

Рагель, Е.Н. Мотивация коммуникативной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Е.Н.Рагель, И.А.Свиридович // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: сб. науч. тр.: в 3 ч. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України. Кам. – Под. нац. ун-т ім Івана Огієнка; за ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.- Вип. 23. Серія: соціально-педагогічна. – Каменец-Подольський: Медобори, 2013. – Ч.1. – С. 309-315.

УДК 376-056.37: [37.015.3.: 005.32]

*Е.Н. Рагель,
И.А. Свиридович*

МОТИВАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье рассматриваются педагогические условия и особенности мотивации коммуникативной деятельности у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью. Овладение коммуникативными умениями обеспечивает успешное функционирование в социуме.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, мотивация, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью.

Одной из многочисленных категорий детей с особенностями психофизического развития являются дети с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Органическое поражение центральной нервной системы накладывает отпечаток на развитие и функционирование всех психических процессов (преимущественно мышления и речи), качество деятельности в различных областях, характер личностных проявлений. В настоящее время учащиеся данной категории получают образование не только в условиях вспомогательной школы, но и в условиях интегрированного обучения. В этом случае дети с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности обучаются по учебному плану и программам первого отделения вспомогательной школы. Особенностью структуры обучения является проведение коррекционных занятий, которые являются инвариантной частью учебного плана вспомогательной школы.

Кодекс Республики Беларусь «Об образовании» (2011 г.) в качестве одной из целей специального образования определяет социальную адаптацию и интеграцию лиц с особенностями психофизического развития в общество. Этим обусловлен соответствующий социальный заказ перед системой специального образования – формирование у воспитанников необходимых для самостоятельной жизни умений. К числу важнейших составляющих жизненной компетенции школьников относятся коммуникативные умения. Социальная адаптация учащихся с интеллектуальной недостаточностью в значительной степени зависит от правильного понимания обращенной к ним речи и умения пользоваться средствами общения в учебных и в неучебных ситуациях. В связи с этим совершенствование системы образования требует оптимальной

организации педагогической работы с такой категорией детей в ее начальном звене в этом направлении.

Обучение русскому языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеет коррекционную и практическую направленность, которая проявляется прежде всего в области речевого развития детей, формирования их устной речи как средства общения и способа коррекции познавательной деятельности.

Недоразвитие речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью носит системный характер. В различной степени нарушены многие уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковой, сенсомоторный.

Анализ научных исследований позволил определить особенности коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью: дети с трудом вступают в разговор со взрослыми, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не выражают заинтересованности в получении информации.

Рассмотрение коммуникации как смыслового аспекта общения и социального взаимодействия определяет выделение следующих базовых компонентов коммуникации:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- позитивное отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника [6].

Для устной речи учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью характерны быстрая истощаемость мотивов общения, неадекватность речевых реакций из-за непонимания смысловой структуры речи, повторы фраз и их частей, смысловые пропуски, несоответствие речи заданию, нарушение логической последовательности изложения, кратковременность контакта или полное его отсутствие, лексико-грамматические нарушения и сложности продуцирования внеситуативного диалога.

Проблема развития связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью рассматривается исследователями в связи с активизацией их познавательной и речевой деятельности. Механизмы, лежащие в основе формирования мотивов коммуникативной деятельности этой категории учащихся, раскрываются в работах по специальной и общей психологии (Л.С.Выготский, Г.М.Дульнев, В.Г.Петрова, Т.А.Процко, И.М.Соловьев, Ж.И.Шиф).

