

УДК 371. 912

О. С. Степина

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье представлены результаты исследования актуального уровня развития коммуникативных умений младших школьников с ЗПР. Приведены экспериментальные данные, доказывающие, что организация активных форм учебного взаимодействия является эффективным средством развития данных умений.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, учебное взаимодействие, учащиеся с задержкой психического развития.

Topical level of communicative skills of primary school children with mental retardation is represented in the article. Experimental date is represented. They prove that educational interaction is a sovereign remedy for communicative skills development.

Key words: communicative competence, communicative skills, educational interaction, school children with mental retardation.

В последние два десятилетия все большее внимание теоретиков и практиков коррекционной педагогики и психологии уделяется проблеме социализации детей с отклонениями в развитии. Это ответ на качественное усложнение требований общества к уровню социализированности личности. Современный человек рассматривается как участник «диалога активностей», а само протекание социализации – как интерсубъектный процесс, успех которого для отдельного индивида немислим без своевременного овладения достаточным уровнем коммуникативной компетентности.

Авторы, изучающие данное понятие (Г. А. Андреева, А. А. Бодалева, В. А. Горянина, Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская), в целом единодушны в определении коммуникативной компетентности как системы внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия [2].

Основы коммуникативной компетентности закладываются в детском возрасте. Своевременно сформированная, она гарантирует адекватную ориентацию в социуме, в коммуникативном статусе партнеров, в ситуации общения и является важнейшим условием социализации личности.

Процессуальную основу формирования коммуникативной компетентности образует опыт человеческого общения. Важнейшая структурно-операционная составляющая процесса общения (а через него и модуса коммуникативной компетентности) – коммуникативные умения человека.

Непосредственно проблемой формирования коммуникативных умений у учащихся с нормальным развитием занимались С. В. Проняева,

Е. Г. Савина, А. Р. Мунирова., Н. С. Глуханюк. В их работах аккумулировался подход к пониманию коммуникативных умений как сложных и осознанных коммуникативных действий учащихся (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности), помогающих правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения [5].

Что касается младших школьников с ЗПР, то приходится констатировать, что аспекты свойств и пути формирования их коммуникативных умений остаются малоразработанными. Работы по данной проблематике единичны. С. Н. Чаплинская изучала речевую деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР [9]; Т. З. Стерниной рассмотрено понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с ЗПР [7]; вопросы общения учащихся этой категории затрагиваются в работах Г. А. Карповой и Т. П. Артемьевой. [4]. Таким образом, проблема исследования особенностей и путей формирования коммуникативных умений как важнейшего оперативного элемента коммуникативной компетентности младших школьников с ЗПР остается остроактуальной.

Экспериментальное исследование поставленной проблемы проводилось учащимися с ЗПР второго года обучения в коррекционно-развивающих классах (классах КРО) на базе школ № 39, 7, 8 г. Сургута. Из охваченных экспериментом 51 учащегося 23 человека вошли в экспериментальную группу, 28 – оставили контрольную группу.

В исследовании исходного уровня развития коммуникативных умений мы опирались на работы С. В. Проняевой, Е. Г. Савиной, А. Р. Мунировой, Н. С. Глуханюк, где в структуре коммуникативных умений выделяются три компонента: информационно-коммуникативный, интерактивный, перцептивный. Разделяя параметрические представления этих авторов, мы обозначили структурные *параметры* данных компонентов и *эмпирические показатели*, позволяющие определить их сформированность (см. табл.).

Структура коммуникативных умений

Компонент коммуникативных умений	Параметры, определяющие сущность компонента	Эмпирические показатели сформированности параметра
1	2	3
Информационно-коммуникативный	1) умение принимать информацию; 2) умение передавать информацию	1) внимание к сообщениям учителя и товарища; 2) стабильность процесса принятия информации; 3) умение выразить мысль, намерение, просьбу; 4) полнота сообщения

Окончание таблицы

1	2	3
Интерактивный	1) умение взаимодействовать с партнером в ходе деятельности 2) готовность к взаимодействию	1) совместное планирование предстоящей деятельности; 2) ориентация на партнера (партнерство); 3) отсутствие конфликтных ситуаций; 4) умение ориентироваться в ситуации общения; 5) социовалентность; 6) удовлетворенность в общении
Перцептивный	1) восприятие другого, не-Я 2) восприятие межличностных отношений	1) понимание отношения другого к себе; 2) понимание эмоционального состояния другого; 3) понимание эмоций; 4) представления о сущности общения; 5) значимость для ребенка данных отношений; 6) способность к выделению личностных характеристик партнера

