

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 371 912

И. А. Емельянова

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ И ПУТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются вопросы изучения и формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта, обучающихся в специальных (коррекционных) школах VIII вида. Дано описание соответствующей педагогической технологии, выделены направления коррекционного воздействия. Представлен сравнительный количественный анализ результатов экспериментального изучения коммуникативных умений и навыков у данной категории детей.

Ключевые слова: общение, коммуникация, вербальные средства коммуникации, коммуникативные умения и навыки, умственная отсталость.

It is considered the questions of the study and modeling the communicative skills and experiences of mentally retarded primary learners that learn at the special corrective schools the VIII kind. It is represented a description of the pedagogical technology modeling the communicative skills and experiences of mentally retarded primary learners, is defined the directions of the corrective influence. It is confirmed the comparative analysis of the experimental study the communicative skills and experiences of mentally retarded primary learners.

Key words: contact, communication, verbal methods of communication, communicative abilities and skills, a mental deficiency.

Общение является одним из основных условий психического развития ребенка, важнейшим фактором становления его личности, ведущим видом человеческой деятельности, направленным на познание и оценку самого себя посредством других людей. Общение рассматривается как процесс взаимодействия участвующих сторон (субъектов коммуникации), мотивированный их потребностями, подчиняющийся определенной цели, имеющий характерные способ и средства осуществления и предполагающий достижение результата (А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Я. Л. Коломинский).

Вербальные средства общения, наряду с экспрессивно-мимическими и предметно-действенными, соответствуют, согласно концептуальной схеме

деятельности А. Н. Леонтьева, операциям, с помощью которых осуществляются действия общения – целостные акты, адресованные другому человеку и направленные на него как на свой объект [3]. К данной группе средств коммуникации М. И. Лисина причисляет вопросы, ответы, реплики и т. п. [4].

Учитывая исключительную значимость вербальных средств коммуникации в плане психического, эмоционального и социального развития индивида, нельзя не признать особенно важным изучение и совершенствование коммуникативно-речевых возможностей детей с легкой умственной отсталостью, необходимых для полноценного взаимодействия с окружающими.

В специальной психологии и педагогике спектр вопросов о специфике вербального развития детей вышеуказанной категории ограничен преимущественно рамками структурного подхода к анализу имеющихся аномалий. Данные экспериментальных исследований свидетельствуют о значительных отклонениях в формировании фонетического, морфологического, синтаксического, семантического компонентов языковой способности у детей с легкой умственной отсталостью [2].

Указывается, что детям данной группы в той или иной степени присущи все известные виды речевых нарушений, что объясняется как интеллектуальным недоразвитием, так и наличием локальных мозговых повреждений, обуславливающих речевые дефекты. Однако вопрос о коммуникативных намерениях, реализуемых детьми с интеллектуальной недостаточностью, о специфике содержания, лексико-грамматического и интонационного оформления продуцируемых ими высказываний не был предметом систематического изучения в работах отечественных и зарубежных авторов.

Впервые анализ речи детей вышеуказанной категории с позиции выполняемых ею коммуникативных функций был предпринят В. Г. Петровой, которая отмечала, что умственно отсталые дети мало разговаривают между собой. Даже общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, заменяя обсуждения и беседы произнесением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий. В ряде случаев школьники не прочь заменить словесный ответ кивком головы или другим выразительным движением. Общение умственно отсталых учеников с другими детьми и со взрослыми не только ограничено, но и протекает без должной активности, вяло. Нарушение общения, в свою очередь, усугубляет нарушение познавательной деятельности [5].

Таким образом, анализ литературы подтвердил необходимость поиска эффективных путей изучения и формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта.

При проведении экспериментального исследования состояния коммуникативных умений и навыков за основу были взяты традиционные методики, модифицированные нами с учетом характера познавательной деятельности

умственно отсталых младших школьников. С целью выявления особенностей коммуникативных умений и навыков, проявляемых в сфере контактов с другими членами коллектива, нами было предпринято наблюдение за коммуникативно-речевым поведением детей в условиях совместной деятельности, при организации диалога с элементами противоречия и во время их самостоятельной игровой, трудовой, учебной деятельности с регистрацией всех проявлений коммуникативной активности. В исследовании принимали участие 120 школьников первых классов специальных (коррекционных) школ VIII вида. Были использованы методики «Рукавичка», «Переговоры», «Коммуникативное развитие ребенка».

