

6. Коррекционно-образовательные технологии. Пособие для педагогов. - М.: НИО, 2004. - 176 с.
7. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями. - Мн.: Национальный институт образования, 2005. - 258 с.
8. Дессар Ф. Универсум образования: формирование будущего человечества // научн. ред. и пер. с англ. И.Я. Левяша. - Мн.: БГПУ, 2003. - 50 с.
9. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития. - Мн.: НИО, 2003. - 232 с.
10. Фромм Э. Человек для себя. - Мн.: Коллегиум, 1992. - 251 с.
11. Гете И.В. Годы учения Вильгельма Мейстера // Гете И.В. Собр. соч.: В 10 т. Т.7. - М.: Художественная литература, 1978. - 525 с.
12. Медынский Е.Н. История русской педагогики. - М., 1938.
13. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. - М.: Наука, 1989. - 455 с.
14. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: АCADEMA, 2002. - 395 с.
15. Зимняя И.А. Качество непрерывного образования как условие развития личности в образовательной системе // Проблемы методологии, теории и практики проектирования. - М., 1997.
16. Теоретические и прикладные аспекты педагогической и социальной психологии. Материалы третьей республиканской студенческой научно-практической конференции. Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2002. - 219 с.
17. Левяш С.Ф., Хруль О.С. Показатели оценивания четвертных контрольных работ по русскому языку для учащихся младших классов отделения вспомогательной школы // Дефектология. - 2004. - № 4. - С. 19-25.
18. Левяш С.Е., Хруль О.С. Новые подходы к системе оценивания результатов учебной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. - Мн. - 2005. - № 3. - С. 6-12.
19. Тоффлер А. Футурошок. - СПб.: Лань, 1997. - 464 с.

Резюме: В контексте парадигмы "образования для всех" в статье обсуждается теоретико-методологическая цепочка: идеалы (ценности) - цели - педагогические технологии - с позиций генерализующей роли системной методологии в специальном образовании. Особого внимания заслуживают концепты синергии и центрогенеза как ключ к пониманию традиционных альтернатив педагогики - либеральной и просвещенно-авторитарной, и отношений между воспитателями и воспитуемыми. Выясняется синергичный смысл, структура и динамика этих отношений.

НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В СОЦИАЛЬНЫЕ КОНТАКТЫ

Лисовская Т.В. (Беларусь, г. Минск)

Ключевые слова: коммуникация, невербальная коммуникация, невербальные средства общения, альтернативная, поддерживающая коммуникация, безречевые дети, перцептивное общение, внеречевая экспрессия, жесты, пиктограммы, символы.

Общение занимает существенное место в нашей жизни. Мы всегда находимся в процессе общения – иногда намеренно, иногда нет. *Коммуникация (общение)* – сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Субъектами общения являются живые существа, люди. Общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным вербальными и невербальными актами [1]. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором. Получающий ее – реципиентом. Образно понятие «коммуникация» можно представить в виде равностороннего треугольника, вершинами которого являются: *содержание, цель и средства*, сторонами соответственно: *коммуникативная, интерактивная, перцептивная* (рис.1). *Содержание общения* – информация, которая в межличностных контактах передается от одного живого существа другому. *Цель общения* – отвечает на вопрос: «Ради чего существо вступает в акт общения?». *Средства общения* – способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного существа к другому. Информация между людьми может передаваться с помощью органов чувств, речи и других знаковых систем, письменности, технических средств записи и хранения информации. *Коммуникативная сторона общения* представляет процесс обмена информацией, в котором коммуникатор излагает необходимую для передачи информацию, а реципиент внимательно слушает, воспринимая все сказанное партнером по общению, и только после усвоения всего материала. Он может не согласиться с услышанным, сопоставить со своей точкой зрения и т.д. *Интерактивная сторона общения* представляет собой взаимодействие (и воздействие) людей друг с другом в процессе межличностных отношений. Действие является одним из главных компонентов общения. Интерактивная сторона общения проявляется не только через обмен информацией, но и через усилия людей по организации совместных действий, позволяющих партнерам организовывать какую-либо совместную деятельность. *Перцептивная сторона общения* включает в себя процесс восприятия и понимания другого человека, формирования его образа. Впечатление, которое возникает при восприятии человека, играет важную роль в общении. На основе восприятия человека человеком формируется представление не только о внешнем облике, но также о намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках партнера по общению. Для восприятия и понимания человека человеком очень важно умение читать невербальные сигналы, так как это позволяет увидеть внутренний мир человека его реакцию на происходящие события, людей, поскольку эти проявления не контролируются человеком.

