающее будущее событие; 4) составление ответа, предполагающего употребление элементов монолога в диалоге.

II этап - овладение диалогическим общением: 1) самостоятельная речевая деятельность ребёнка в ситуации, приближенной к реальной действительности; 2) самостоятельная речевая деятельность ребёнка в специально организованной деятельности на занятиях: диалоги по наглядности (предметная картинка, сюжетная картинка, схема-модель); диалог-драматизация.

III этап – развитие самостоятельного диалога в естественных условиях:

1) включение в ролевую игру; 2) диалоги по воображаемым событиям при решении проблемной ситуативной задачи; 3) диалоги по картине на определённую тему; 4) включение в различные ситуации; включение в дискуссию.

На первом этапе обучения основной задачей являлось – научить детей отвечать на вопросы, а затем задавать их. Уделялось внимание развитию у детей умения слушать и понимать обращённую к ним речь.

Диалоги, представляющие вопросно-ответные высказывания, являлись тренировочными упражнениями для усвоения отдельных речевых моделей, которые использовались детьми в беседах на последующих этапах. Нарастающее усложнение вопросов позволяло ребёнку постепенно научиться самостоятельно строить ответы на них. При этом ребёнок использовал имеющийся лексический запас и синтаксические возможности, с помощью которых передавал содержание мысли.

Научить отвечать на вопросы в диалоге не значит научить общению. Детей также упражняли в умении задавать вопросы. Исходя из того, что вопрос – это стремление к получению новых, более полных точных знаний, стремление к их обобщению, ребёнка стремились обучать использованию вопроса как формы познавательной активности, возникающей при недостатке информации и направленной на получение нового знания.

В ходе второго этапа коррекционно-логопедической работы решались задачи, направленные на обучение диалогу. Детей учили ориентироваться в содержании высказываний; отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания; пользоваться вопросительными предложениями; адекватно использовать дополнительные средства общения и владению ритуальными формами общения.

Большое внимание уделялось формированию мотивов общения. С повышением уровня развития языка усложнялись мотивы общения. Для выполнения коммуникативной функции речи и активизации языковых средств создавались разные ситуации – это облегчало речевые высказывания ребёнку, создавался план высказывания и опора для передачи его содержания.

На третьем этапе обучения для формирования общения активизировались и автоматизировались умения детей использовать усвоенный лексический и грамматический материал в диалогической речи, их побуждали вступать в акт коммуникации. Детям предлагались диалоги-драматизации, ролевая игра, диалоги по воображаемым событиям при решении проблемной ситуативной задачи, диалоги по картине на определённую тему.

Коммуникативная функция речи считалась сформированной, когда ребёнок свободно вступал в речевой контакт и пользовался различными высказываниями: сообщением, вопросом, просьбой.

Список литературы

1. Воробьева, В.К. О характере диалогического общения детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева // Практическая психология и логопедия. – 2007. - № 5 (28). – С. 16–18.
2. Дудьев, В.П. Невербальная коммуникация и её развитие у дошкольников с общим недоразвитием речи в системе коррекционно-педагогического воздействия / В.П. Дудьев // Практическая психология и логопедия. – 2007. - №1 (24). – С. 17-21.
3. Игнатьева, С.А. Оценка состояния коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР / С.А. Игнатьева, Е.О. Канунникова, Е.С. Парахина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2001. - № 2. – С. 29-32.

4. Капитовская, О.А. Развитие диалогической речи у детей с речевыми нарушениями: пособие для логопедов / О.А. Капитовская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 59 с.
5. Кузьменкова, Н.Ю. Особенности коммуникативных особенностей у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Ю. Кузьменкова // Логопедия. – 2005. - № 4 (10). – С. 35-37.
6. Леханова, О.Л. Особенности понимания и использования невербальных средств общения детьми с общим недоразвитием речи / О.Л. Леханова // Практическая психология и логопедия. – 2007. - № 5(28). – С. 23-28.
7. Мещерякова, Н.П. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников: диагностика, занятия, игры / Н.П. Мещерякова, Л.К. Жуковская, Е.Б. Терешкова. – Волгоград: Изд. «Учитель», 2009. – 141 с.

О.В. Хартманн
Hanze Институт
(Нидерланды, Гронинген)

РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ПРОЖИВАНИЯ ЛЮДЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Доклад содержит в себе результаты исследования по следующему вопросу: «Как в Нидерландах организовано проживание людей с особенностями психофизического развития».

За последние годы отношение к уходу за людьми с особенностями психофизического развития резко изменилось. Всё больше и больше таких людей получают соответствующий конкретной ситуации уход и поддержку и становятся полноправными гражданами своей страны. По этой причине так называемая форма «самостоятельного проживания» для людей с ограниченными возможностями преобладает над другими формами проживания. Работа с такими людьми приобретает форму индивидуальной заботы и поддержки, при которой учитываются возможности и потребности каждого. Подход к обучению людей с ОПФР и общению с ними точно такой же, как и к любым другим гражданам. Следовательно, вся наша социальная политика работы с такими людьми направлена на то, что каждый индивидум должен развиваться и быть полноправным членом общества.

Всё больше и больше таких людей предпочитают оставаться жить в собственном доме и там пользоваться необходимыми социальными услугами, вместо того чтобы проживать в условиях специализированного стационара.

Для успешной реализации новых идей в сфере социальной политики необходимо достаточное количество подходящего жилья, где нуждающиеся могли бы воспользоваться круглосуточной помощью, а также услугами и надлежащими средствами социальной защиты.

Тем не менее, существует вопросы, которые беспокоят родителей детей с ограниченными умственными возможностями, например, переход от закрытых учреждений на систему общинной заботы о людях с ОПФР. Они указывают на то, что нормальное проживание людей с ограниченными умственными возможностями вряд ли может привести к интеграции, так как их социальные контакты сильно сокращены, участие в мероприятиях регламентировано и свобода передвижения ограничена.

В этом докладе мы выделяем следующие ограничения IQ:

Глубоко умственно отсталых IQ: <20