Основой для определения критериев оценки речевой коммуникации стал анализ продуктов речи и общения как взаимозависимых компонентов. Для реализации акта общения необходимы следующие умения:

- осознание внешних условий ситуации (говорить о своих намерениях, понимать специфику общения со знакомым и незнакомым человеком, ориентироваться в коммуникативной ситуации);
- планирование содержания акта общения (находить информацию, интересующую партнера, планировать ход общения, обосновывать целесообразность своих предложений, определять порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий);
- выбор и использование вербальных и невербальных средств в соответствии с коммуникативной ситуацией (вступать в процесс общения, привлечь внимание собеседника к себе, употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально выразить мысли, используя жесты, мимику, пантомимику);
- управление процессом общения (раскрывать основную мысль, подчинять ей свое высказывание; пользоваться приемами достижения понимания: уточнить, задать вопрос; согласовывать действия, мнения с потребностями партнеров и корректировать их);
- оценка результатов общения и соответственное изменение коммуникативного и речевого поведения (слышать партнера, адекватно понимать смысл его высказываний и действовать в соответствии с ними, оценить его эмоциональное поведение, заметить изменение состояния и настроения, определить по поведению, настроению, высказываниям, воспринято ли сообщение партнером и насколько правильно).

Перечисленные умения в совокупности определяют возможности участия индивида в общении, что и стало основанием для включения их в систему оценки коммуникативных навыков.

Нами была предусмотрена качественно-количественная оценка коммуникативных действий ребенка, разработаны критерии уровней сформированности указанных выше групп коммуникативных умений и навыков – высокого, среднего и низкого (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика уровней коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушением интеллекта

Вид деятельности	Уровень коммуникативных умений		
	высокий	средний	низкий
1	2	3	4
Совместная деятельность	Прежде чем приступить к деятельности, ребенок договаривается о предстоящих действиях; осуществляет взаимный контроль по ходу выполнения задания и в случае отступления от первоначального замысла вносит коррективы, пытается исправить ошибки; проявляет интерес к результатам деятельности, сравнивает и оценивает их в плане сходства, отмечает имеющиеся недостатки; рационально использует средства деятельности; на протяжении всей деятельности проявляет речевую активность, подбирает адекватные слова и конструкции, соответственно коммуникативной ситуации правильно отбирает синтаксические схемы и лексику для создания высказывания, использует интонацию, соответствующую смыслу высказывания (просьба, убеждение, вопрос), осуществляет речевую коммуникацию в форме диалога	Прежде чем приступить к деятельности, ребенок пытается договориться о предстоящих действиях, но безуспешно; взаимный контроль по ходу выполнения задания осуществляется недостаточно, в случае отступления от первоначального замысла не пытается исправить ошибки; интерес к результату деятельности проявляется слабо, при сравнении результатов деятельности не может самостоятельно оценить их в плане сходства; нерационально использует средства деятельности; на протяжении всей деятельности проявляет недостаточную речевую активность, отмечают ошибки при отборе синтаксических схем и лексики для создания высказывания, интонация высказывания не всегда соответствует его смыслу, общение одностороннее, форма общения – приказ, подчинение	Прежде чем приступить к деятельности, ребенок не пытается договориться о предстоящих действиях; взаимный контроль по ходу выполнения задания не осуществляется; интерес к результату деятельности не проявляется, не пытается сравнить результаты деятельности в плане сходства; нерационально использует средства деятельности; на протяжении всей деятельности практически не проявляет речевой активности, действует автономно, не вступая в контакт с другими детьми

Окончание табл. 1

1	2	3	4
<p>Организация диалога в ситуациях с элементами противоречия</p>	<p>Ребенок пытается воссоздать ситуацию, иницирует диалог и поддерживает его, пытается найти компромисс, приводит доводы. Во всех случаях достигнута общая цель – соглашение</p>	<p>Ситуацию обыгрывает, но диалог подерживает формально, доводов не приводит, но реплики неодносложные, соглашение достигнуто не во всех ситуациях</p>	<p>Ситуацию не вполне понимает, реплики односложные или вовсе заменяются жестами; ребенок стоит на своей позиции жестко, не идет на компромиссы, соглашение не достигнуто или достигнуто силой</p>
<p>Самостоятельная, игровая, трудовая, учебная деятельность</p>	<p>Школьник владеет речевыми оборотами при установлении контакта, легко вступает в общение и общается как со взрослыми, так и со сверстниками; инициативен в общении, умеет разрешать конфликты; проявляет активность при ответах, с интересом расспрашивает; тон доброжелательный, спокойный</p>	<p>У ребенка наблюдаются затруднения в установлении контакта, использовании речевых оборотов; предпочитает знакомое общество, подчиняется чужой инициативе, проявляет комфортность; отвечает на вопросы темы при дополнительном стимулировании, слушает объяснения взрослых и сверстников, но сам к ним не обращается; тон доброжелательный, но иногда бывает несдержанный, крикливый; слушает собеседника внимательно, однако подчас перебивает его, проявляя несдержанность в общении; задавая вопрос, не всегда выслушивает ответ до конца</p>	<p>Ребенок не умеет вступить в общение, скован, замкнут; включается в совместную деятельность по приглашению, но не умеет поддерживать отношения; часто конфликтует, преобладают игры в одиночку; пассивен, отвечает только при персональном обращении, безразличен к окружающим; невнимателен к речи окружающих, мешает общению, перебивает собеседника, проявляет развязность в мимике, жестах, позе</p>

