

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376:615.851.4

Е. В. Казанцева

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования возможностей речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Приводятся экспериментальные данные, указывающие на низкий уровень коммуникативной компетенции данной категории учащихся школ VIII вида. Обобщен опыт организации соответствующего коррекционно-образовательного процесса.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, речевая коммуникация.

Abstract. The paper presents the results of the research on verbal communication of the children having moderate mental retardation and profound mental retardation; the research demonstrating a low level of communicative competence of the above children studying at specialized schools. The experience of correction and education processes is summarized.

Index terms: communicative competence; communicative skills and abilities; verbal communication.

В последние два десятилетия в России значительно возрос интерес к проблеме помощи детям с умеренной и тяжелой формой интеллектуальной недостаточности. Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются их потенциальные возможности к интеграции в общество.

При социализации лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью трудноразрешимой проблемой оказывается отсутствие навыков межличностного общения в среде нормальных людей. Изолированностью системы специального образования обусловлены недеформированность потребности в таком общении, низкий уровень коммуникативных умений, в частности неумение понимать ситуацию общения, учитывать характеристики партнера, выстраивать свое коммуникативное поведение, ориентируясь на них, оценивать результаты общения. Немаловажной составляющей рассматриваемой проблемы является грубое системное речевое недо-

развитие в структуре дефекта при умеренной и тяжелой формах умственной отсталости, следствием чего являются крайне низкие возможности этих детей к использованию речи – основного коммуникативного средства, принятого в современном обществе.

Изучение данной проблемы осуществляется нами в свете концепции о генезисе общения, предполагающей учет особенностей понимания психологического феномена общения и представлений о связи речи с общением. Общение рассматривается нами как коммуникативная деятельность и речь – как средство осуществления этой деятельности, возникающее на определенном этапе ее развития.

С психологической точки зрения феномен общения исследовался в работах отечественных психологов Г. А. Андреевой, А. А. Бодалева, А. А. Брудного, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Б. Ф. Ломова, Б. Д. Парыгина, Е. Э. Смирновой и др.

Проблемой низкого уровня коммуникативной компетентности детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью занимались Л. М. Шипицина, Е. Н. Винарская, Р. И. Лалаева и др. Но в целом можно говорить о дефиците литературы по данной теме. Изучение особенностей и путей формирования речевой коммуникации у данной категории школьников остается остроактуальным и нуждается в продолжении.

Экспериментальное исследование указанной проблемы проводилось на базе государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии VIII вида «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 75» г. Ижевска. В эксперименте принимали участие 27 учеников 5, 6, 8-х классов с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. 19 человек составили экспериментальную, 8 – контрольную группы.

В своем исследовании мы опирались на труды А. Т. Журбы, Е. М. Мاستюковой, (1981); Е. Н. Исениной (1983); Е. Н. Винарской (1987); М. И. Лисиной (1985, 1986); К. С. Лебединской (1991); Н. Н. Школьниковой (1991) и др. Методика обследования детей включала два блока.

Блок I «Исследование коммуникативной компетентности» нацелен на изучение различных сторон коммуникативной деятельности детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Внутри него нами выделен ряд диагностических критериев:

- ориентировка в условиях различных ситуаций общения, направленность на партнера;
- планирование содержания акта общения;
- степень адекватности поведенческих реакций в ходе общения;
- оценка результатов общения и соответственное изменение коммуникативного поведения под воздействием тех или иных действий партнера по общению.

В качестве основы их выделения взяты структурные компоненты понятия «коммуникативная деятельность», разработанные М. И. Лисиной [2] и адаптированные нами. Каждый из выделенных критериев предполагает наличие того или иного коммуникативного умения:

- выделять партнера по общению (эмоционально адекватно воспринимать его: реагировать на обращение, удерживать зрительный контакт, слушать и понимать обращенную речь);
- самостоятельно вступать в контакт (демонстрировать потребность в общении в ходе партнерского взаимодействия в различных видах деятельности, проявлять коммуникативную инициативу);
- выстраивать общение, руководствуясь различными мотивами, вызвавшими его;
- планировать действия (акт) общения (определять порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий – соблюдать очередность в диалоге, слушать и понимать партнера по общению, находить информацию, соответствующую контексту ситуации общения, видеть эмоциональное состояние партнера, руководствуясь им, выстраивать свое поведение);
- оценивать результаты общения (адекватно понимать смысл высказываний и действий партнера, изменять свое коммуникативное и речевое поведение в соответствии с его намерениями, замечать изменения в его состоянии и настроении, определять по его поведению и настроению правильность восприятия им собственных сообщений).