Первым исследуемым компонентом умений явился **информационно-коммуникативный компонент**. Входящий в него параметр – *умение принимать информацию* – был выявлен при помощи экспертной оценки, которую проводил учитель. У 12% детей был обнаружен высокий уровень развития данного умения, который выражается в следующем: устойчивое внимание к сообщениям учителя и товарищей, восприимчивость к смыслу их сообщений, инструкций (т. е. высокое герменевтическое качество контакта). У 32% детей выявлен средний уровень умения принимать информацию, проявляющийся в эпизодически-ситуативном внимании к сообщениям, которое нуждается в постоянной активизации; в приближенном, неточном понимании сообщения. Низкий уровень принятия информации отмечен у 56% детей, которым свойственно отсутствие внимания к сообщениям другого, стремление к монологическому общению: они часто перебивают рассказчика, стремятся рассказать что-то свое, добиваются внимания именно к себе. Зачастую эти ученики не в состоянии самостоятельно понять смысл сообщения.

Умение передавать информацию определялось на основе экспертной оценки. В нашей выборке не оказалось детей с высоким уровнем данного умения, иными словами, детей, которые могли бы самостоятельно логически верно сконструировать сообщение, полно выразить мысль, намерение или просьбу; описать событие; представить сообщение в дос-

таточном объеме. У 36% детей выявлен средний уровень исследуемого умения, при котором стремление передать сообщение сочетается с недостаточно точным конструированием; иногда слушатель испытывает затруднения в его восприятии, примером могут служить фразы: «Мы потом дружим с Артемом»; «Тут нарисован картине три детей». Дети затрудняются ответить на вопрос в связи с тем, что не могут построить ответ. Им требуется помощь педагога для того, чтобы предоставить информацию в полном объеме. Так, мальчик начинает рассказ: «У меня есть друг», а продолжает только после дополнительных вопросов учителя, причем продолжает довольно успешно. Низкий уровень умения передавать информацию отмечен у 64% испытуемых. Дети могут выразить мысль только при помощи наводящих и уточняющих вопросов, а передаваемое ими сообщение настолько бедно, что не содержит требуемых уточнений и конкретизаций или наполняется большим количеством слов-«паразитов», поэтому суть сообщения часто непонятна. Например: «...Как сказать, помогает мне, как сказать. Ну, я считаю, потому что он мой друг, потому что он помогает мне», «Ну, Женя меня, это там, защищает. Мы, это, мы вместе, это, рисуем, ну, в школу ходим».

В **интерактивном компоненте** коммуникативных умений было исследовано прежде всего *умение взаимодействовать с партнером*. Тринадцать пар детей получили по 3 задания, которые они должны выполнить вместе: построить домик из палочек, человечка из геометрических фигур, нарисовать один рисунок.

Умение взаимодействовать с партнером на высоком уровне предполагает наличие желания и способности предварительно спланировать деятельность, соблюдение правил взаимодействия, готовность прийти на помощь товарищу, предупреждение или избегание обстоятельств, способных спровоцировать конфликт. Например: «Давай с тобой рисуем план... Ты что хочешь рисовать...», «Давай я нарисую окно, а ты лесенку. А, ты не умеешь, я тебе помогу». Детей с высоким уровнем данного умения в группе не оказалось. Умение среднего уровня отмечено у 64% детей. Осуществление планирования идет по побуждению взрослого, для партнерства выбираются дети, которые им знакомы и эмоционально хорошо совместимы, т. е. правила общения соблюдаются избирательно; так же избирательно эти дети предлагают или просят помощь у партнера: «Нет, с ней я не буду рисовать», «Я быстрее сам домик построю, зачем мне его учить». Группа детей, имеющих низкий уровень умения взаимодействовать, составляет 36%. Эти дети не понимают, что значит нарисовать общий рисунок на двоих или вместе построить один дом или одного человечка. Во взаимодействии этих пар было прослежено грубое поведение, отказ от какого-либо сотрудничества, недоверие к партнеру: «С ней как можно построить, я лучше сам», «Отвали, я без тебя справлюсь».

Для изучения *умения готовности к взаимодействию* мы оценивали, во-первых, способность ребенка адекватно осмысливать сущность ситуации общения. Детям был задан вопрос: «Как ты думаешь, чем отличается об-

щение от отдыха?». Во-вторых, методом социометрии мы определяли такие характеристики ребенка, как социовалентность и удовлетворенность в общении.