Данные обследования показали, что многие дети с трудом ориентируются в условиях общения. Среди учащихся, принимавших участие в эксперименте, не отмечено такого поведения, которое указывало бы на стремление планомерно осуществлять коммуникативную деятельность. Многие дети теряли цель коммуникации, общение не достигало цели. При выборе средств коммуникации младшие школьники с нарушением интеллекта отдавали предпочтение невербальным средствам, в частности использовали указательные жесты, тактильное воздействие. У большинства детей отсутствовали возможности к осуществлению общения посредством речи.

На основе качественного и количественного анализа экспериментальных данных, полученных на констатирующем этапе, участники эксперимента были разделены на три разноуровневые группы.

В первую группу вошли дети (15%), которые относительно легко вступают в общение, но могут участвовать в процессе речевой коммуникации только в том случае, если оказывается стимулирующая и поддерживающая помощь. Они с трудом определяют порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий. Эти дети используют речь в процессе общения, однако в их собственных высказываниях встречаются аграмматизмы, наблюдается дефицит лексики, возникают сложности в актуализации слов. Объем высказываний ограничен. Для реализации связного высказывания требуются уточняющие и наводящие вопросы. Они умеют слушать, понимают обращенную речь, но не учитывают особенности другого коммуниканта, а также ситуацию общения, демонстрируют «клишированные» формы поведения, вследствие чего достижение цели происходит нецелесообразным путем.

Вторую группу составили дети (50%), у которых вхождение в общение также инициируется партнером по коммуникации. Действия детей в ходе общения хаотичны. Они испытывают значительные трудности в подборе лексических средств, допускают разные виды аграмматизма (структурный и аграмматизм, связанный с неправильным оформлением связей слов в предложении). Объем высказываний ограничен одной-двумя фразами в диалогическом единстве. В ходе общения теряют цель коммуникации, не учитывают особенности другого коммуниканта, поэтому требуются значительные усилия со стороны взрослого для продолжения коммуникативного процесса. Они слушают обращенную к ним речь, однако часто отвлекаются, не могут сосредоточиться на информации. Поэтому теряют смысл высказываний, не могут действовать в соответствии с ними.

Дети с наиболее низкими способностями к участию в речевой коммуникации составили третью группу (35%). У них наблюдается отсутствие ответной реакции на инициативу, побуждающую начать общение, или неадекватность проявлений, приводящая к невозможности достижения цели даже при значительных усилиях со стороны партнера. Такие дети в спонтанной коммуникации используют отдельные слова и короткие фразы, при этом активно применяют невербальные

средства, в частности жесты. В некоторых случаях они отказываются от участия в общении вследствие несформированности коммуникативно-речевых умений.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме и результатов констатирующего этапа экспериментального исследования мы разработали педагогическую технологию формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта, предусматривающую дифференцированный подход к участникам экспериментального обучения.

Технология включала следующие направления коррекционного воздействия: развитие невербальных средств коммуникации, коррекцию и развитие языковых средств, формирование диалогической речи, совершенствование коммуникативных умений в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры.

Коррекционное обучение состояло из четырех этапов – подготовительного, начального, тренировочного, закрепительного.

Целью *подготовительного* этапа являлось создание доброжелательных отношений и развитие невербальных средств коммуникации. На логопедических занятиях предлагались игровые задания, способствующие активизации таких невербальных средств общения, как мимика, жест, интонация.

На *начальном* этапе были реализованы следующие задачи: коррекция и развитие языковых средств через активизацию, уточнение и обогащение словарного запаса, формирование семантических связей и синтаксической структуры предложения, которое осуществлялось дифференцированно с учетом степени проявления структурного аграмматизма в речи того или иного ребенка; формирование диалогической речи благодаря развитию умений отвечать на вопросы, задавать вопросы различной структуры, выступать инициатором диалога.