Объясняя причину речевой пассивности, характерной для ребенка с интеллектуальной недостаточностью, В.Г.Петрова указывает, что ее следует искать не столько в недоразвитии речи, сколько в недостаточности волевой сферы. Снижение волевых усилий приводит к ослаблению побудительных

мотивов речи, к нарушению тех внутренних устремлений, которые заставляют ребенка поддерживать общение, вызывают желание поделиться своими впечатлениями. Следовательно, работа над активизацией речи школьников путем создания у них мотивов для высказывания – одна из основных задач в области развития речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Применительно к формированию мотивации коммуникативной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью Я.Л. Кыргесаар выдвинул тезис о том, что, чем ниже уровень умственного развития ребенка, тем более значимы для него неотсроченные, непосредственные и внешне выраженные подкрепления. Автором обозначены три аспекта проблемы активизации речевой деятельности учащихся: формирование мотивов (интенций) высказываний; поддержание внимания учащихся во время беседы; направление учителем содержания беседы.

Основными направлениями в решении выдвинутой проблемы, по мнению автора, должны быть следующие:

- использование дифференцированного подхода для развития речи учащихся, на основе которого осуществляется реализация принципа посильности и выбираются необходимые подкрепления, а благодаря подкреплению успехов формируются положительная самооценка, а также начала познавательных интересов;
- стремление по увеличению доли совместных речевых реакций необходимо осуществлять в тесной связи с алгоритмизацией умственных действий, что позволяет избежать механического воспроизведения готовых высказываний отдельными учениками.

Таким образом, анализ литературы показывает, что развитие активной коммуникативной деятельности невозможно без системы различных активных стимулов, обеспечивающих создание соответствующих мотивов обучения. Данный аспект особенно актуален при формировании связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Это связано с особенностями мотивационной сферы данной категории детей и с тем, что монолог не поддерживается репликами и поэтому требует сильных внутренних мотивов к продолжению речи.

Суть глубокой мотивации коммуникативной деятельности заключается в активизации мотивов интереса, установки на себя и установки на других по следующим двум алгоритмам:

- это очень интересно, это ты хорошо знаешь и это ты умеешь;
- это интересно, это ты еще не знаешь, но ты сумеешь.

В организованном нами эксперименте побуждение к речевому высказыванию реализовалось путем использования заданий, вызывающих повышенный интерес у учащихся. Такие задания стимулировали их речевую активность. Для этого прежде всего подбирались картинки, красочно оформленные (зрительная приятность), и задания по ним были связаны с накопленным опытом учащихся. Проводилась предварительная работа, которая вначале обеспечивала речевое взаимодействие в форме диалога. Она включала

в себя совместное предварительное рассматривание и анализ объекта речи (дети наблюдают, ощупывают, пробуют на вкус, нюхают и т.д.), предварительный просмотр диафильмов по определенной теме, экскурсии, прослушивание, заучивание стихов, загадок, музыкальное оформление диалога. Тем самым ученик накапливал словарный запас для построения своего высказывания на эмоционально-аудиальной основе.

Данная работа обеспечивала речевое взаимодействие в форме диалога. Цель ее заключалась в формировании у учащихся предметно-образной основы речи в процессе обогащения сенсорного опыта и установления правильного соотношения между словом и образом. Необходимо учитывать, что часто словесное описание может оказаться более бедным, чем образ, который есть у ребенка. Это объясняется трудностями установления связей в направлении от образа к слову. Необходима помощь: вопрос, подсказка, наглядность. Недостаточная полнота образа проявляется в незнании частей предметов, их свойств, в выделении несущественных признаков. В связи с этим особое внимание при работе с данной категорией детей уделялось выделению специфических, отличительных особенностей (признаков) объекта. (Например, отличительный признак от подобных объектов (деревья) у березы – ствол и т. д.).

Для стимуляции речевой активности создавались эмоционально-насыщенные, действенно-игровые речевые ситуации: "дети-разведчики", "незнакомый почтальон", "быстрый угадайка", "живая картинка", драматизация, двигательная импровизация. Это способствовало актуализации знаний детей и создавало необходимую установку на восприятие, осознание последующего материала и высказывание о нем.