К обладателям высокого уровня готовности к взаимодействию отнесены 12% детей. Они выделяют главное отличие в ситуациях отдыха и общения: «Отдых – это скучно. Отдых – одна. А мне не хочется быть одной, нравится общаться, разговаривать, рассказывать что-нибудь», «Отдыхаешь – это дома сидишь, играешь. А общение – это в школу идешь и со своим другом разговариваешь». Показаны высокая готовность включиться в систему взаимоотношений в классе и высокий уровень удовлетворенности в общении. Средний уровень готовности к взаимодействию обнаружили 20% детей. Они затруднялись в выделении отличия между общением и отдыхом, им для этого требовались разъяснения или дополнительные вопросы учителя. Например: «Отдыхать – это неинтересно, я хочу дружить с Рустамом, гулять с ним, и все. Что значит отдыхать? Быть дома, сделать уроки, отдохнуть. А общаться, что это значит? Гулять, дружить, не драться». В данном примере видно, что ребенок не выделяет главного отличия, в описании нет самой ситуации общения. Другой пример: «Отдых, когда лежишь и ничего не делаешь. А общение – это можно бегать, веселиться». Кроме того, дети этой группы оказались не совсем готовы включиться в систему взаимоотношений в классе и недостаточно удовлетворены общением. Низкий уровень готовности взаимодействовать свойствен 68% учащихся. Они не смогли различить ситуации общения и отдыха, например, один мальчик сначала не отвечал на вопрос, после дополнительных разъяснений сказал: «Лучше отдыхать, чем заниматься. Общение – это разговаривать, т. е. заниматься. А можно общаться, но не заниматься? Нет». Большая часть детей не отвечала на вопрос вообще, даже после разъяснений и уточняющих вопросов говорили: «Не знаю». Эти дети оказались не готовы вступить в контакт с одноклассниками и были не удовлетворены в общении.

Адаптированность в школьном коллективе является следующим коммуникативным умением, входящим в структуру интерактивного компонента. Для выявления состояния школьной дезадаптации применялась карта наблюдений Д. Стотта, представляющая собой набор из 11 симптомокомплексов отклоняющегося поведения. Учителю-эксперту необходимо было выделить симптомы, характерные для наблюдаемого ребенка.

Высокий уровень адаптированности к школьным условиям обнаружили 44% учащихся, не имеющие симптомов рассогласования личности со средой. Средний уровень адаптированности (когда общее количество баллов приближено к критическому) отмечен у 32% детей. Их состояние нельзя назвать дезадаптированным, но некоторые симптомы все же были замечены учителями. Наиболее выраженными оказались недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; депрессия; тревожность по отношению к взрослым. Низкий уровень адаптированности к школьным условиям выражен у 24% детей. Симптомы рассогласования личности со средой

множественны, у них отмечено критическое значение школьной дезадаптации. Наиболее частые симптомы: недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; депрессия; тревожность и враждебность по отношению к взрослым и детям.

Сущность третьего, **перцептивного компонента** коммуникативных умений составляет, во-первых, *умение восприятия другого, не-Я*. Осознанность отношения к себе выводилась социометрически, исходя из того, насколько точно учащийся предвидел, какие именно товарищи выберут его. Во-вторых, изучалась способность к пониманию состояния другого на основе анализа картины В. Г. Перова «Тройка», где ученики-мастеровые везут воду (1866 г.). Анализируя ответы, мы принимали во внимание, как дети понимают изображенную ситуацию и эмоциональное состояние персонажей. Уровень постижения эмоций исчислялся от количества верно определенных эмоциональных состояний, представленных детям в виде фотографий.