На *тренировочном* этапе совершенствовались умения, полученные на начальном этапе в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры, так как неуспешность речевого общения умственно отсталых младших школьников связана не только с нарушением интеллекта и речи, но и с несформированностью технологий общения со взрослыми и сверстниками. На логопедических занятиях создавались ситуации, позволяющие организовать непосредственное общение детей. Основное внимание уделялось использованию адекватных средств общения. При подготовке к речевой ситуации детям сообщалась определенная информация о социальных взаимоотношениях партнеров. На начальной стадии работы мы контролировали деятельность детей, помогали каждому понять его роль. На более поздних этапах мы становились участниками игры, вносили необходимые коррективы, поддерживали процесс общения.

Заключительный этап был связан с реализацией коммуникативных умений и навыков в сложных коммуникативных ситуациях. Степень сложности дифференцировалась в зависимости от возможностей ребенка.

Коррекционное обучение осуществлялось с учетом уровня развития коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушением интел-

лекта. Так, при работе с младшими школьниками первой группы особое внимание уделялось выработыванию способности задавать вопросы, выбирать рациональные способы коммуникативных действий, ориентироваться в ситуации общения, учитывать особенности собеседника. У детей второй группы формировалось умение внимательно слушать обращенную к ним речь и адекватно отвечать на вопросы. Поскольку дети этой группы испытывали трудности в выборе языковых средств, в некоторых ситуациях мы использовали прием отраженного воспроизведения вопросов и ответов. Младшим школьникам третьей группы требовалась значительная помощь на всех этапах коррекционного обучения. У этих детей формировали умение реагировать на инициативу, побуждающую начать общение с использованием вербальных средств. В основном применялся прием сопряженно-отраженного воспроизведения ответов.

С целью определения эффективности предложенной нами педагогической технологии был проведен контрольный этап экспериментального исследования, в ходе которого был выполнен сравнительный анализ результатов в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах (табл. 2).

Таблица 2

Результаты изучения коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушением интеллекта

Уровень \ Вид деятельности	Количество владеющих коммуникативными умениями и навыками, %					
	в условиях совместной деятельности		при организации диалога в ситуациях с элементами противоречия		во время самостоятельной, игровой, трудовой, учебной деятельности	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	0	3,3	0	0	0	5,0
Средний	25,0	33,3	10,0	23,3	31,7	40,0
Низкий	75,0	63,3	90,0	76,7	68,3	55,0

Полученные данные свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе наблюдается более выраженная положительная динамика в изменении степени владения коммуникативными умениями и навыками. Это подтверждает эффективность разработанной и апробированной нами педагогической технологии формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта.

Обобщим вышесказанное.

1. Процесс формирования коммуникативных умений и навыков рассматривается нами как одно из средств коррекции и развития устной речи младших школьников с нарушением интеллекта, что, в свою очередь, способствует активизации познавательной деятельности этой категории детей.

2. В противоположность сложившемуся традиционному подходу, согласно которому коррекция речевой деятельности базируется на преодолении системного недоразвития речи у умственно отсталых младших школьников, предлагаемая нами педагогическая технология учитывает взаимосвязь между формированием коммуникативных умений и навыков, особенностями познавательной деятельности, недоразвитием языковых и речевых средств у данной категории детей.

3. Предлагаемая педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков включает следующие направления: формирование невербальных средств коммуникации; развитие языковых средств коммуникации; формирование диалогической речи; развитие умения применять коммуникативные средства в речевых ситуациях, организованных в форме ролевой игры.

Литература

1. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Отв. ред. М. О. Вайполина. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.

2. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Отв. ред. Т. А. Савчук. – М.: Владос, 1998. – 224 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Отв. ред. Т. П. Толстова. – М.: Смысл, 2004. – 352 с.

4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Отв. ред. М. В. Осмоловская. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

5. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / Отв. ред. Л. С. Деноткина. – М.: Педагогика, 1977. – 199 с.

УДК 615.8:636.13.046.2

О. С. Рогов

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ БЫТОВОГО САМООБСЛУЖИВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ СО СПАСТИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ ДЦП СРЕДСТВАМИ ИППОТЕРАПИИ

В статье предлагается онтогенетически обоснованная методика физической реабилитации детей 3–7 лет со спастической формой ДЦП, показано влияние иппотерапии на формирование навыков бытового самообслуживания. Разработка методики с использованием иппотерапии была основана на общих положениях теории физической культуры и адаптивной физической культуры, основах теории функциональных систем, теории развивающего обучения.

Ключевые слова: развитие навыков бытового самообслуживания, иппотерапия, церебральные параличи, коррекционная педагогика, физическая реабилитация, социальная реабилитация.