Поддерживающая коммуникация является основой жизнедеятельности детей с тяжелой формой интеллектуальной недостаточности, позволяет организовать их взаимодействие, передать социальный опыт. Поддерживающая коммуникация предполагает использование невербальных, мимических и артикуляционных средств, которые обеспечивают понимание речи, даже если ребенок сам не может говорить [2].



Рис. 1.

Особенностью детей рассматриваемой категории является то, что около 40% из них являются безречевыми или имеют непонятный «собственный язык» [2].

Встает вопрос о соотношении вербальной и невербальной коммуникации, о возможности и целесообразности использования последней в обучении детей. Следует признать, что в работе с безречевыми детьми вербальные способы передачи фактической информации мало эффективны. Дети не всегда понимают обращенную речь. Вербальная коммуникация не может быть ведущей в социальной коммуникации рассматриваемой категории детей. Развитие детей требует поиска и использования иных средств, отличных от речевых, которые бы способствовали развитию индивидуального «я», созданию положительной атмосферы в классе.

Ограниченные речевые возможности, особенно в **аудитивно-вокальном** (слухо-произносительном) отношении, делают необходимым использование альтернативных форм коммуникации, основанных на **визуально-моторном** восприятии (предметы-заменители слов, жесты, рисунки, символы, пиктограммы).

Это предъявляет особые требования к учителю, к организации самого процесса обучения и коммуникативной деятельности. От учителя требуется умение владеть **перцептивным общением**, основанным на восприятии самого ученика, его выразительных движений, внешних проявлений самочувствия и переживаний. На основе восприятия ученика учитель проникает в его внутренний мир, пытаясь почувствовать его состояние, мотивы его действий и поведения [3].

Благодаря различным невербальным средствам (рис.2) понимание речи облегчается. Эти средства создают ситуативный контекст, способствуют

передаче значения слов, речевых выражений. Речевая коммуникация, насколько это нужно, подкрепляется жестами, мимикой, телодвижениями, тактильными контактами, прикосновениями, уменьшением пространственной дистанции.



Рис. 2

Выявлено, что смысл послания примерно на 38% передается выражением лица, мимика является важной составляющей процесса общения [4]. Однако важно, чтобы выражение лица соответствовало тому посланию, которое передается. Исследования показывают: если словесное и несловесное послания не согласуются друг с другом, слушатель поверит несловесному [5]. Зрительный контакт играет в общении важную роль. Для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и сложными двигательными нарушениями зрительный контакт является порой единственным средством общения.

Взаимоотношение является одним из основополагающих элементов общения на учебных занятиях. Оно зависит во многом от понимания учителем детей безотносительно от того, владеют они речью или являются безречевыми. При отсутствии вербальных способов коммуникации учитель постигает мастерство считывания внеречевой экспрессии (лат. *expressio* – выразительность), т.е. выражения лица, глаз и т.д. Безусловно, от этого умения зависит самочувствие ребенка, его комфортное к нему отношение. Не менее значим другой аспект: включение безречевых детей в невербальную коммуникацию.

В отечественной специальной психолого-педагогической литературе нами не обнаружены материалы по использованию невербальной коммуникации в обучении детей с тяжелой формой интеллектуальной недостаточности. Вместе с тем сама по себе проблема внеречевого общения вызвала интерес многих ученых, отражена в работах представителей экспериментальной и прикладной психологии, общей и специальной педагогики [6, 7, 8].

Невербальные компоненты в коммуникации рассматриваются как «информация, считываемая с внешнего облика ребенка, его мимики и пластики поведенческих реакций и с облика учителя». Выделяют три основные группы внеречевых средств, которые использует учитель: фонационные (паузы в речи, молчание); кинетические (мимика, жест, поза) и проксемические (дистанция). Как видим, внеречевое поведение учителя складывается из движений голоса, движений тела и расположения его в пространстве. От умелого использования учителем кинетических средств – мимики, жестикуляции, пантомимики (от греч. *phantomimos* – всё воспроизводящий путем подражания) во много зависит общение с детьми.