Для высокого уровня восприятия другого, «не-Я», характерны: адекватное понимание отношения к себе других (достаточно точное предвидение того, кто тебя выберет), правильное толкование сущности изображенной ситуации, проявление сочувствия к бедственному состоянию персонажей: «Тащат бочку, им тяжело, плохое настроение», т. е. чувство эмпатии. В нашей выборке нет школьников, у которых уровень восприятия эмоций других соответствует высокому. У 40% респондентов отмечен средний уровень восприятия не-Я. Эти дети в осознании отношения к себе товарищей сталкиваются с трудностями. Предполагают, что их выберет большее количество одноклассников, чем случается в действительности. Они дают косвенное описание драматической ситуации: «Пошли гулять. Дети уставшие и грустные, им холодно», «Дети бедные, наверное, их мама из дома выгнала. Состояние плохое». Школьники данной группы не могут верно определить тонкие оттенки эмоций, предъявленных на фотографиях. К низкому уровню восприятия другого отнесены 60% респондентов. Они сталкиваются с существенными сложностями, оценивая отношение к себе: либо отказываются определить, кто их выберет («не знаю»), либо делают это неверно. Дети не видят драматическую сущность изображенной ситуации и неадекватно описывают состояние персонажей: «Дует сильный ветер, дети везут сено», «Сначала бегали, играли. Они бегут домой, кто-то гонится. Тяжело, устали», «Семья гуляет с собакой, настроение нормальное», «Дети познакомились и отдыхают, чувствуют отдых, настроение хорошее». Дети этой группы с трудом, очень приблизительно опознают эмоции на фотографиях.

Важным умением **перцептивного компонента** является *восприятие межличностных отношений*. Для его оценки мы предложили детям в форме устного рассказа (записываемого на диктофон) описать своего друга.

На высоком уровне восприятие межличностных отношений сформировано у 8% детей, которые имеют представление о значении для них межличностного общения, что прослеживается во включении в рассказ реаль-

ных или желаемых ситуаций взаимодействия. Так, описывая ситуации взаимодействия, они говорят: «Мы дружим, вместе ходим в школу, сидим за одной партой, помогаем друг другу, гуляем после школы, разговариваем. Я рад, что у меня есть друг». Они обнаруживают потребность в общении друга: «У меня друг очень хороший. Он добро ко мне относится. Всегда помогает во всем. Мы гуляем вдвоем. Я бы хотел, чтобы он стал моим братом», «Я с друзьями гуляю, играю. Друг должен быть хорошим, добрым, вежливым. Друзья нужны, чтобы было с кем поговорить, чтобы рядом был друг, если нет семьи». Средний уровень сформированности оцениваемого умения выявлен у 32% респондентов. Дети считают, что общение не обязательно, в рассказе описывают некоторые ситуации взаимодействия, но не прослеживается их значимость для рассказчика; описывая конкретного человека, они не уделяют должного внимания изображению его личностных качеств: «На улице я с кем-то познакомился, мы катались на горке. А когда я буду большим, я стану кататься с Рустамом как он, на ногах», «Моего друга зовут Макс. Мы играем в разные игры, он мне помогает, иногда уроки делаем. Мы играем в снежки, строим разные замки. Еще есть друг Ваня. Он рассказывает анекдоты». У 60% второклассников выявлен низкий уровень восприятия межличностных отношений, который выражается в том, что дети не понимают вопроса о сущности межличностных отношений, отказываются от ответов, не понимают слово «общение», или же, рассказывая о друге, они не отмечают значимость дружеских отношений, не выделяют человека в качестве друга. Так, один мальчик очень подробно описал героев мультфильмов, которых назвал своими друзьями, а девочка лучшим другом назвала собаку и даже после наводящих вопросов не захотела рассказать о детях, с которыми общается.

Для выявления общегрупповой картины развития у младших школьников с ЗПР коммуникативных умений мы построили для каждого ребенка индивидуальный покомпонентный уровневый профиль коммуникативных умений, выраженных в балльной системе. Прежде всего мы стремились найти детей с высоким уровнем сформированности каждого или большинства обследованных умений. Таких детей в выборке, к сожалению, не оказалось. У 40% детей выявлен средний уровень сформированности коммуникативных умений как целостного образования. В эту группу вошли дети со средним уровнем развития всех или большинства исследованных умений. Низкий уровень сформированности коммуникативных умений отмечен в соответствии с той же логикой у 60% участвующих в исследовании детей.

Идея формирующего эксперимента заключалась в развитии коммуникативных умений посредством целенаправленной организации взаимодействия детей в процессе учебной деятельности на уроках труда. Учебное взаимодействие выполняет *коммуникативно-развивающую функцию*. Помимо усвоения образовательной программы оно позволяет формировать собственно коммуникативные умения, а также накопить опыт сотрудничества, взаимопомощи, кооперации. Именно учебное взаимодей-

ствие насыщает общение предметно-содержательной информацией. Преимущество использования учебной деятельности как содержательной основы взаимодействия объясняется еще и тем, что, будучи ведущей в младшем школьном возрасте, она является для детей психологически близкой основой жизнедеятельности. Приобретенные субъектом в ходе совместной учебной работы коммуникативные умения экстраполируются во все другие сферы общения, выводя ребенка на более успешный уровень коммуникации.

