

Рагель, Е.Н. Теоретические аспекты формирования коммуникативных умений у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью / Е.Н. Рагель // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XVII в двох частинах, частина 2. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С. 205–212.

Е.Н. Рагель

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Статья раскрывает актуальность проблемы формирования коммуникативных умений у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью. Рассматриваются сущностные характеристики коммуникативных умений; определены особенности речевой коммуникации учащихся вспомогательной школы; анализируется педагогический опыт.

Ключевые слова: учащиеся младших классов с интеллектуальной недостаточностью, общение, коммуникация, коммуникативные умения.

Введение

Социальный опыт ребенка с интеллектуальной недостаточностью складывается под влиянием общественных отношений и связей, на основе коммуникации с другими людьми. Ведущим механизмом такого влияния и взаимодействия является общение (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.) [3].

В Республике Беларусь особое внимание обращается на развитие коммуникативной деятельности детей с особенностями психофизического развития (А.М. Змушко, С.В. Комарова, Т.Л. Лещинская, С.Ф. Левяш, Т.В. Лисовская и др.). Так, одной из задач вспомогательной школы является формирование у учащихся необходимых для самостоятельной жизни умений. К числу важнейших составляющих жизненной компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью относятся коммуникативные умения. В связи с этим совершенствование системы образования требует оптимальной организации педагогической работы с такой категорией детей в ее начальном

звене. Исходя из этого, считаем необходимым разработку целостной методической системы, направленной на формирование коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью, которая включала бы не только содержательный аспект, но и собственно механизмы педагогического воздействия.

Основная часть

Сущностные характеристики коммуникативных умений

Реализация коммуникативного подхода обучения языку предполагает ориентацию на развитие учащегося с интеллектуальной недостаточностью как субъекта общения (А.К. Аксенова, Т.Л. Лещинская, О.В. Мамонько, И.А. Свиридович). Именно такой подход реализуется не только в методах обучения правильной речи на коммуникативной основе, но и в создании условий развития у учащихся навыков общения, способностей коммуникативного взаимодействия в социальном окружении [5].

В рамках нашей работы мы рассматриваем общение, коммуникацию в деятельностной парадигме. Понимание общения как деятельности позволяет осознать внутренние механизмы процесса, его индивидуальную сущность, провести его тщательный анализ, выделив и охарактеризовав основные структурные компоненты (предмет, потребность, мотив, цель, способы, результат). Внешним проявлением общения являются акты общения, коммуникативные акты.

Общение является одной из фундаментальных научных проблем. Различные его аспекты рассматриваются в философских, психологических, психолингвистических, лингвистических и педагогических исследованиях. С точки зрения языкознания, общение – синоним коммуникации и трактуется как процесс передачи мысли.

В педагогическом энциклопедическом словаре общение трактуется как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. В таком понимании основными характеристиками общения

выступают: взаимная направленность действия партнеров по общению (двусторонний характер процесса); активность каждого партнера; субъективность общающихся, когда каждый из них выступает как личность, а не объект какого-либо воздействия. Таким образом, не каждое направленное действие может рассматриваться как акт общения. В этой связи можно сказать, что понятие «общение» несколько шире и многограннее понятия «коммуникация».

В исследовании А.А. Бодалева отмечено, что процесс общения будет более эффективным, если его участники обладают определенным набором коммуникативных умений, составляющих «коммуникативное ядро» личности.

В психолого-педагогической литературе встречаются разные определения понятия «коммуникативные умения». По мнению В.Д. Ширшова, коммуникативные умения представляют собой комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих творчески использовать коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности.

Е.С. Грабчикова характеризует коммуникативные умения как возможность быстро и правильно планировать свою речь; правильно выбирать содержание акта общения, обеспечивать обратную связь [4].

Понятие «коммуникативные умения» тесно связано с понятием речевой активности. Так, по мнению М.Р. Львова, речевая активность состоит из компонентов, которые структурно входят и в коммуникативные умения: быстрота речевых реакций в диалоге; точность выбора слов; правильность развертывания синтаксических конструкций.

По содержанию коммуникативных умений Л.Р. Мунирова выделила следующие группы умений младших школьников.

Группа информационно-коммуникативных умений состоит из умений вступать в процесс общения; умений ориентироваться в партнерах, ситуациях общения; умений соотносить средства вербального и невербального общения.

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению; умений доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься; умений применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач; умений оценить результаты совместного общения.

Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Учитывая структуру коммуникативной деятельности и звенья акта общения, С.В. Проняева выделила следующие коммуникативные умения:

- ориентироваться в условиях внешней ситуации общения;
- планировать содержание акта общения;
- подбирать вербальные и невербальные средства, адекватные ситуации к партнерам по общению;
- реализовывать задуманное в процессе общения;
- оценивать результативность общения и отвечать адаптацией своего коммуникативного поведения.