О невербальной коммуникации имеются отдельные исследования. Богаче и шире представлена эта тема в зарубежной литературе. Ряд американских ученых (Клиф Каннингем и др., 1985, Джон Миллер, 1992) отмечают, что использование жестов в обучении детей с синдромом Дауна ускоряет их общее и речевое развитие. Отмечается продуктивность использования указательных жестов, языка знаков (изображение букв пальцами рук), пиктограммно-идеограммного общения с детьми с тяжелыми психофизическими нарушениями: детский церебральный паралич, аутизм. Учитель подкрепляет речь символами. Ученик указывает на символы, не имея возможности выразить свои мысли словами. Известны блисс-символы – автор Чарльз Блисс (Канада), Лёб-система (Германия), пиктограммы (Россия).

Видные ученые (Н. Серто – Колумбия; Хеннинг Халвор Рай, доктор философских наук; Мириам Доналт Скьортен, кандидат педагогических наук – представители скандинавских стран) считают обязательным организацию взаимодействия между детьми, создание такой системы общения, которая бы помогла им понимать других, проявлять инициативу. Отдельные дети не умеют и не могут общаться на вербальной основе. Речевая форма общения для некоторых из них остается за порогом возможностей. Но развитие детей достигается на основе использования невербальной коммуникации. Признается, что альтернативные средства общения (жестовый язык, пиктограммы, символы) не могут полностью заменить речь в нашей словесной культуре [3]. Выбор невербальной коммуникации в качестве главного средства взаимодействия с ребенком осуществляется на основе тщательной оценки ресурсов последнего, возможностей овладения словесной речью.

При выборе языковой системы необходимо учитывать: степень развития движений рук ребенка (ловкость); готовность использовать знаковую систему и распространенность того или иного жестового языка в обществе. Цель обучения ребенка коммуникации заключается в том, чтобы дать ему такой язык, с

помощью которого он сможет контактировать с окружающими и поймет, что общение – это способ добиться удовлетворения своих потребностей.

Обратимся к невербальной коммуникации. В качестве наиболее важного компонента в неречевой коммуникации признается жест, т.е. выразительное движение рук. Жест (кинетика) – это один из прагматических навыков. Прагматические навыки позволяют соотносить речь с физическим и социальным контекстами, то есть «сказать то, что нужно, в нужное время, в нужном месте» [5].

Жесты подразделяются на указательные, иллюстративные, поясняющие и выделяющие высказываемую мысль, и выразительные, или изобразительные, передающие, выражающие слово [9]. Они обозначают состояние, предмет или действие. Некоторые жесты приобрели конкретное или даже обобщенное значение. Жесты могут изображать родовое понятие или видовое отличие. Жесты являются одним из важных компонентов в структуре невербальной коммуникации, которая выступает как средство компенсации отсутствия речевого общения. Жесты или телодвижения, которые используются во время общения, иногда называют *социальными знаками*. Обычно это приветственный жест рукой – «здравствуй», прощальный жест – «пока», пожатие руки, кивок головы – «да», покачивание головы из стороны в сторону – «нет», воздушный поцелуй.

Указательный жест – один из самых важных. Все мы знаем, что значит указательный жест в сторону вазочки с печеньем или демонстрация большого пальца – это знак одобрения. Жесты помогают коммуникации и подкрепляют ее. Когда человек грозит пальцем, он показывает, что недоволен, а когда пожимает плечами, он как бы говорит, что ничего не может поделать. Жесты могут заменять речь при общении, например, в ситуации, когда спрашивают, не хотите ли вы еще макарон, а вы вынуждены кивнуть в знак согласия, потому что у вас полный рот.

Иногда родители высказывают опасение, что язык жестов препятствует развитию речи или задержит его. Научные исследования доказали обратное. Без использования жестов дети с интеллектуальной недостаточностью, которые, как правило, понимают больше, чем могут выразить словами, испытывают такое отчаяние от невозможности выказать чувства и потребности, что нередко начинают просто кричать. Язык жестов помогает ребенку усваивать основные понятия, убеждает в его способности влиять на окружающий мир. Жесты направлены на то, чтобы: вооружать ребенка средствами коммуникации и способствовать ее улучшению; быть функциональными, то есть в процессе повседневной деятельности ими можно было часто пользоваться; быть для ребенка легко выполнимыми. Учатся жестам главным образом путем подражания. В разных культурах свои жесты, и ребенок усваивает ту совокупность жестов, которой пользуются окружающие его люди.

