

Особенности формирования навыка общения у младших школьников с нарушением интеллекта

Субботкина Алена Валерьевна

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1, п. Смидович

Смидовичского района ЕАО

учитель

Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема

Студент

Аннотация

В данной статье рассмотрены характерные особенности проявления навыков общения младшими школьниками с нарушением интеллекта. Обобщены взгляды исследователей на проблему межличностного общения данной категории учащихся, а также особенности доброжелательного отношения к сверстникам. Делается вывод о необходимости проведения коррекционной работы по формированию у младших школьников с нарушением интеллекта доброжелательного общения к сверстникам.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, общение, межличностные отношения, доверительные отношения, коррекционная работа, нарушение интеллекта.

Features of the development of communication skills in primary school children with intellectual disabilities

Subbotkina Alena Valeryevna

Secondary Comprehensive School No. 1, Smidovich Settlement, Jewish

Autonomous Region

Teacher

Sholom Aleichem Priamursky State University

Student

Abstract

This article examines the characteristic features of communication skills in primary school students with intellectual disabilities. It summarizes researchers' views on interpersonal communication in this category of students, as well as the characteristics of friendly interactions with peers. It concludes that interventions are needed to develop friendly interactions with peers in primary school students with intellectual disabilities.

Keywords: children of primary school age, communication, interpersonal relationships, trusting relationships, correctional work, intellectual disabilities.

В настоящее время активно ведутся поиски путей гуманизации школьного образования, ориентирующихся на самостоятельность личности, внутренние ресурсы и стремление личности к самореализации. Гуманистические тенденции, связанные с оказанием психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития, определяют приоритетные задачи в области специальной психологии и коррекционной педагогики, акцентируя главную цель образовательного процесса в коррекционных учреждениях: адаптацию и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти приоритеты предъявляют повышенные требования к организации подготовки детей к межличностному общению, концентрируя внимание педагогов на поиске новых форм и методов подготовки лиц с ограниченными интеллектуальными возможностями к субъект-субъектному взаимодействию.

Цель исследования – рассмотреть особенности формирования навыка общения у младших школьников с нарушением интеллекта.

Исследования В.А. Вярнена [4] и Д.И. Намазбаевой [12] демонстрируют реальную возможность овладения детьми с ограниченными интеллектуальными возможностями элементами коммуникации, что закономерно приводит к развитию адаптивных способностей. Однако анализ психологической литературы показывает, что в образовании школьников с ограниченными интеллектуальными возможностями отсутствуют программы, развивающие понимание эмоциональных состояний через интонационные особенности речи. Эта проблема стала предметом специального исследования.

Среди средств и способов коммуникации ведущую роль играет речь, особенно её эмоционально-выразительная, или экспрессивная, функция. Более того, интонация является одним из основополагающих элементов речевой выразительности, способным передавать информацию об эмоциональном состоянии говорящего независимо от лексико-семантической стороны высказывания. Однако исследования в области специальной психологии и специальной педагогики в этой области не проводились.

В связи со спецификой когнитивных нарушений, возникающих вследствие органических поражений коры головного мозга и, как следствие, депривации высших психических функций у детей с интеллектуальной недостаточностью, можно предположить, что они испытывают значительные трудности в восприятии эмоциональных состояний окружающих, что может приводить к неадекватному пониманию человека в межличностном общении. Наиболее распознаваемыми по интонации эмоциональными состояниями у детей с нарушением интеллекта являются радость и страдание. Можно предположить, что это обусловлено:

- личным жизненным опытом детей;
- интонационной выразительностью этих эмоциональных состояний;
- различиями в структурной выразительности этих эмоциональных состояний.

Г.Г. Запрягаев считает, что для детей с интеллектуальной недостаточностью характерны трудности интонационного распознавания

таких эмоциональных состояний, как презрение, гнев и удивление. Это может быть связано с их меньшей значимостью в регуляции поведения и относительно редкой встречаемостью этих эмоций в повседневной жизни. Поскольку у детей с нарушениями интеллекта эмоционально-волевая сфера не развита, мимика характеризуется бедностью и невыразительностью, что может приводить к ограничению способности переживать то или иное эмоциональное состояние [6].

Задача педагогов – использовать особенности общения с детьми с нарушениями интеллекта в своей работе для создания условий развития межличностных навыков и умения применять определённую стратегию поведения при взаимодействии с окружающими в зависимости от текущей социальной ситуации, тем самым расширяя собственный экспрессивный репертуар.