В исследовании А.А. Леонтьева определены коммуникативные умения, которые соотносятся с четырьмя основными этапами речевой деятельности. А.А. Леонтьев писал: «Чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание смысла общения. Он должен, в третьих, найти адекватные для передачи этого сообщения. Он должен, в четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-то из звеньев акта общения будет нарушено, то оно будет неэффективным»[2].

Ряд исследователей (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) считают, что на развитие речи в целом и на развитие коммуникативных умений, в частности, очень большое влияние оказывает мотивационный компонент.

М.И. Лисина, А.Г. Ружская выделили три вида мотивов, побуждающих ребенка вступить в общение с взрослым:

- деловые мотивы, которые побуждают ребенка к общению с взрослым для скорейшего достижения результатов деятельности;
- познавательные мотивы, которые служат для получения и обсуждения познавательной информации;
- личностные мотивы, которые стимулируют ребенка к общению ради сопереживания, оценки поступков и личностных качеств.

При отсутствии мотива возникновения общения практически невозможно [4].

Под коммуникативными умениями мы понимаем желание вступать в контакт и умение организовать и поддержать общение. В нашем исследовании мы рассматриваем умения, которые необходимы личности для осуществления коммуникации. Эти умения включают: осознание внешних условий ситуации (говорить о своих намерениях, ориентироваться в коммуникативной ситуации); планирование содержания акта общения (находить информацию, планировать ход общения, обосновывать целесообразность своих предложений); выбор и использование вербальных и невербальных средств в соответствии с коммуникативной ситуацией (вступать в процесс общения, привлекать внимание собеседника к себе, эмоционально выражать мысли); управление процессом общения (раскрывать основную мысль, подчинять ей свое высказывание); оценку результатов общения и изменение коммуникативного и речевого поведения (слышать партнера, адекватно понимать смысл его высказываний и действовать в соответствии с ними, оценивать эмоциональное поведение партнера).

Особенности формирования коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью

Проблемой становления речи детей с интеллектуальной недостаточностью в психологическом аспекте занимались Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др. В последние годы приоритетное развитие получило использование психолингвистического подхода как специфического направления исследования речи детей с психофизическими нарушениями (В.К. Воробьева, Р.И. Лалаева, А.А. Леонтьев, Л.Б. Халилова и др.). Теоретическая и практическая важность изучения данного аспекта определяется тем, что разработка психолингвистических и лингводидактических основ формирования речи способствует уточнению представлений о специфике обучения детей с интеллектуальной недостаточностью.

Согласно антропоцентрической концепции языкового образования обучение должно быть направлено на формирование коммуникативной компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Эта направленность предполагает овладение учащимися, по возможности, всеми видами речевой деятельности. Характерной особенностью коммуникативной компетенции является связь определенного объема знаний с умениями и навыками общения.

В психолого-педагогической литературе довольно глубоко раскрывается своеобразие той психофизиологической основы, на которой происходит формирование речи детей с интеллектуальной недостаточностью (Л.С. Выготский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф). Поскольку основные закономерности психического развития ребенка едины для нормы и патологии, то целый ряд общих черт (закономерностей) можно обнаружить в становлении речи детей с интеллектуальной недостаточностью. Поэтому система коррекционной работы по формированию речи учащихся вспомогательной школы должна строиться на основе учета закономерностей формирования речи детей в норме, в тесной взаимосвязи работы над различными сторонами речи (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, А.Н. Леонтьев, М.С. Певзнер). Однако становление речи у детей с интеллектуальной недостаточностью по сравнению

с нормально развивающимися происходит в более поздние сроки, осуществляется замедленным темпом, отличаясь при этом качественным своеобразием. Это выражается в бедности и ограниченности словарного запаса, недоразвитии семантики слова (бедность стоящих за словом смысловых связей, их недостаточная системность), нарушении соотношения слова и образа, неадекватности понимания чужой речи, однотипных структурах предложений.

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью характерным является несовершенство умений, связанных с использованием речи как средства общения (О.К. Агавелян, В.Г. Петрова, В.А. Ковальчук, С.В. Комарова и др.). Это обусловлено низким уровнем сформированности коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Так, для выпускников вспомогательной школы характерны трудности в установлении речевой коммуникации с людьми, что проявляется в эмоциональной напряженности, неуверенности (И.М. Бгажнокова, Д.И. Бойков, О.Е. Шаповалова и др.) [1].

