

Формирование навыков общения в процессе учебной деятельности у детей со сложными сочетанными дефектами

В настоящее время проблема формирования навыков общения у детей с умственной отсталостью актуальна.

Общение играет особую роль в развитии ребенка, начиная с самого раннего возраста, общение приобретает личностный характер и предполагает возможность тесного взаимодействия.

Воспитание людей, является необходимым фактором развития общества, и необходимым компонентом этого воспитания должно быть коррекционное развитие умственно отсталых. Общество должно учитывать необходимость расширения возможностей строить правильные взаимоотношения совместной деятельности людей с нарушением интеллекта.

Проблемой развития навыков общения занимались многие выдающиеся отечественные и зарубежные ученые. Среди них Леонтьев А.Н. Лисина М.И., Сильвестру А.И., Запорожец А.В. и М.И., Смирнова Е.О., Эльконин Д.Б.

При нормальном умственном развитии ребенка происходит, в основном быстрое речевое развитие, увеличение активного и пассивного словаря. Дети понимают разговорную речь и сами активно вступают в беседу, соответствующую их возрастным особенностям, владеют навыками активной речи, необходимой для общения с окружающими, проявляют интерес к сверстникам и взрослым.

Общение, объединяя достижения ребенка, становится важным условием социализации, а также условием воспитания всесторонне развитой личности.

Умственно отсталый ребенок, с самого рождения испытывает трудности в формировании речи, эмоциональном общении, поэтому развитие навыков общения выходит на первый план при воспитании таких детей.

Анализ современной логопедической литературы показывает, что основное внимание исследований в этой области сосредоточено на проблемах собственно языкового развития детей с речевой патологией. Вопрос о специфике развития невербальных средств общения у данной категории детей, о характере (конвенциональные – неконвенциональные, осознаваемые – неосознаваемые, стереотипные – имеющие варианты исполнения и пр.) используемых ими невербальных знаков, о соотношении между уровнем развития речевых и невербальных средств является практически не разработанным.

В то же время и психологи, и психолингвисты (А.А. Бодалёв, И.Н. Горелов, К. Изард, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев, М. Argyale, R. Dirdwhistell, P. Ekman и др.) убедительно доказали, что невербальные средства играют огромную роль не только в общении, но и в процессах речепорождения и речевосприятия. Вербальная и невербальная система знаков взаимосвязаны таким образом, что в рамках речевой деятельности они достигают своего значения и ценности только в условиях взаимной интеграции и взаимного присутствия (И.Н. Горелов, В.И. Жельвис, А.А. Леонтьев и др.). Раскрывая психологический смысл нелингвистических явлений, А.А. Леонтьев отмечает, что интонация, тембр, мимика и т.д. могут сводить к минимуму воздействие «прямого» значения вербальной информации даже противоречить ему. Согласно М.М. Бахтину эмоции, оценка, экспрессия чужды слову языка и рождаются только в процессе высказывания, живого употребления.

Логопедические исследования, выполненные с использованием педагогического, психологического и психолингвистического инструментария (Ю.Ф. Гаркуши, О.Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, Г.С. Гуменная, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.), показывают, что речевая деятельность детей данной категории своеобразна, имеются характерные особенности работы речезыкового механизма.

Обращаясь к вопросу о специфике средств общения детей с умственной отсталостью, исследователи выделяют ограниченность доступных ребенку языковых средств, наличие особого звукожестового – мимического комплекса, используемого детьми, своеобразные трудности, возникающие при переходе к слову как средству общения и обобщения.

Ограниченные коммуникативные возможности детей с умственной отсталостью сопровождаются снижением потребности в общении, несформированностью вербальных средств и форм коммуникации, трудностями их реализации, низкой речевой активностью, неумением ориентироваться в семантике коммуникативной ситуации.

Психолингвистический анализ умственной отсталости позволил выявить нарушенные звенья в схеме порождения речи. В.А. Ковшиков указывает на нарушение внутреннего программирования в сочетании с несформированностью операций отбора слов и словосочетаний. Ядром нарушения называется несформированность этапа лексико-грамматического структурирования высказывания при относительной сохранности смыслового и моторного уровня порождения речи. Е.Ф. Собонович отмечает, что основным при моторной алалии является нарушение овладения знаковой формой языка. Причиной нарушения языкового оформления высказывания, по мнению автора, является нарушение операций программирования, отбора, синтеза языкового материала при порождении речевого высказывания. В.К. Воробьев также указывает на наличие нарушения процесса внутреннего планирования в сочетании с невозможностью удержания и перевода внутренней схемы во внешнюю речь. В.П. Глухов отмечает, что наибольшие трудности дети испытывают на этапе планирования и выбора лексических единиц, при этом характерно отсутствие творческого подхода к процессу порождения высказывания (стереотипность схемы), смысловые пропуски (пропуск необходимого момента, незавершенность действия и пр.), смысловые ошибки. Л.Б. Халилова также отмечает десементированность и когнитивную слабость речевой продукции, трудности программирования речевого высказывания, специфику всех этапов его порождения и восприятия речи.