Известно, что объект, предлагаемый вниманию учащихся с интеллектуальной недостаточностью, быстро перестает их интересовать, поскольку ориентировочная деятельность обучаемых очень кратковременна. Помочь сосредоточить внимание на изучаемом предмете в течение более продолжительного времени могут различные действия с предметом (конструирование, рисование и т.д.). Целостность речевого высказывания на основе взаимодействия "учитель–учащиеся", "учащиеся–учащиеся" достигалась преимущественно путем вопросов и ответов и самостоятельного дополнения недостающих признаков предмета речи. При такой мотивации учитывались особенности нервной системы, личностно-психологические особенности детей, общая и речевая активность (речевая инактивность, негативизм), речевой и жизненный опыт учащихся. С возбудимым ребенком беседовали в первую очередь, а заторможенного просили прослушать, повторить информацию или продолжить ее. При этом для активных детей были подготовлены более сложные индивидуальные задания с инструкцией на обдумывание и поиск дополнительной информации. Широко использовались приемы поощрения и подсказки в тот момент, когда ученик начинал строить высказывание.

Мотив любой деятельности, в том числе и коммуникативной, определяет и формы ее осуществления. Мотивы интереса и установки на себя, как показал

опыт работы специальных учреждений, наиболее выражены в таких формах, как игра на отличительные признаки, конструирование образа, секрет и др. Например, для активизации содержательной и языковой сторон речевого высказывания нами были использованы игры на установление целостного образа. В них требовалось:

- а) отобрать из ряда предложенных частей образа те, которые иллюстрируют описанный учителем образ;
- б) восстановить образ по памяти;
- в) найти место пропавшей части образа в ряду других: "Чья голова, уши, хвост?";
- г) найти ошибку учителя в восстановлении образа ("Путаница"). Этот вид работы развивает соревновательные мотивы: кто быстрее обнаружит неправильность в изображении;
- д) найти лишнюю часть среди заданных;
- е) найти ошибку в описании объекта учителем и другими;
- ж) обнаружить "семантические абсурды", т.е. найти несоответствие между текстом-повествованием (описанием) и иллюстрацией к нему; найти в тексте слова, не подходящие по смыслу, и заменить их адекватными смыслу. Дети, поставленные в такую ситуацию, говорят охотнее, так как у них возникает желание объяснить цель игровых действий.

Установка на передачу информации и общение с учителем неразрывны. Это объясняется тем, что учитель обеспечивает ученику ситуацию благополучия, возможность избежать неудачи и пережить положительные эмоции при высказывании. В связи с этим используется особый стиль общения учителя с учениками – стиль, который вызвал бы у них желание слушать, говорить, читать, не боясь отрицательной реакции учителя на то, о чем и как думает ученик. Учитель – инициатор, организатор общения, он одновременно со всеми рисует, пишет, рассказывает о себе невыдуманную историю. Поэтому ученик адресует информацию прежде всего ему, а не другим лицам. Это заставляет использовать такие формы обращения к ученику, как: "сначала назови мне по секрету; задай мне вопрос; поиграй со мной; сначала скажи мне, потом другим". Такое взаимодействие происходит в процессе дидактических игр: "Художник-забывашка", "Маленький учитель", "Путаница", "Паутинка", "Волшебная корзинка" и др. Учащиеся ставились в такие условия, при которых действие игры способствовало вступлению в общение. Например, игра с "волшебной корзинкой". На наборном полотне выставляются предметные картинки с изображением овощей, фруктов, ягод. Учащиеся называют предметы, классифицируют их и складывают в определенную корзину. Особо эффективны игры, когда ребенок сам становится учителем или ведущим. Школьник задает вопросы, а педагог отвечает, предоставляя тем самым образец речевых высказываний. Повторяя их при смене ролей, ученик приобретает речевой опыт на эмоционально-действенной основе.

Схема "учащиеся–учащиеся" предполагает еще более высокий уровень самостоятельности школьников. Им предлагается самим выбрать предмет речи и рассказать о нем (описать его). От занятия к занятию мы сокращали участие

педагога в процессе составления текстов и предоставляли учащимся возможность самостоятельно выразить себя. Это осуществлялось при использовании схемы "лесенка" [5].