Анализ педагогических исследований по проблемам общения позволяет выделить несколько основных подходов к изучению этой проблемы. И.Л. Баскакова [2], В.Я. Ляудис [9], Т.Н. Мальковская [10] изучали особенности общения в системе «учитель – ученик»; А.В. Мудрик [11] – проблемы общения как фактора воспитания школьников; М.Ф. Гнездилов [5] – культуру и стиль педагогических контактов; С.Я. Рубинштейн [14] – особенности и способы разрешения педагогических конфликтов; Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина [8] – возможности использования полноценного межличностного общения для активизации познавательной деятельности школьников; Ю.С. Шевченко, В.П. Добридень [15] – программы коррекции общения школьников с пограничными нервно-психическими расстройствами; Ж.И. Шиф [16] – вопросы обучения общению школьников. В коррекционной психологии и педагогике интерес к проблеме общения детей с особыми образовательными потребностями обусловлен тем, что в условиях аномального развития процесс общения приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры дефекта.

В работах Л.С. Выготского [3] делается вывод о том, что дети с интеллектуальной недостаточностью предпочитают выбирать партнёров по общению с разной степенью интеллектуальной недостаточности. Л.С. Выготский называет это явление «взаимопомощью» [3]. Более интеллектуально сохранный ребёнок получает возможность общаться с менее одарённым и активным ребёнком, заботиться о нём, удовлетворяя его базовые потребности в контроле и признании. Его партнёр осознаёт его потребность в общении с более активным человеком, который выступает для него бессознательным идеалом.

Параллельно с Л.С. Выготским, В.П. Кащенко и Г.В. Мурашев [7] изучали группы детей с интеллектуальной недостаточностью. Они разработали методы и приемы педагогического и коррекционного воздействия на личность ребенка с интеллектуальной недостаточностью через группу. Этот подход получил дальнейшее развитие в работах Г.М. Дульнева, Е.В. Коротаевой, Р.К. Луцкиной и З.С. Смелковой.

В исследованиях В.А. Вярнана [4] и М.Ф. Гнездилова [5] изучались особенности межличностных отношений между учащимися младших и старших классов коррекционной школы. В этих исследованиях были выявлены факторы, способствующие высокой межличностной привлекательности учащихся, а также факторы, снижающие эту привлекательность. В работе С.Я. Рубинштейн [14] выделены определенные качества детей со сложными формами интеллектуальной недостаточности, важные для понимания качественного своеобразия их коммуникативных процессов.

Ряд исследований дефектологов обратили наше внимание на факторы, существенно влияющие на особенности общения школьников с нарушением интеллекта: нарушения поведения, особенности речи, самооценка и уровень притязаний.

В работах Г.Г. Запрягаева, И.С. Кона и А.А. Леонтьева рассматриваются особенности поведения трудных младших школьников с нарушением интеллекта. Нарушения речевого развития у школьников с нарушением интеллекта изучали Л.В. Занков, М.В. Гнездилов, Г.А. Каше. Проблеме самооценки и уровня притязаний посвящены труды Ч.Б. Кожалиевой, Н.Л. Коломинского, Ж.И. Намазбаевой, С.Я. Рубинштейн и других исследователей.

Наиболее обширным исследованием, специально посвященным проблеме общения младших школьников с нарушением интеллекта, является работа В.Г. Петровой [13], выделившей ряд особенностей восприятия и понимания человека у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида. Хотя учащиеся с нарушением интеллекта способны выражать базовые человеческие эмоции, восприятие интеллектуальных эмоций представляет для них значительные трудности.

В работе Ж.И. Намазбаевой [12] впервые экспериментально показана принципиальная возможность развития навыков делового общения у учащихся старших классов с нарушением интеллекта.

Первоклассники, обучающиеся в учреждениях специального образования, большую часть времени проводят в свободном общении с другими детьми. Средняя продолжительность взаимодействия в игровых группах для детей с нарушениями интеллекта составляет 6-8 минут. Они значительно чаще меняют игровые группы, чем их сверстники с сохранным интеллектом.