Проблемы речевой коммуникации детей с глубокими нарушениями интеллекта рассматриваются на основе понимания речевой коммуникации как процесса организации социального взаимодействия с помощью речевых средств. Социальная природа речевой коммуникации обусловлена коммуникативной функцией речи.

Формирование коммуникативной компетенции детей с умственной отсталостью способствует полноценному речевому общению и их социальной адаптации. Коммуникативная компетенция является базисной характеристикой языковой личности. Она включает в себя владение языком (фонетическими, лексическими, грамматическими средствами), способность к построению связного высказывания (текста) и умение поддерживать речевое взаимодействие с партнерами (интеракция диалога). При этом диалог рассматривается как вид общения, которое предполагает обмен интеллектуальной информацией, эмоциональную настроенность партнеров («диалогические отношения»), и их практическое взаимодействие.

У детей с умственной отсталостью необходимо формировать потребность предметного познания действительности, что связано с умением называть предметы и явления действительности посредством устойчивых по звуковому составу языковых форм.

Адекватной базой для этой работы является достаточная сформированность у них эмоционально-выразительных коммуникативно-познавательных средств: национально-специфических вокализаций: сегментов восходящей звучности, псевдослов и псевдосинтагм, т.к. фонетические формы языка являются основой обобщения отдельных классов этих эмоционально-выразительных паралингвистических единиц.

Эффективным средством повышения продуктивности коммуникативной деятельности детей с умственной отсталостью является постоянная стимуляция, выражающаяся в одобрении, порядке, угощении и т.д. с учетом индивидуальных потребностей. Положительное влияние оказывает похвала и демонстрация успеха ребенка перед сверстниками.

Из диагностики обследований за три учебных года была выявлена положительная динамика у всех учащихся.

Проведение целенаправленной работы по формированию общения, способствует повышению уровня коммуникативной деятельности у детей. Гораздо разнообразнее стали у них средства общения.

1. «Метод расширения речевых моделей»

Метод можно изобразить в виде пирамиды, в которой каждая последующая ступень шире предыдущей.

На первой ступени ведется работа по фонации речевого выдоха и формированию гласных звуков. Нужно отметить, что предвосхищает ее подготовительный этап по развитию речевого дыхания. У детей с выраженной умственной отсталостью навык речевого выдоха не формируется самопроизвольно, поэтому следует учить детей дуть на горячую пищу в трубочку, надувать шарики и т.д. По мере закрепления этих умений озвучиваем выдох, пропевая фонемы «у», «о», «а». Гласные «ы», «и», «э» вызываются позднее.

Базовые согласные звуки вызываются в следующей последовательности. Сначала губно – губные – смычно – проходные «м», – смычно – взрывные «п», «б». Затем – щелевые – «в», «ф» и смычно – проходной – «н». После чего – заднее – язычные смычно – взрывные – «к», «г». Вызвав согласный звук, закрепляем его в обратных слогах, для более точной локализации, а затем – в прямых.

Семантическую нагрузку слогам сообщают, применяя прием звукоподражания, связывая каждый слог с изображением животного, закладывая, таким образом, фундамент активного словаря. Теперь ребенок, видя изображение знакомого животного, произносит слог, имеющий значение слова: корова для него – это «му», кошка – «мяу» и т.д.

Двухсложные слова образуют, повторяя слоги «ма – ма», «па – па», «ба – ба», затем моделируют новые слова их разных открытых слогов «Во – ва», «те – тя» и т.д. С этой задачей дети с выраженной умственной отсталостью справляются относительно легко и быстро.

Игра – основное средство развития общения детей.

3. Дидактические игры

Дидактические игры и главным образом как игры обучающие. Не менее важна дидактическая игра и как средство воспитания. Она способствует расширению представлений, закреплению и применению знаний, полученных на различных занятиях.

Применения дидактических игрушек требует от педагога тщательного обдумывания возможностей детей и способов использования каждой игрушки. Обучая игре, педагог играет с каждым ребенком в отдельности, а затем и со всеми вместе. После многократного повторения дети начинают играть самостоятельно.

К дидактическим игрушкам относятся: пирамидки, грибки, шары. Кольца, разрезанные и парные картинки и т.д.

Все дидактические игры, с которыми учитель знакомит детей, способствуют развитию сообразительности, памяти, внимания, развивают речь детей.

Для детей с умственной отсталостью можно использовать в играх парные картинки, когда из двух одинаковых картинок разрезают на части и затем из этих частей складывают картинку по имеющемуся образцу.

5. Пальцевые игры.