Перечисленные умения в совокупности определяют возможность формирования на их основе навыков коммуникативного поведения. Ведущим методом нашего исследования стало наблюдение. Нами была разработана серия игр и игровых упражнений, за основу которых взяты традиционные приемы педагогической технологии М. Монтессори. Для выявления каждого из критериев (степени сформированности того или иного коммуникативного умения) были разработаны серии диагностических проб (заданий), предъявляемых ребенку и оцениваемых экспериментатором посредством специально разработанной балльной системы.

По результатам диагностики выделены три категории детей, с учетом уровня коммуникативной компетентности.

В **группу I «Высокий уровень развития коммуникативных умений и навыков»** вошли дети, которые самостоятельно и относительно легко вступают в общение. В целом они осознают условия отдельно взятой коммуникативной ситуации. Выделяют партнера-коммуниканта: адекватно эмоционально реагируют на него, удерживают зрительный контакт, слушают собеседника, понимают обращенную к ним речь.

Эти дети способны выступать инициаторами коммуникативной ситуации – обратиться с просьбой, выражающей ту или иную внутреннюю потребность, попросить о помощи, выразить протест и т. п. Однако при

вербальной форме общения с трудом ориентируются в порядке выстраивания диалога – не соблюдают очередность, не всегда выбирают информацию, соответствующую ситуации общения.

Группу II «Средний уровень развития коммуникативных умений и навыков» составили дети, у которых вхождение в общение иницируется партнером. Они с трудом ориентируются в отдельно взятой коммуникативной ситуации без направляющей помощи педагога. Обращенную к ним речь понимают не в полном объеме, вследствие чего не всегда способны к ответным действиям. Не различают эмоциональное состояние партнера-коммуниканта, не учитывают его коммуникативных мотивов и потребностей, поэтому общение не всегда бывает продуктивным или приводит к конфликтным ситуациям (чаще в случае со сверстниками). Степень вербализации коммуникации крайне ограничена.

К **группе III «Низкий уровень развития коммуникативных умений и навыков»** отнесены дети, у которых ответная реакция на инициативу, побуждающую начать общение, либо отсутствует, либо является неадекватной. Установление эмоционального контакта с данной категорией детей возможно только при значительных усилиях со стороны взрослого. Поэтому, если общение с взрослым осуществимо при его направляющей, стимулирующей помощи, то общение со сверстниками крайне ограничено. Это дети, которые практически постоянно отстранены от коллектива, пребывают в своем внутреннем мире (проявления по типу раннего детского аутизма), либо имеют выраженные эмоциональные расстройства, нарушающие порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий (проявления повышенной тревожности, агрессии). Проблемы эмоционально-психологического характера усугубляются крайне низкими возможностями участия в речевой коммуникации. В большинстве своем это так называемые «безречевые» дети.

Блок II «Исследование уровня речевого развития» ориентирован на выявление сформированности различных сторон устной речи.

Для оценки степени выраженности уровня речевого недоразвития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью нами взята и адаптирована методика диагностики речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной. Данная методика носит тестовый характер. Процедура ее проведения и система оценки стандартизированы, что позволяет наглядно представить картину речевого дефекта и определить степень выраженности нарушения разных сторон речи, а также использовать ее для прослеживания динамики речевого развития ребенка и эффективности дальнейшего коррекционного воздействия. Нами были выделены следующие критерии оценивания рассматриваемого дефекта:

- *уровень сформированности экспрессивной стороны речи* (исследование уровня моторной реализации высказывания, словообразовательных

процессов, сформированности грамматического строя речи, связанной речи, номинативной функции речи);

- *уровень сформированности импрессивной речи* (исследование понимания значения слов, понимания логико-грамматических конструкций, фонематического восприятия).

По данным диагностики были получены следующие результаты.

К группе I «Высокий уровень речевого развития» не был отнесен ни один из учащих воспитанников классов для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Группу II «Средний уровень речевого развития» составили дети, минимально использующие речь как средство общения. Их уровень сформированности импрессивной стороны речи значительно выше уровня сформированности экспрессивной речи. Эти дети хорошо понимают обращенную речь. Пользуются короткой фразой, часто аграмматичной, с элементами нарушенного произношения. Словарь ограничен бытовой лексикой.

В большей степени нарушена структура внешнего плана речевого высказывания, возможности его развертывания, насыщения структурными компонентами. Нарушены как лексическая составляющая (сужение семантического поля, бедный лексический состав, минимальная вариативность лексики), так и грамматическое структурирование. Тем не менее, эти дети в состоянии поддержать минимальный диалог, понимать и быть понятыми собеседником.