Речевое общение осуществляется посредством диалога. Исследователи считают, что учащихся с интеллектуальной недостаточностью необходимо как можно раньше приучать к диалогу (А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов, О.В. Мамонько, И.А. Свиридович и др.).

Впервые развернутую характеристику общих диалогических умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью привела В.Г. Петрова (1977). Автор подчеркивала, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью редко выступают инициаторами диалога. Эти дети мало интересуются окружающим, что дает им мало поводов задавать вопросы или вступать в беседу. По мнению автора, младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью зачастую не отвечают на обращения взрослого, не поддерживают возникающую беседу. Это обусловлено тем, что для данной категории детей характерна инертность нервных процессов и замедленные реакции на воздействия.

Исследование Д.И. Бойкова позволило сделать вывод о том, что ведущими факторами, вызывающими отклонения в развитии личности ребенка, связанные с общением, являются недостатки направленности позиции ребенка в коммуникации и недостаточное владение средствами коммуникативной деятельности.

В исследовании Р.К. Луцкиной отмечено, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью лучше отвечают на вопросы, чем формулируют их; они больше общаются с взрослыми, чем со сверстниками, при этом они нуждаются в постоянных организующих и побуждающих действиях со стороны взрослых.

В.А. Ковальчук, исследуя проблему организации речевого общения учащихся с интеллектуальной недостаточностью украинских школ, отмечает, что необходимым компонентом работы на всех этапах является создание мотивационной основы говорения в каждом конкретном случае путем введения учащихся в речевую ситуацию с говорящим и слушающим [1].

Зачастую дети с интеллектуальной недостаточностью стараются избежать речевого общения. По мнению Д.И. Аугене, речевое общение между ребенком с интеллектуальной недостаточностью и собеседником оказывается недолговременным и неполноценным, что обусловлено следующими причинами: истощаемостью побуждений к высказываниям; отсутствием необходимых для ответа и поддержания диалога запаса представлений; бедностью словарного запаса.

В ряде исследований подчеркивается, что обязательным компонентом содержания обучения речевой коммуникации является усвоение школьниками формул речевого этикета (М.Ф. Гнездилов, А.М. Змушко, В.А. Ковальчук, Т.Л. Лещинская). Известно, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью по сравнению с учащимися массовой школы очень слабо развита культура диалога вообще, и этикета в частности. Ученики вспомогательной школы должны знать и использовать в речи формы приветствия, обращения, благодарности, извинения, знакомства, просьб, прощания, поздравления,

приглашения, которые необходимы для овладения культурой общения. Усвоение учащимися с интеллектуальной недостаточностью различных речевых шаблонов, использующихся в качестве формул речевого этикета, происходит в процессе выполнения ими коммуникативных заданий в форме учебно-речевых ситуаций, которые предоставляют для этой цели самые благоприятные возможности.

Исследование О.Ф. Коробковой (1998) позволило выявить слабую сформированность речевого этикета у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Так, к 11 годам большинство школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях обычного речевого развития и предметного обучения не овладевают знаниями и умениями этикетно-речевого общения в объеме, достаточном для свободного общения в типовых ситуациях речевого этикета.

Заключение

Проведенный анализ литературы по изучаемой проблеме позволяет констатировать необходимость формирования речевой коммуникации у учащихся вспомогательной школы с опорой на их потенциальные возможности (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, Л.Л. Логвинова, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова и др.).

Формирование коммуникативных умений у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью представляет собой одну из актуальных проблем коррекционной педагогики и, в частности, методики обучения языку. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью слабо сформированы коммуникативные умения, что обуславливает трудности в овладении навыками речевого общения.

Несформированность диалогической речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью свидетельствует не только о специфике познавательных возможностей этих детей, но и об отсутствии целостной системы коррекционной работы в школе с учетом взаимосвязи компонентов диалогической речи и их показателей.

В исследованиях пока не получила должного освещения методика работы по формированию коммуникативных умений у учащихся младших классов вспомогательной школы на уроках русского языка с учетом антропоцентрической концепции языкового образования. Учитель вспомогательной школы вынужден обращаться к методическим рекомендациям, рассчитанным на нормально развивающихся школьников, что не всегда соответствует возможностям учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

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. Леонтьев, А.А. Психология общения: учеб.пособие для студ.высш.учеб.завед./ А.А. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2007. – 368 с.
3. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения/ М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.– 144 с.
4. Мамонько, О.В. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О.В. Мамонько. – Мн.: Бестпринт, 2004. – 48 с.
5. Свиридович, И.А. Развитие связной устной речи у учащихся вспомогательной школы: мет.рек. / И.А. Свиридович. – Мн.: БГПУ, 2002. –36 с.