Первые шаги использования на практике жестов, как средства невербальной коммуникации позволили нам сформулировать несколько этапов. Первый этап – предкоммуникация, на котором создаются ситуации общения. Эти ситуации вынуждают ребенка пойти на контакт со взрослым с целью удовлетворения желаний первого. Привлечение внимания взрослого к себе

может быть произведено с помощью нажатия звуковой кнопки, хлопком, ударами по звучащим предметам (бубен), совершением действия (подойти к интересующему объекту). На этом этапе самое важное – это получение ребенком радости от общения, которое становится неотъемлемой частью его существования, как еда, сон. *Второй этап* – коммуникация, направленная на себя. На этом этапе происходит обучение ребенка указательному жесту, направленному на себя, в смысле "я". Это необходимо, в первую очередь, для ознакомления ребенка с частями своего собственного тела (где глаза, рот, живот и т.д.), чтобы в последующем он смог выполнить жест, например "хочу пить, хочу есть" или "болит живот" и поднести руку к соответствующим частям тела. *Третий этап* – коммуникация, направленная на ближайшее окружение. На этом этапе основным остается указательный жест, но он направлен не на себя, а в сторону ближайшего окружения, например туда где находится интересующий ребенка объект (в сторону двери, в смысле "хочу выйти или хочу открыть" в зависимости от конкретной ситуации).

Проводимая работа дает основания для некоторых рекомендаций по использованию жестов. Жест не исключает, даже предполагает синхронное использование слов. Когда выполняется жест или произносится слово педагог следит за тем, чтобы ребенок смотрел на него. Когда ребенок общается с педагогом, последний внимателен к нему. Педагог при обучении ребенка жесту оказывает ему помощь: он кладет свою руку на руку ребенка и помогает ему в выполнении движения. Отрабатываемые жесты используются в процессе повседневной деятельности ребенка. При общении с помощью жестов, ребенок побуждается к произношению звуков, слов. Членам семьи воспитателям важно понимать жесты, которые использует ребенок и эмоционально реагировать на них.

Поддерживающая коммуникация, выполняющая роль развития речи, дополняется обучением «чтению» и «письму». Термины «чтение», «письмо» употребляются в более широком значении, чем традиционные чтение и письмо. Чтение включает умение распознавать (понимать) ситуации, узнавать предметы, их изображения, умение читать символы, пиктограммы и отдельные слова (глобальное чтение), привязанные к определенной ситуации.

Письмо является также специфическим. Ситуативное «письмо» выражает сообщение с помощью предметов (ложка может служить сообщением «хочу есть», стакан – «хочу пить»). Ученик «пишет» картинками (подбирает картинки что он хотел бы съесть, что хочет купить в магазине, что хочет надеть. Наконец, ученик может «писать» символами, печатными буквами, целыми словами, подбирая их для сообщения. Чтение и письмо служат целям общения.

Желанию общаться и радости от общения на первых порах отводится первостепенная роль. Правильность общения находится на втором плане. Важно, чтобы ребенок почувствовал успех.

Приближенность к жизни и жизненная значимость учебно-тренировочной ситуации имеют особое значение. Усвоение способов невербального и вербального общения расширяет возможности ребенка устанавливать контакты, выражать свои чувства, добиваться выполнения своих желаний.

Альтернативные формы общения помогают ребенку познавать мир. Занятия по коммуникации включают в себя, прежде всего, осознание реальных предметов, ситуаций, картинок, схематических рисунков и различных графических символов. Ребенок учится распознавать разнообразные знаки вокруг себя.

