

8. Pat. 2252700 Rossiyskaya Federatsiya. Spособ diagnostiki strukturyi protsessа samoorganizatsii cheloveka. № 2003131352/14; zayavl. 28.10.03; opubl. 27.05.05, Byul. № 15.

9. Pat. 2411904 Rossiyskaya Federatsiya. Spособ diagnostiki urovnya professionalnoy adaptatsii prepodavatelyа tehnicheskikh distsiplin. №№ 2009134554/ 14; zayavl. 15.09.09; opubl. 20.02.11, Byul. № 5.

10. Cegala D. J., Savage G.T., Brunner C.C., Conrad A.B. An elaboration of the meaning of interaction involvement: Toward the development of a theoretical concept. Communication Monographs. 1982. № 49. P. 229–248.

11. Deen M.Y.. Differences in the solution-oriented conflict style of selected groups of 4-H youth development volunteer leaders. Journal of Extension. 2000. №38 (1).

12. Lovitts B.E. Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study. Maryland: Rowman and Littlefield, Inc., 2001.

13. Nerad M., Miller D. Increasing student retention in graduate and professional programs. New Directions for Institutional Research. 1996. № 92. P. 61–76.

14. Putnam L.L., Wilson C.E. Communicative strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale. In M. Burgoon (Ed.), Communication yearbook (yearbook 6, P. 629–652). Newbury Park, CA: Sage., 1982.

15. Rahim M.A. Managing Conflict in Organizations, Westport, Connecticut – London: Quorum Books, 2001.

16. Rashid J.W. Leadership development: Conflict management for college student leaders. Dissertation Abstracts, 62/06: 2049, 2001.



Conflictological competence in the system “Teacher – Student”

There is researched the communicative and conflictological competence of students and higher school teachers; the strategies of conflict settlement, aims at team work. There is shown that active participation in the seminar devoted to conflict settlement with the use of interactive teaching methods improves the level of knowledge, understanding, interest to the ways of conflict settlement.

Key words: *communicative competence, conflictological competence, aims at team work, strategies of conflict settlement.*

**Е.Г. РЕЧИЦКАЯ (Москва),
О.В. ТРОШКИНА (Орел)**

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Описываются возможности развития вербальной коммуникации слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры, реализованной в процессе опытно-экспериментальной работы с детьми с нарушениями слуха.



Ключевые слова: *вербальная коммуникация, речевая деятельность, сюжетно-ролевая игра.*

Формирование у детей навыков коммуникации для успешной социализации в обществе является одной из приоритетных задач специального образования. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема разработки эффективных путей и методов формирования у слабослышащих детей средств и способов речевого общения. При обучении вербальной коммуникации необходимо использовать различные виды деятельности, развивать средства общения в процессе и в связи с ним, поскольку общение по своей сути призвано обслуживать все другие виды деятельности.

Возможность активного включения детей в доступные им формы взаимодействия с окружающими дают игровые модели обучения, прежде всего, сюжетно-ролевые игры. В игре как ведущей деятельности детей дошкольного возраста создаются наиболее благоприятные предпосылки для формирования разнообразных психических свойств и качеств личности, в том числе и для речевого развития. Сюжетно-ролевая игра предполагает взаимное общение, поэтому, естественно, данный вид игры всегда требует диалога. Известно, что общение ребенка со сверстниками способствует практическому усвоению языка как речевого навыка, необходимого для коммуникации, и происходит по типу самонаучения (Н.И.Жинкин, А.Г.Рузская и др.).

Процесс развития вербальной коммуникации не может быть построен как копия процесса общения. Отдельные параметры

процесса общения не имеет смысла моделировать: например, невозможно предусмотреть спонтанность общения, когда трудно следовать формальной стороне речевой деятельности.

С учетом теоретических данных, общедидактических и специфических принципов, теории педагогических технологий и результатов констатирующего эксперимента, показавшего необходимость специальной работы по формированию средств общения детей с нарушениями слуха, нами разработана технология использования сюжетно-ролевой игры как средства развития вербальной коммуникации слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Исследования в области общей и специальной психологии и педагогики содержат данные о важной роли речевого поведения взрослого для осознания ребенком связей и отношений между объектами действительности, т.е. условий достижения цели, определяющих выполняемые операции (А.Л.Венгер, С.А.Зыков, Д.Б.Эльконин и др.). Поэтому при проведении экспериментальной работы речевое сопровождение взаимодействия педагога и слабослышащего ребенка включало вербализацию эмоционального состояния (как собственного, так и ребенка), комментирование, пояснение хода деятельности. Особое значение речи взрослого в процессе совместной предметно-практической, игровой и другой деятельности определяется непосредственной связью слова с действием, предметом, признаком, а также возможностью повторения вербального материала на основе подражания речевым действиям взрослого. Недостаточная сформированность языковых обобщений у слабослышащих детей препятствует адекватному пониманию речи и активному пользованию ею. Поэтому с данной категорией детей, у которых отсутствует активная речевая среда, следует уделять специальное внимание анализу семантических, формально-языковых признаков высказываний. Так, на первых этапах обучения игре, основываясь на представлении о взаимосвязи образно-двигательного и вербального знаков в развитии ребенка, во взаимодействие мы включили указательные жесты, которые выполняли функцию уточнения, сопровождения речевых высказываний педагога.

