

К вопросу о формировании
коммуникативно-речевых умений у
младших школьников с задержкой
психического развития

Моисееенкова Н.А.,
учитель-логопед МБОУ «СШ № 2»
города Смоленска

Коммуникативно-речевые умения можно рассматривать как способ выполнения речевых действий, направленных на порождение и интерпретацию текстов с учётом коммуникативного намерения (интенции, замысла) говорящего и адресата.

Исходя из определения можно выделить **4 группы коммуникативно-речевых умений**:
умения коммуникативного взаимодействия, информационно-содержательного характера, структурно-композиционные умения, языковые умения.

Выделенные коммуникативно-речевые умения обладают определенными особенностями в зависимости от того, в каком виде текстовой деятельности (интерпретация или продуцирование) они реализуются.

I. Умения коммуникативного взаимодействия

К ним относятся:

- умения обмениваться коммуникативными интенциями;
- умения ориентироваться в ситуации общения;
- умения выразить некий коммуникативно-значимый смысл с помощью языковых средств.

II. Умения информационно-содержательного характера, обеспечивающие содержательную сторону текста и наиболее максимально выражающие коммуникативный замысел

К этой группе умений относятся:

- умения получить информацию для высказывания, для передачи мыслей, эмоций, чувств;
- умения определить и раскрыть тему и основную мысль текста, отобрать материал в соответствии с темой и основной мыслью и раскрыть микротемы текста.

III. Структурно-композиционные умения, обеспечивающие правильное построение текста.

К ним относятся следующие умения:

- умения выделять части в тексте;
- умения конструировать вводное и заключительное предложения и части текста;
- умения составлять план, связно и последовательно излагать содержание.

IV. Умения использовать языковые средства предполагают нахождение не только точных средств для выражения своих мыслей, обеспечивающих правильность, ясность, богатство и стилистическую точность речи, но и наиболее полно и адекватно выражающих коммуникативный замысел (интенцию).

К ним относятся:

- умения пользоваться лексическими средствами языка (правильно отбирать слова, морфологические формы и т. п.) и адекватно использовать их с учётом коммуникативного намерения;
- умения пользоваться грамматическими и стилистическими средствами языка;
- умения использовать лексические и грамматические средства для связи отдельных предложений текста.

Показателем сформированности коммуникативно-речевых умений является текст (продуцируемый или репродуцируемый). При этом важен не только результат (содержание, структура и речевое оформление текста), но и процесс (когда ребенок не только осознает, как и о чем он будет говорить, но и с какой целью и почему).

Этапы текстовой деятельности: этап ориентировки (осмысление проблемной ситуации общения и предмета коммуникации), этап исполнения (организация и осуществление текстовой деятельности), этап коррекции (контроль реализации текстовой деятельности).

На этапе ориентировки происходит осмысление проблемной ситуации общения и предмета коммуникации — коммуникативного намерения (замысла общения), мотивирующего текстовую деятельность.

На этапе исполнения осуществляется создание и воспроизведение (интерпретация и продуцирование) текстов, посредством которых формируются коммуникативно-речевые умения.

Этап коррекции (формирования контроля) может осуществляться, например, с помощью коллективного рецензирования текстов.

Интерпретация готового и продуцирование собственного текста разворачиваются в определенной **последовательности**.

Во-первых, необходимо чтобы у говорящего (пишущего) возникла коммуникативная интенция (коммуникативное намерение), связанная с потребностью поделиться своими мыслями, рассказать о чем-то и т. п.

Во-вторых, коммуникативная интенция определяет общий замысел собственного текста или того, который создается на основе уже имеющегося.

В-третьих, развертывание общего замысла, его планирование, выражающееся в отборе необходимой информации и определении ее последовательности с учетом коммуникативного намерения.

И, в-четвертых, происходит языковое оформление текста.

Таковы в общем виде этапы устной текстовой деятельности, на каждом из которых реализуются определенные группы умений.

Процесс формирования коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития **осложнен:**

- недостаточной сформированностью базальных факторов;
- недостаточной сформированностью речевых операций;
- недостаточной сформированностью оперативной памяти;
- неустойчивостью внимания;
- недостаточной сформированностью познавательной мотивации;
- недостаточной сформированностью самоконтроля и основных мыслительных операций, образов-представлений, моторики;
- низким уровнем динамики кратковременной вербальной памяти;
- фрагментарностью восприятия и замедленной переработкой информации;
- отсутствием этапа ориентировки, непониманием иерархической зависимости между целым и частями, неумением применять рациональные способы запоминания.

Особенности речевой деятельности у младших школьников с ЗПР

По данным исследователей у данной категории детей отмечается:

- существенная задержка речевого развития, проявляющаяся в смещении на более поздний срок унификации словоформ и овладения системой предлогов родного языка;
- увеличение периода детского словотворчества, более позднее усвоение морфологических обобщений, задержка использования прилагательных в структуре предложений;
- отставание в развитии планирующей функции речи, трудности в кодировании и декодировании речевых текстов, что свидетельствует о глубоких нарушениях смысловой структуры текста.

