

УДК 376-056.24

К.М. Рагель

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

Стаття розкриває актуальність проблеми формування комунікативних умінь в учнів молодших класів з інтелектуальною недостатністю. Розглядаються сутності характеристики комунікативних умінь; визначені особливості мовленнєвої комунікації учнів допоміжної школи; аналізується педагогічний досвід.

Ключові слова: учні молодших класів з інтелектуальною недостатністю, спілкування, комунікація, комунікативні вміння.

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.

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.

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. Рузская 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 возникновение 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 учений 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 учащиеся 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 діти з інтелектуальною недостаточністю стараються уникнути речевого спілкування. За даними Д.І. Аугене, речева комунікація між дитиною з інтелектуальною недостаточністю і співрозмовником є короткотривалою і невисокоцінною, що обумовлено наступними причинами: виснаженістю стимулів до висловлювань; відсутністю необхідних для відповіді і підтримки діалогу запасів представлень; бідністю словникового запасу.

У ряду досліджень підкреслюється, що обов'язковим компонентом змісту навчання речевої комунікації є засвоєння школярами формул речевого етикету (М.Ф. Гнездилов, А.М. Змушко, В.А. Ковальчук, Т.Л. Лещинська). Відомо, що у дітей з інтелектуальною недостаточністю порівняно з дітьми масової школи дуже слабо розвита культура діалогу взагалі, і етикету зокрема. Учні допоміжної школи повинні знати і використовувати в мові форми привітання, звертання, подяки, вибачення, знайомства, прохань, прощання, привітань, запрошень, які необхідні для оволодіння культурою спілкування. Засвоєння дітьми з інтелектуальною недостаточністю різних речевих шаблонів, що використовуються як формули речевого етикету, відбувається в процесі виконання ними комунікативних завдань у формі навчально-речевих ситуацій, які надають для цієї мети найбільш сприятливі умови.

Дослідження О.Ф. Коробкової (1998) дозволило виявити слаборозвиненість речевого етикету у молодших школярів з інтелектуальною недостаточністю. Так, до 11 років більшість школярів з інтелектуальною недостаточністю в умовах звичайного речевого розвитку і предметного навчання не оволодівають знаннями і навичками етикетно-речевого спілкування в об'ємі, достатньому для вільного спілкування в типових ситуаціях речевого етикету.

Проведений аналіз літератури по вивченій проблемі дозволяє констатувати необхідність формування речевої комунікації у дітей допоміжної школи з опорою на їх потенціальні можливості (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордієнко, С.Ю. Ільїна, Р.І. Лалаєва, Л.Л. Логвінова, Р.К. Луцькіна, В.Г. Петрова і др.).

Формування комунікативних навичок у дітей молодших класів з інтелектуальною недостаточністю є однією з актуальних проблем корекційної педагогіки і, зокрема, методики навчання мові. У дітей з інтелектуальною недостаточністю слабо сформовані комунікативні навички, що ускладнює оволодіння навичками речевого спілкування.

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 використаних джерел

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.

The article exposes the urgency of problem of formation of communicative abilities at pupils of the junior classes with intellectual disorders. Intrinsic characteristics of communicative abilities are considered; peculiarities of speech communication of pupils of auxiliary school are defined; pedagogical experience is analyzed.

Keywords: pupils of the junior classes with intellectual disorders, contact, communication, communicative abilities.

Отримано 28.2. 2012