Игры, в которых используются разные движения пальцев, занимают совершенно особое место среди детских игр. Проекция кисти руки в двигательной области коры головного мозга занимает более трети общей площади и чрезвычайно близка к моторной речевой зоне. Этим объясняется стимулирующее воздействие тренировки мелкой моторики руки на речевое развитие ребенка. Пальцевые игры оказывают также заметное влияние на общее психофизическое развитие, помогают ребенку сформировать образ «телесного Я», приобрести навыки невербального общения.

6. Сюжетные игры.

Обучая ребенка сюжетной игре, надо начинать с таких игрушек, которые могут заинтересовать ребенка. Это главным образом легко приводимые в движение игрушки.

В занятиях по развитию навыков общения могут использоваться сюжетные игры: «Оденем куклу», «Накормим куклу», «Кукла идет гулять» и др. Игра с сюжетной игрушкой позволяет расширять навыки ребенка, его умения.

Поиграв, дети должны привыкнуть приводить место для игры в порядок, убирать игрушки.

7. Экскурсии и прогулки.

Важное значение в развитии коммуникации имеют экскурсии на природу, в общественные места (в магазин, на почту), а также привлечение детей к участию в школьных и домашних делах, посильном приготовлении пищи, уборке квартиры. При этом все предметы и действия следует обязательно обозначать словами, жестами, мимикой.

8. Развитие фонематического слуха.

Работе по развитию у умственно отсталых детей фонематического слуха предшествует формирование у них умения слушать, прислушиваться, различать звуки окружающей действительности.

На экскурсии, во время прогулки учитель предлагает ученикам послушать шуршание листьев под ногами, шелест падающей листвы, передать его звуками: «ш-ш-ш...» Необходимо учить детей слушать и различать голоса некоторых птиц, животных, например кошки («мяу»), собаки («гав, гав»), петуха («ку-ка-ре-ку») и других, а в условиях города различать звуки транспорта (трамвая, машин). Можно провести игру «Кто услышит больше звуков?».

9. Развитие понимания речи.

Развивая вербальное общение, необходимо решать одновременно две задачи: развивать у детей понимание речи и формировать у них навыки активного использования её в коммуникативных целях. При этом развитие пассивной речи, т.е. понимание, опережает становление активной речи.

10. Развитие активной речи.

Чем бы ни занимался ребенок, необходимо обращать внимание на его речь. Речь формируется в деятельности, в неразрывной связи с остальными психическими процессами. Нужно, чтобы ребенок старался рассказывать, что он делал, что видел и т.д. Объясняя ребенку смысл новых слов, можно вводить в свою речь новые слова, проследив за их правильным употреблением и произнесением. Постепенно новые слова войдут в активную речь ребенка, обогатив ее, облегчив общение с окружающими. Ребенок сможет пользоваться речью для получения новой информации.

11. Беседа как метод обучения общению.

Важную роль в общении играет беседа – совместное обсуждение материала с педагогом. Обсуждать можно план будущей или итоги выполненной работы, результаты наблюдений, сделанных учащимися во время экскурсии. Беседу можно использовать для закрепления знаний и для осмысления учащимися нового учебного материала (А.Р. Малер).

В беседу с учащимися помимо вопросов “кто?”, “что?” и т.д., требующих простой констатации фактов или событий, следует обязательно включать вопросы “зачем?”, “почему?”, что способствует образованию элементарных причинно-следственных связей.

12. Рассказ как метод обучения общению.

Рассказ педагога всегда сопровождается демонстрацией наглядных пособий и самостоятельными работами учащихся, что способствует преодолению трудностей, возникающих при усвоении знаний.

Литература

1. Буфетов Д.В. Роль установки в развитии межличностной компетентности детей с нарушенным психическим развитием. // Практическая психология и логопедия. – 2004. – №1. – С. 63-68.
2. Битова А. Каждый ребенок значим. // Социальная работа. – 2006. – №3. – С. 49-52.
3. Деметьева Е.Г. Модель работы с семьей умственно отсталого дошкольника по совершенствованию внутрисемейного взаимодействия в рамках коррекционно-педагогической деятельности. // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №3. – С. 71-74.
4. Заширинская О.В. Современные исследования невербальной коммуникации умственно отсталых детей. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Психология, социология, педагогика. – 2008. – Вып. 1. – С. 228-237.
5. Заширинская О.В. Межличностное общение умственно отсталых детей – сирот дошкольного возраста. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Психология, социология, педагогика. – 2008. – Вып. 4. – С. 185-201.
6. Ильина М.Ю. «Метод расширения речевых моделей», как один из приемов развития фразовой речи детей с выраженным недоразвитием интеллектуальной деятельности. // Школьный логопед. – 2006. – №6. – С. 48-52.
7. Комаров С.В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями. // Логопед. – 2004. – №2. – С. 76-82.
8. Комаров С.В. Активизация диалогической речи детей среднего и старшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. // Логопед. – 2006. – №4. – С. 100-109.