Обучающие средства подбирались с опорой на сенсорный опыт (постепенное наращивание признаков предмета, звуко-смысловое выделение признака). При этом использовался прием системной подготовки ученика к построению речевого высказывания на основе постепенной детализации образа, что способствовало осознанному и целенаправленному отбору конкретных и обобщенных признаков описываемых объектов. Тем самым устранялась сложность, испытываемая учащимися с интеллектуальной недостаточностью при отборе главных, существенных признаков и описании их в определенной последовательности с целью целостного изображения предмета. Особую роль при этом играет подкрепляющая и поддерживающая речь учителя.

Для формирования у учащихся определенной (познавательной) позиции и осознания ими цели речевого высказывания предлагались познавательно-поисковые задания эвристического характера: "Следователь", "Объявление – пропал друг", "Отгадай и загадай" и др. Например, учащиеся пробуют найти на рисунках по описанию пропавшую собаку. Затем сами составляют объявления о своей пропаже (другие помогают ее найти). У ребенка возникают мотивы к высказыванию, ведь товарищи не знают его рисунка, т.е. пропажи, а найдут ли ее – зависит от точности описания. Это способствовало осознанию учащимися практического использования текста (самостоятельно ставят и раскрывают цель своего высказывания).

Хорошо себя зарекомендовал прием создания проблемных ситуаций. С этой целью проводились сюжетно-ролевые игры, разыгрывались роли сказочных героев, взрослых (мама, учитель, врач, продавец и др.), и таким образом в речевую деятельность вводились добавочные мотивы. В таком общении формируются и проявляются личностные качества ребенка: умение слушать собеседника, правильно оценивать себя в речевой ситуации и выбирать нужную форму обращения к товарищу. Соревнуясь, играя, выполняя разнообразные практические задания, ученики осмысливают значимость речи для понимания друг друга, для передачи информации, преодолевают речевую замкнутость, учатся выражать свои мысли в устной форме в той сфере деятельности, в которой речь выступает как средство коммуникации и общения. Так активизируется одна из важнейших закономерностей развития речи: повышается напряженность побуждения к высказыванию и создается ему наибольшая устойчивость.

Система коррекционного обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, основанная на широком использовании принципа эвристичности речевой деятельности в естественных условиях общения и организации предметно-практической, игровой деятельности детей, способствовала повышению мотивационной стороны высказывания (формирование как побудительно-мотивационной, так и ориентировочно-исследовательской фаз).

Выполненное нами исследование не исчерпывает всех аспектов, связанных с изучением проблемы мотивации коммуникативной деятельности у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью. Нуждаются в дальнейшем исследовании вопросы, связанные с комплексной мотивацией речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, при которой совпадают свои и чужие цели, установки, идеалы, потребности, влечения, программы поведения. Чем больше мотивов вкладывается в речевое общение, тем эффективнее их влияние на развитие речи в целом.

Список использованных источников

1. Ковальчук, В.А. Методические указания к организации речевого общения умственно отсталых учащихся на уроках русского языка / В.А. Ковальчук. – Славянск: СГПИ, 1989. – 29 с.
2. Кыргесаар Я.Л. Активизация речевой деятельности у учащихся I и II классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 53-59.
3. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи умственно отсталых школьников и способы их коррекции. – М.: Просвещение, 2001. – 76 с.
4. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 200 с.
5. Свиридович, И.А. Развитие связной устной речи у учащихся вспомогательной школы: мет. рек. / И.А. Свиридович. – Мн.: БГПУ, 2002. – 36 с.
6. Шипицина, Л.М. Основы коммуникации / Л.М. Шипицина, О.В. Защиринская, А.П. Воронова и др. – СПб: ЛОИУУ, 1995. – 304 с.