В группу III «Низкий уровень речевого развития» вошли школьники, у которых речь не является ведущим средством общения. Состав участников данной группы весьма неоднороден. По результатам обследования мы выделили две категории детей, в зависимости от преобладания либо сенсорного, либо моторного компонента речевого недоразвития.

1. Дети с выраженным сенсорным недоразвитием с трудом понимают обращенную речь. Им доступны короткие фразы и инструкции, сопровождаемые прямым показом требуемых от них действий. Более длинную фразу или читаемый текст они не воспринимают и не реагируют адекватно.

2. Дети с преобладанием моторного компонента речевого недоразвития говорят на уровне отдельных лепетных слов или словосочетаний, произносимых с различными фонетическими искажениями. Тяжелые изменения подвижности артикуляционного аппарата, нарушения возможности организации артикуляционных поз, трудности удержания кинестезий и серии двигательных актов, связанные с нарушениями пространственной соотнесенности артикуляционных поз, делают их речь трудной для понимания, а детей – фактически «безречевыми».

Количественные данные уровня сформированности коммуникативных умений и навыков и уровня речевого развития учащих экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп представлены в табл. 1.

Согласно данным исследования, трудности, которые испытывают дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в различных ситуациях общения, вызваны, с одной стороны, низким уровнем вербальной компетентности, с другой – неумением выстраивать свое коммуникативное поведение. Соответственно, коррекционно-логопедическая работа должна включать две составляющие – формирование коммуникативных умений и навыков и на этой основе – развитие речевой коммуникации.

Таблица 1

Сформированность речевых умений и навыков испытуемых, %

Уровень сформированности умений и навыков	Коммуникативные умения		Речевое развитие	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	11	50	0	0
Средний	52	50	32	75
Низкий	37	0	68	25

В этом направлении в тесном сотрудничестве работают четыре специалиста школы – ведущий класс учитель-дефектолог, логопед, психолог, психиатр, планирующий медикаментозную и лечебно-профилактическую помощь. Каждый из специалистов отвечает за свое направление коррекционной работы.

Психологом школы разработан и апробирован факультативный курс «Культура общения» (68 часов), основная цель которого – повышение уровня коммуникативной компетентности учащихся классов для детей с умеренной умственной отсталостью.

Программа курса состоит из трех тематических блоков – направлений деятельности психолога, реализующих свои специфические задачи.

Блок I «Формирование образа «Я» (формирование целостного представления ребенка о себе) включает три компонента.

1. *Формирование физиологического восприятия себя* посредством применения игр и игровых упражнений с использованием наглядных элементов (зеркало, модели и рисунки человека) с целью формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью представлений о собственном теле, организме, особенностях внешности, половой принадлежности.

2. *Формирование понимания «Я – личность»* (внутренне-эмоциональное восприятие себя). В ходе этой работы были использованы:

- пиктограммы, предметные картинки с целью обучения распознавать и дифференцировать основные эмоциональные состояния: радость, гнев, удивление, отвращение, страх, грусть;
- этюды по выражению различных эмоциональных состояний;
- игры, направленные на развитие мимики и пантомимики, выражающие то или иное эмоциональное состояние;

- психотерапевтические техники, направленные на стабилизацию эмоционально-волевой сферы;

- элементы сказкотерапии, игры-драматизации, игровые упражнения с персонифицированными игрушками с целью обучения ребенка оценивать свои действия и поступки, совершаемые под воздействием тех или иных эмоциональных состояний.

3. *Формирование социального образа Я* (представление и понимание себя в различных социальных ролях: «Я – ребенок своих родителей», «Я – ученик», «Я – одноклассник» и т. п.), которое проводилось посредством создания условий вживания ребенка в ту или иную социальную роль через организацию серии сюжетно-ролевых игр.

Блок II «Формирование эмоционально-потребностной сферы» (формирование потребности в общении) состоит из следующих направлений.

1. *Устранение психологических барьеров общения* благодаря применению психотерапевтических техник, с целью преодоления страха «чужого».

2. *Формирование адекватной реакции на партнера по общению* (зрительный, слухо-речевой, эмоциональный контакт) посредством использования:

- серии упражнений по развитию зрительного гнозиса и зрительного внимания;

- упражнений по развитию слухового внимания;

- игр и упражнений, направленных на обучение пониманию обращенной речи;

- игр на звукоподражание и игр, стимулирующих и поддерживающих все доречевые реакции ребенка (звуки, вокализации, крики, движения рук, жесты и т. п.) с целью поэтапного преодоления трудностей, мешающих самостоятельно вступать в речевое общение – устранение «барьера молчания».

3. *Стимулирование коммуникативной инициативы* (умение выступать инициатором общения), реализуемое через создание ситуаций, в которых ребенок ставится перед необходимостью выступить с просьбой, обращением к педагогу или сверстнику.