Таким образом, наблюдая образцы предметных, игровых действий, совершаемых пе-

дагогом в игре, ребенок по подражанию «присваивал» эмоциональное отношение к деятельности и способ поведения.

При выборе игр мы руководствовались комплексным подходом к развитию речи, требованиями программы по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром слабослышащих детей дошкольного возраста, учитывая задачи работы по развитию речи, тематику и содержание занятий, большое значение уделяли формированию жизненных компетенций («Моя семья», «Идем в гости», «Вежливые пассажиры» и т.д.).

Одной из важных задач являлось развитие у детей интереса к содержанию будущей игровой деятельности. Особенно значимым с позиции эффективности восприятия слабослышащими детьми образцов предметного действия, речи являлось создание благоприятного эмоционального фона. Взрослый, выражая удовольствие от участия в совместной с ребенком деятельности, формировал у него активность в ходе игровой деятельности. Выбор позиции «лицом к лицу» способствовал актуализации реплик, непосредственно связанных с деятельностью, предметом беседы, увеличению количества побудительных, вопросительных высказываний, повторений, общего числа реплик. В соответствии с этим педагог располагался от детей на небольшом расстоянии, в зависимости от их состояния слуха, сидя напротив на стуле или на ковре, поддерживая визуальный контакт.

Выбор средств коммуникации при обучении слабослышащих детей – одна из самых сложных и важных проблем. Условием эффективного развития вербальной коммуникации у детей с нарушенным слухом является усиление мотивации их речевой деятельности, что становится возможным благодаря ее коммуникативной направленности, а также подбору и специальной обработке речевого материала, наиболее отвечающего как уровню речевого развития слабослышащих детей, так и их интересам (создание адаптивного словаря). Речевой материал, используемый в процессе коррекционного воздействия, был условно разделен на три группы. Первую группу составил речевой материал, специфичный для игровой деятельности («будем играть», «в какую игру будем играть?»). Речевой материал второй группы представлял собой высказывания, отражающие тематику сюжетно-ролевых игр, бесед,

экскурсий («зеркало», «расческа», «ножницы», «фен» – для игры в парикмахерскую). К третьей группе был отнесен речевой материал, связанный с организацией интерактивного взаимодействия детей с различными категориями партнеров (взрослым, ребенком) в процессе деятельности («С кем ты будешь играть?», «Кем ты будешь?»). В процессе игры у ребенка с нарушением слуха может возникать потребность в познании или уточнении того или иного слова. Воспитатель должен использовать эту потребность для развития его словарного запаса. Например, в игре «В парикмахерской» у детей может возникнуть потребность в обозначении произведенного ими действия (укладки волос) или в употреблении фразы «мне нужен лак для волос» и т.д.

При предъявлении речевого материала слабослышащим дошкольникам использовались устная и письменная формы речи. В зависимости от ситуации общения с детьми речевой материал предлагался в виде связной речи: поручений, вопросов, сообщений. В процессе игр фронтальная работа сочеталась с индивидуальной, особенно по отношению к детям, испытывающим трудности в овладении речью. При этом мы ориентировались на уровень речевого развития ребенка и его индивидуальные особенности.

Дети, имеющие нарушения слуха, не овладевают спонтанно в достаточной степени разговорной диалогической речью. Для слабослышащих детей диалог является психологически более легким, чем монолог, желательно задавать вопросы так, чтобы в их конструкциях содержались ответы, например: «Ты уже нарисовал? – Нарисовал». В процессе экспериментальной работы со слабослышащими детьми использовались простейшие диалоги в вопросно-ответной форме [5]. В случае необходимости, а также на первых этапах игры все диалогические единства были представлены в виде таблиц на наборном полотне.

Организация игры со слабослышащими детьми требует специальной подготовки. Мы проводили с детьми разнообразную работу по подготовке к сюжетно-ролевым играм (тематические экскурсии, наблюдения, дидактические игры, чтение, рассматривание картин). Особенно эффективным средством являются экскурсии.

В большинстве игр воспитатель принимал непосредственное участие, но степень это-

го участия не всегда одинакова. Роль воспитателя менялась в зависимости от сюжета игры и степени овладения детьми игровой деятельностью. При знакомстве с новой игрой чаще всего использовалось прямое руководство, которое предполагало непосредственное участие взрослого в игре как партнера. Это выразилось в ролевом участии в игре, разъяснении сюжета, игровой ситуации, оказании помощи, советах по ходу игры или в предложении новой темы игры. Иногда дети не могли самостоятельно распределить роли, поэтому воспитатель помогал им, учитывая их личные желания и навыки вербальной коммуникации каждого ребенка. Использовались прямые указания, например: водитель-воспитатель говорит ребенку-пассажиру: «Пожалуйста, пройдите в салон трамвая и займите свободное место» и т.п., указания в форме конкретных или общих вопросов, например: «Твоя дочь хочет кушать? Что надо сделать?» и т.п. Позже роли могут быть и второстепенными (покупатель, больной и т.п.).