Дети с нарушениями интеллекта предпочитают однополых партнёров; однако это предпочтение не является принципиальным, поскольку разница в доле однополых и разнополых игровых групп относительно невелика – 60,2% и 39,8% соответственно. Наиболее распространённые размеры игровых групп – группы из двух и трёх человек, что указывает на потребность в очень небольшом количестве партнёров. В большинстве случаев игра – это, по сути, «игра рядом», а не «игра с партнёром». Первоклассники с нарушениями интеллектуального развития способны к избирательному общению с двумя одноклассниками, что соответствует среднему числу одноклассников, с

которыми установлено избирательное общение. Чаще всего в качестве предпочтительных партнёров по общению выбираются дети одного пола и без выраженных неврологических нарушений. Дети с тяжёлыми неврологическими нарушениями (например, детским церебральным параличом) являются нежелательными партнёрами по игре. Хотя они не подвергаются преследованиям со стороны других детей, они не включены в круг желаемого общения.

Основные трудности у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития при выполнении совместных проектов, таких как раскрашивание картинок одинаковым образом, начинаются уже на этапе начального согласования и выражаются в пропуске этапа начального согласования, неспособности взаимодействовать друг с другом и вырабатывать совместный план действий, а также в возникновении конфликтов и разногласий в процессе достижения соглашения о разработке совместного плана действий. Выделяют следующие проблемы: отсутствие взаимного контроля, а при наличии контроля – применение неэффективных мер воздействия на партнера с целью убедить его действовать в соответствии с планом, нерациональность использования средств деятельности, отсутствие взаимопомощи.

Конфликты среди учащихся начальной школы характеризуются крайней напряжённостью, проявляющейся как вербальной, так и физической агрессией. Без вмешательства взрослых дети не способны найти выход из конфликта. В группах начальной школы с детьми с нарушениями интеллекта фиксируется высокий уровень конфликтности: три из десяти взаимодействий заканчиваются конфликтом или полномасштабным конфликтом. Школьники способны вступать в нормативные конфликты, которые разрешаются путём удовлетворения потребности в выполнении одной социальной нормы за счёт другой.

Конфликты по поводу состава участников игр: детей с нарушениями интеллекта значительно больше, чем детей с нормальным интеллектом.

Д.И. Аугене [1] пишет, что наибольшее количество конфликтов возникает при отборе участников для активных командных игр. Учащиеся начальной школы отказываются принимать в команды, участвующие в спортивных соревнованиях, следующих детей: детей с тяжёлой неврологической симптоматикой, нарушающей двигательные функции; детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью, интеллектуальные способности которых существенно отличаются от интеллектуальных способностей большинства членов команды. Это связано с тем, что такие дети часто не понимают правил игры и командных инструкций, а также не способны выполнять игровые действия. Поскольку большинство школьников обладают способностью избирательно взаимодействовать с двумя-тремя одноклассниками, у них также существуют личные предпочтения в выборе партнёров по игре. Конфликты из-за игрушек и игрового инвентаря являются наиболее распространённым видом игровых конфликтов.

В.Г. Петрова [13], анализируя результаты анкетирования, интервью с учителями и учащимися, а также наблюдения за реальным поведением школьников с нарушениями интеллектуального развития, отмечает, что отношение учащихся коррекционных школ к окружающим, а также то, как это отношение проявляется в их поведении, зависит от их способности точно воспроизводить людей и ситуации, возникающие в процессе общения, и адекватно реагировать на них, а также от эмоционально-волевого состояния учащихся. Когда ученику понятна информация о сложившейся ситуации и известен правильный способ её разрешения, его отношение к окружающим взаимодействует с требованиями учителей и осознанием необходимости соблюдения правил поведения, и ученик ведёт себя так, будто у него есть устойчивые моральные установки по отношению к окружающим. В то же время, как показывают наблюдения, при отсутствии у учащихся с интеллектуальной недостаточностью опыта правильного разрешения ситуаций, возникающих в процессе общения, их отношение к окружающим может проявляться в конфликтном поведении. Нарушение учащимися общеизвестных правил социального поведения связывают с тем, что они не всегда способны применить то или иное правило в новой, незнакомой ситуации.

Неадекватная рефлексия окружающих также негативно влияет на развитие отношений у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Например, восприятие нарушителя правил как смелой, независимой личности приводит к неадекватному отношению к нему и желанию подражать его действиям. Это может привести к проявлению у обучающихся негативных моделей поведения по отношению к окружающим.