На начальном этапе от ребенка не требуется даже умения говорить. Основное внимание во время занятия направляется на поиск и выделение из окружающего мира смысловых единств (предмета, его изображения с помощью картинки, жеста, условного знака). Таким образом, обучение «чтению» получает широкое толкование и понимается как восприятие, толкование и понимание скрытых вещей и абстрактных знаков языкового или неязыкового характера. Слово «читать» означает здесь умение воспринимать предметы и ситуации и понимать, что они обозначают. Этому предшествует манипулирование предметами, их подробное изучение. Изучение предметов и «чтение» их, безусловно, разные вещи. Изучение происходит в результате различных действий с предметом, восприятие его осуществляется по возможности всеми анализаторами. Приобретенный опыт является основой для так называемого «чтения» предмета, которое исключает всякие действия над ним. «*Читать предмет*» - значит, рассматривая его, извлекать информацию о нем. Умение извлекать информацию из предметов создает основу для понимания ситуаций. Оба эти умения являются предпосылкой для расшифровки картинок.

Умение понимать значение предметов и особенно ситуаций делает более понятным окружающий мир, позволяет наладить с ним отношения. Умение «читать» предметы помогает формировать установку на чтение: ребенок начинает понимать, что предметы, а позже картинки, символы и буквы содержат в себе какую-то информацию. Этапы обучения чтению предметов можно связывать с глобальным чтением на абстрактном уровне (мяч + картинка + название предмета). Задачу можно считать решенной, если ребенок под руководством взрослого извлекает содержание из предметов, ситуаций, картинок, символов.

Письмо требует от ребенка такой степени абстракции и понимания символов, которая чаще всего не может быть достигнута детьми с умеренной и тяжелой формами интеллектуальной недостаточности. Поэтому «письмо» для данной категории детей понимается не как написание слов и текстов как таковых, а как освоение дополнительных способов самовыражения и установление контакта с окружающими. При помощи «письма» ребенок, например, может выразить свои переживания, сообщить о них окружающим.

Умение «записывать» дает возможность установить межличностную коммуникацию, нормализовать отношения и обеспечить интеграцию в общество. Письмо в любом его виде воспринимается как определенное достижение, которое признается окружающими и повышает чувство собственного достоинства ребенка.

Письму можно обучать детей с любым уровнем развития. Однако цели и содержание обучения подбираются индивидуально с учетом возможностей каждого ребенка. Так, например, прежде, чем включить в индивидуальную

программу обучение письменному шрифту, взвешивается, насколько он нужен и важен в настоящей и будущей жизни ребенка. При отсутствии настоятельной необходимости не стоит тратить попусту время на довольно сложную работу.

Чтение выполняет ограничительные функции при обучении письму. Ребенок учится читать то, что он написал, т.е. очевидна и неизбежна тесная связь между чтением и письмом.

Коммуникативную роль играют все проявления поведения человека, включая зрительный контакт и жесты. Движения человека тоже являются средством передачи посланий, и мы всегда должны интерпретировать поведение ребенка как коммуникативное. Обучение осуществляется на таком уровне, на котором успеха может достичь каждый ребенок. Педагогу следует ожидать, что этому уровню будет соответствовать отдача ребенка, но модели и дополнения к ним по сложности несколько превосходят тот уровень, на котором находятся текущие навыки ребенка. Ключ к успешному овладению языком – это большая практика в социальном взаимодействии в реальных жизненных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. М.: ПРИОР, 1998.
2. Вах, Cockerill, Carroll-Few, Who needs AAC and when? // Communicating without speech: practical augmentative and alternative communication. Ed. Cockerill H., Carroll-Few L. Cambridge, 2001, pp.65-72.
3. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов. М.: Астраль, 1997. – 418 с.
4. Кнапп М.Л./Невербальные коммуникации/1978.
5. Айслер-Мертц К. Язык жестов. - пер. с нем. К. Давыдовой. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 160с.: ил. – (Грандиозный мир).
6. Выготский Л.С. (1982). Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии / Под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика.
7. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. с. 456.
8. Пиаже Ж., Схемы действия и усвоение языка // Семиотика. Под ред. Ю.С. Степанова. М., 1983, с. 133-137.
9. Пиз А. Язык телодвижений.- пер. с англ. Н.Е. Котляр. - Ниж. Новгород: «Ай Кью», 1992.- 258с.

Резюме: Коммуникативную роль играют все проявления поведения человека, включая зрительный контакт и жесты. Мы всегда должны интерпретировать поведение ребенка как коммуникативное. Обучение осуществляется на таком уровне, на котором успеха может достичь каждый ребенок. Ключ к успешному овладению языком – это большая практика в социальном взаимодействии в реальных жизненных условиях.