Блок III «Формирование межличностных отношений» (включение ребенка в систему отношений с окружающим социальным и предметным миром).

1. *Налаживание партнерских отношений «воспитанник – педагог»*, предусматривающее использование дидактических игр и игр с правилами, организованных с детьми с целью налаживания взаимоотношений «педагог – ученик».

2. *Налаживание партнерских отношений внутри детского коллектива*, реализуемое посредством

- формирования умения действовать сообща, ориентируясь на партнера по игре, в специально организованной игровой деятельности;

- обучения минимальному этикету общения (обращение к другому по имени, использование «вежливых» слов и т. п.).

Работа по развитию устной речи учащихся велась логопедом школы в тесном сотрудничестве с учителем-дефектологом, наблюдающим за каждым конкретным классом, и включала три вида деятельности.

1. *Работа по развитию речевой коммуникации* осуществлялась через создание специальных непосредственных контактных ситуаций общения между педагогом и ребенком и внутри подгруппы детей, являющихся основой речевой коммуникации. В рамках этой деятельности логопед на каждом из своих занятий провоцировал своими действиями умеренно и тяжело умственно отсталых детей выступать с речевым обращением как к педагогу, так и к коллективу сверстников. Логопед обращался к каждому из детей лишь в контактной ситуации, когда ребенок смотрел на него (зрительный контакт), воспринимал его речь (слуховой контакт), требовал ответа в элементарной устной форме (речевой контакт).

2. *Работа над импрессивной стороной речи* включала:

- подготовку органов слуха к процессу восприятия речевого высказывания (игры для развития слухового внимания);

- формирование умения выполнять инструкции и поручения педагога, данные в устной форме в различных видах игровой и учебной деятельности;

- включение ребенка в ситуацию понимания и обозначения отдельных предметов, их признаков и действий с ними – показать и назвать предмет или действие (логопедическое лото, использование предметных картинок, простых сюжетных картинок с изображением различных действий людей, животных и т. п.).

3. *Работа над экспрессивной стороной речи* предусматривала:

- подготовку органов речи к процессу продуцирования речевого высказывания (разучивание простых упражнений артикуляционной гимнастики, игры на звукоподражание, работа над правильным звукопроизношением, элементы логоритмики);

- научение ребенка называть предметы окружающей действительности;

- формирование умения сопровождать речью совершаемые действия в рамках специально организованной дидактической игры;

- формирование диалогической формы речи (обучение умениям отвечать на поставленный вопрос, самим задавать вопросы, соблюдать очередность в диалоге);

- формирование монологической формы речи (обучение простой короткой фразе, выражающей основные нужды и потребности).

Для оценки результативности предложенной технологии был проведен контрольный эксперимент, выявивший общую картину достигнутых

к концу года результатов в экспериментальной (ЭГ) и контрольных (КГ) группах (табл. 2, 3).

По результатам контрольной диагностики были зафиксированы сдвиги в соотношении групп учащихся по уровню сформированности коммуникативных умений внутри экспериментальной группы, качественно превышающие подобные изменения внутри контрольной группы (табл. 2).

Таблица 2

Сформированность коммуникативных умений и навыков после проведения коррекционно-педагогических мероприятий, %

Уровень	Период наблюдения			
	начало эксперимента		конец эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	11	50	42	62
Средний	52	50	37	38
Низкий	37	0	21	0

Наблюдались также качественные изменения в соотношении групп учащихся с различными уровнями речевого развития (табл. 3).

Таблица 3

Сформированность речевого развития после проведения коррекционно-педагогических мероприятий, %

Уровень	Период наблюдения			
	начало эксперимента		конец эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	0	0	11	0
Средний	32	75	37	87
Низкий	68	25	52	13

Контрольное исследование показало, что в результате экспериментальной деятельности, под воздействием целенаправленного, комплексного коррекционно-развивающего обучения, в рамках которого осуществлялось психолого-педагогическое сопровождение различными специалистами школы, дети, охваченные экспериментом, показали выраженную динамику сформированности коммуникативных умений и повышение уровня речевой коммуникации, что подтверждает эффективность предложенной технологии.

Литература

1. Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение и коррекция аномалий психического развития у детей: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. М. Мастюкова, К. С. Лебединская. М.: Изд-во АПН СССР, 1991. 160 с.

2. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

3. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практ. пособие. Изд. 3-е испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005.

4. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. М.: ВЛАДОС, 2007. 181 с.

5. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста: В 3 т. Т. 3. Клиника олигофрении. М., 1965.

6. Шипицина Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя. СПб.: Изд-во «Союз», 2004.