Перечислим примененные в формирующем эксперименте активные формы организации совместной деятельности, несущие коммуникативную функцию (Л. И. Уманский).

1. *Совместно-индивидуальная деятельность.* Каждый участник делает свою часть работы независимо от других и «вливается» в общий проект после групповой оценки (панно из пластилина «Фруктовое изобилие», бумажная мозаика «Собака во дворе», панно из ткани «Снеговик» и др.).

2. *Совместно-последовательная деятельность.* Общая задача выполняется последовательно каждым участником. Например, при изготовлении аппликации «Жар-птица» один вырезает, другой располагает, третий наклеивает, сообща придумывают название и четвертый подписывает.

3. *Совместно-взаимодействующая деятельность.* Предполагает одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными (стенгазета: обсуждение тем, выбор текстов, фото, рисунков, расположение и наклеивание, формулирование подписей).

При организации микрогрупп мы использовали принцип максимального расширения круга общения: на каждом из 50 проведенных уроков труда группы (пары, тройки, четверки и т. д.) формировались из новых участников. В микрогруппах сохранялась конечная цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменялись его формы: от транслирующих (передаточных) к диалоговым, полилоговым, т. е. основанным на взаимопонимании и взаимодействии. Релевая нагрузка детей постоянно менялась, с тем чтобы равномерно тренировать все компоненты коммуникативных умений: это были роли организатора, планировщика, исполнителя, контролера, оценщика, презентатора продукта и т. д. Учитель выступал в поддерживающе-активной роли координатора, помощника, оценщика, фасилитатора при разборе возникших конфликтов.

Процесс коррекции коммуникативных умений осуществлялся в два этапа. На первом этапе организовывались гомогенные группы по критерию «одинаковый коммуникативный статус». В таких группах исключалась соревновательность, т. е. была обеспечена комфортность ребенка, не снижалась самооценка, равенство детей снимало напряженность при установлении контактов. На втором этапе по мере накопления опыта взаимодействия, формирования «коммуникативного удовольствия» действовал гетерогенный принцип, предполагающий неодинаковость, мозаичность коммуникативного статуса членов группы. Первое направление реализации данного принципа заключалось в том, что в группу внедрялся

ученик с более высоким общим уровнем коммуникации, чем остальные члены группы, этим достигался эффект обмена коммуникативной компетентностью. В рамках второго направления мы решали задачи индивидуального развития «отстающих» параметров коммуникативности. Так, в группу подбирались дети с полярными качествами: ребенок с низкой перцептивностью и двое-трое детей с развитой; или один ребенок с низкой готовностью к взаимодействию и двое-трое с высокой и т. д. Таким образом, действовал механизм детского тьюторства: дети на практике получали профильные образцы успешной коммуникации.

С учетом возбудимости и отвлекаемости детей с ЗПР, возникающими в ходе общения, нами были практически определены оптимальные временные рамки для познавательной деятельности в форме взаимодействия. Она должна занимать не более 30% учебного времени на уроке.

Для оценки результативности предложенной технологии был проведен контрольный эксперимент, выявивший общую картину достигнутых к концу года результатов в экспериментальной и контрольной группах (рисунок).



Уровни сформированности коммуникативных умений (результаты контрольного эксперимента), %:

■ – высокий; ▨ – средний; □ – низкий

Динамика развития коммуникативных умений в экспериментальной группе достаточно заметна. Появились дети с высоким уровнем развития данных умений (до эксперимента их не было). С 40 до 74% увеличилась группа детей со средним уровнем сформированности коммуникативных умений. С 60 до 9% сократилось число детей с низким уровнем коммуникации. Число детей с низким уровнем коммуникативных умений в экспериментальной группе оказалось в 4,8 раза меньше, чем в контрольной; число детей с высоким уровнем коммуникации в экспериментальной группе составило 17%, тогда как в контрольной группе они так и не появились.

Литература

1. Дель С. В. Формирование коммуникативной компетентности у младших школьников с заиканием в процессе комплексной коррекции: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 197 с.
2. Горянина В. А. Психология общения. М.: Академия, 2004. 416 с.
3. Жуков Ю. М., Петровская Л. А. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во МГУ, 1990. 104 с.
4. Мунирова Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 205 с.
5. Проняева С. В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999. 231 с.
6. Стернина Т. З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с ЗПР: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988. 21 с.
7. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. 160 с.
8. Чаплинская С. Н. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002.