В ходе **анализа процесса интерпретации и процесса продуцирования** текстов обучающимися с ЗПР исследователями были выявлены общие качественные нарушения, характерные для обоих процессов текстовой деятельности:

- нарушения содержательной стороны текста и его структурного единства;
- нарушения синтаксического построения текстовых сообщений и их лексико-морфологического оформления.

Вследствие этого возникали препятствия на пути передачи адекватной информации между партнёрами.

Наиболее характерными ошибками, которые допускают ученики с ЗПР (1-2 класс) в процессе **интерпретации** текстов, являются следующие:

- трудности ориентировки в ситуации общения и в отношениях с партнёрами, в высказываниях учащих авторская интенция реализовывалась частично, адресат практически не учитывался;
- ошибки при делении текста на логические части, нарушения последовательности изложения;
- трудности в отборе речевого материала и его систематизации, в определении и раскрытии микротем;
- неоправданные замены слов, расширение и сужение их значения, употребление диалектных и просторечных слов, что значительно осложняло раскрытие коммуникативного намерения автора и искажало его.

Наиболее характерными ошибками, которые допускают ученики с ЗПР в процессе **продуцирования** текстов, являются следующие:

- нарушение достоверности текстового сообщения, что проявляется в частичном описании микротем, и наличие неадекватных привнесений, нарушение логической последовательности в текстовом сообщении. Это приводит к продуцированию неполноценного текстового сообщения и искажению коммуникативного намерения (интенции);
- искажение композиционной структуры текстов, содержащих три и более предложений, что выражается в отсутствии зачина, реже заключения;
- нарушения языкового оформления текстов, связанного с неправильным употреблением основных языковых единиц (слова и предложения).

Таким образом, **система коррекционной работы** по развитию речевой деятельности должна иметь **коммуникативную направленность**, т.е. есть на всех занятиях следует использовать различные виды работ, несущих в себе коммуникативную нагрузку.

Особое внимание при формировании коммуникативно-речевых умений необходимо уделить **смысловому наполнению мотивационного компонента** процесса обучения.

При формировании коммуникативно-речевых умений детей в процессе устной текстовой деятельности приоритетным является коммуникативный метод, а имитационный метод и метод конструирования рассматриваются как вспомогательные.

В ходе коррекционной работы можно использовать **интерактивные формы организации совместной деятельности**, несущие коммуникативную функцию (Л. И. Уманский).

1. «Совместно-индивидуальная деятельность». Каждый участник делает часть работы независимо от других и «вливается» в общий проект. Выполняет подготовительную, «разогревающую» функцию, ориентированную в основном на детей либо с низким уровнем коммуникативных умений, либо от природы замкнутым, некоммуникабельным. Формирует у детей осознание личного вклада в достижение общей цели.

2. «Совместно-последовательная деятельность». Общая задача выполняется последовательно каждым участником. Создает условия для освоения стратегии элементарной кооперации с партнером в планировании и выполнении задания. Формирует осознание того, что работа каждого следующего участника группового взаимодействия зависит от качества работы предыдущего. Тем самым воспитывается ответственность каждого ученика за работу, выполненную в группе.

3. «Совместно-взаимодействующая деятельность». Предполагает одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными, создает условия для освоения стратегии сотрудничества.

Список литературы:

1. Лосева, С.М. Формирование коммуникативно-речевых умений у младших школьников с задержкой психического развития в процессе овладения устной текстовой деятельностью Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Санкт-Петербург, 2014.
2. Лосева, С.М. Особенности сформированности коммуникативно-речевых умений у младших школьников с задержкой психического развития в процессе продуцирования собственных текстов /С.М Лосева И Вестник Брянского государственного университета. — 2012. — № 1: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2012.— С. 228-231.
3. Лосева, С.М. Формирование коммуникативно-речевых умений у младших школьников с задержкой психического развития в процессе устной текстовой деятельности /С.М. Лосева Н Известия Российского государственного педагогического . — 2012. — № 150. — С. 212-216.
4. Лосева, С.М. Особенности проявления коммуникативно-речевых умений у младших школьников с задержкой психического развития в процессе интерпретации авторских текстов /С.М. Лосева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: «Педагогика и психология». — 2012. — № 15. — Вып. 3. — С. 266-272.
5. Савина Г.М. Многоуровневый подход к исследованию нарушений связной речи у младших школьников с задержкой психического развития /Казанский педагогический журнал. — 2007. - № 6.
6. Степина О.С. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Екатеринбург, 2009.
7. Чаплинская С.И. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : Санкт-Петербург, 2002.

Спасибо за внимание!