Существенным для развития коммуникативной активности в процессе организованной нами деятельности являлось осознание ребенком себя как активного участника взаимодействия, субъекта коммуникации.

Особое значение в процессе общения отводилось ситуации. Все взаимоотношения людей представляют собой интегративное единство. В зависимости от доминантности какого-либо типа взаимоотношений, ситуации речевого общения можно рассматривать как ситуации отношений в совместной деятельности. Как отмечает М.В. Жигорева, ситуация – это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся [2].

На основном этапе формирующего эксперимента взрослый оказывал стимулирующее влияние на игру детей. Фоном для такого влияния явились отношения между взрослым и детьми, с тем чтобы ребенок не чувствовал себя скованным, проявлял творческую активность, тем самым мы раскрепощали замкнутых, стеснительных детей. Для этого был использован ряд активизирующих творческий потенциал ребенка методов.

1. Метод побуждения детей к проявлению инициативы: использование проблемных ситуаций. Так, например, ситуации были следующие: предложите сказку; вспомните героев, расскажите про них; распределите роли («Кто кем хочет быть?»); подберите атрибуты и т.д.

2. Эмоциональная оценка. При использовании эмоциональной оценки мы учитывали индивидуальные особенности каждого ребенка, вводя экспрессивно-оценочные суждения типа: «Какой ты молодец! Как интересно придумал!». Отмечая некоторых детей, мы использовали одобрение («Артем, какой молодец, он предложил...»), выражая его мимикой, жестами, тактильными средствами (поглаживание по плечу или по голове). Эмоциональную оценку в отношении ряда детей выражали принятием их интересной идеи для продолжения игры (например: «Умница, мы обязательно так поиграем», «Ребята, вы согласны с Машей?», «Вам нравится это предложение?»).

Проводимые нами с детьми сюжетно-ролевые игры являлись моделями различных жизненных ситуаций. В отличие от спонтанно возникающих детских игр (например, «Дочки-матери»), игры, предлагаемые нами, создавали условия для конструктивного общения и формирования речевых навыков («Веселый поезд», «Интервью», «Гипермаркет» и др.). Отметим, что при этом у детей постепенно формировалась способность к перевоплощению, что особенно проявлялось в творческой игре и давало возможность переносить новые навыки в спонтанную речь, обретать раскованность при общении.

Играя, дети уточняли понятия, представления об окружающей действительности, заново переживали события, о которых слышали и/или в которых участвовали или были их свидетелями, перевоплощались. Так, например, куклы становились их детьми, которых надо воспитывать, водить в детский сад, школу, библиотеку, кормить, путешествовать и т.д. Ребенок, играя, копировал слова, выражения, интонации взрослых, таким образом, опосредованно учился говорить. Главное – ребенок осознавал необходимость общаться посредством языка.

Каждая игра требовала долгой и целенаправленной подготовки. Речь не может быть свободной и инициативной, если малознаком предмет разговора. Поэтому необходимо сформировать у слабослышащих детей достаточный запас знаний и представлений по теме игры.

Литература

1. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. М. : Просвещение, 1975.
2. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2006.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистика. М., 1967.
4. Речицкая Е.Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы: пособие для учителя-дефектолога. М. : Владос, 2005. (Развитие и коррекция).
5. Речицкая Е.Г., Трошкина О.В. Формирование вербальной коммуникации слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. (г. Новосибирск, 13 мая 2010 г.) / под ред. У.М. Дмитриевой. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2011. С. 225–228.

* * *

1. Vyigodskaya G.L. Obuchenie gluhih doshkolnikov syuzhetno-rolevyim igram. M. : Prosveshchenie, 1975.
2. Zhigoreva M.V. Deti s kompleksnyimi narusheniyami v razvitii: pedagogicheskaya pomoshch: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2006.
3. Leontev A.A. Psiholingvistika. M., 1967.
4. Rechitskaya E.G. Razvitie mladshih shkolnikov s narushennym sluhom v protsesse vneklassnoy raboty: posobie dlya uchitelya-defektologa. M. : Vlados, 2005. (Razvitie i korrektsiya).
5. Rechitskaya E.G., Troshkina O.V. Formirovanie verbalnoy kommunikatsii slaboslyshaschih detey starshego doshkolnogo vozrasta v protsesse syuzhetno-rolevoy igry // Sovremennyye problemy i korrektsionnoy pedagogiki i psihologii detstva: materialy VI Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Novosibirsk, 13 maya 2010 g.) / pod red. U.M. Dmitrievoy. Novosibirsk : Izd-vo NGPU, 2011. S. 225–228.

Some aspects of verbal communication development of children with hearing impairment in the process of role play

There is described the potential of verbal communication development of preschool age children with hearing impairment in the process of role playing implemented in the experimental work with hearing-impaired children.

Key words: *verbal communication, speech work, role play.*