Ограниченный круг общения учащихся коррекционных школ, ограниченный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы затрудняют процесс рефлексии окружающих, отношения к себе и социальным ситуациям. В то же время неадекватное решение таких ситуаций учащимися с интеллектуальной недостаточностью приводит к ухудшению отношения окружающих к ним. Это может привести к закреплению негативных моделей взаимоотношений учащихся с интеллектуальной недостаточностью с окружающими и существенно осложнить процесс социальной адаптации выпускников коррекционных школ.

В.Г. Петрова [13] считает, что дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в общении в большей степени, чем их сверстники с нормальным уровнем интеллекта. Это объясняется рядом факторов. Прежде всего, низким уровнем развития речи у данной категории детей. Речь у детей с нарушением интеллекта не только появляется значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех речевых компонентов – от фонематического до семантического. Характерны нарушения, затрагивающие этапы и компоненты речевого высказывания. Поэтому речь школьника с нарушением интеллекта не может эффективно обеспечивать коммуникативную функцию и полноценное развитие коммуникативных навыков, что обедняет все стороны его деятельности.

Недостаток речевой инициативы и выраженный дефицит вербально-когнитивных средств способствуют возникновению речевого негативизма, замкнутости, стереотипности и клишированности в использовании одних и тех же речевых структур у школьников с нарушением интеллекта.

Одной из причин трудностей общения у детей является недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Эмоции учащихся начальной школы с нарушением интеллекта отличаются недифференцированностью, неустойчивостью и резкими перепадами настроения. Эмоциональные реакции учащихся бедны, их мимика негативна, суждения зачастую неадекватны, что стойко сказывается на всех формах социального взаимодействия с окружающими.

С точки зрения анализа существующих исследований коммуникативной активности детей с нарушениями интеллектуального развития, представляют интерес экспериментальные данные И.Л. Баскаковой [2] об особенностях их общения. По наблюдениям исследователя, в общении второклассников с нарушениями интеллектуального развития, независимо от того, воспитывается ли ребенок в школе-интернате или в семье, обнаруживается тенденция к внешнеобвинительным реакциям и агрессивности при разрешении различных конфликтных ситуаций.

Уровень самостоятельности во взаимодействии как со взрослыми, так и со сверстниками неудовлетворителен. С возрастом ситуация улучшается, однако показатели коммуникации у детей с задержкой психического развития остаются низкими по сравнению с детьми с задержкой психического развития.

Нарушения коммуникации в совокупности создают проблемы, связанные с успешной социальной адаптацией. Трудности в установлении контактов с людьми, как в деловой, так и в личной обстановке, приводят к неуверенности, тревожности, недовольству собой и окружающим миром. Это состояние усугубляет существующие конфликты и может привести к возникновению новых, осложняя деятельность и взаимоотношения человека с окружающими.

Дети с нарушениями интеллектуального развития развиваются по тем же законам, что и дети с нормальными интеллектуальными возможностями; их жизнь и социальный опыт формируются социальными отношениями и связями. Поэтому целенаправленное развитие речи этой категории детей следует рассматривать и в контексте развития коммуникативных и социальных навыков. В психологии и педагогике общение рассматривается как смысловая сторона взаимодействия, а общение выступает как форма жизнедеятельности. Спектр его проявлений и актов, его составляющих, чрезвычайно широк. Именно через общение ребёнок получает возможность самовыражения, а его форма может быть использована для оценки коммуникативных навыков и личностных качеств.

Информационно-коммуникативная функция общения лежит в основе любого образовательного процесса, который в коррекционных школах решает целый ряд коррекционных задач, в том числе особое внимание уделяется развитию речи детей с интеллектуальной недостаточностью. Несмотря на

многолетний позитивный опыт коррекционного образования, развитию коммуникативных навыков, главная цель которого – выявление информационных отношений между людьми как активных субъектов, по-прежнему уделяется недостаточное внимание. Для учащегося с интеллектуальной недостаточностью важен не только сам процесс участия в общении, но, прежде всего, понимание ситуации, в которой оказывают своё влияние участники коммуникативного процесса. Без целенаправленного создания коммуникативных ситуаций и исключительно посредством формального освоения языковых основ достижение успешных результатов в развитии коммуникативных и ситуативных навыков у детей с нарушениями интеллекта представляется сомнительным.

Существует очевидная необходимость обучения детей с нарушениями интеллекта коммуникативным навыкам и целенаправленного развития их коммуникативных навыков и способностей.

Библиографический список

1. Аугене Д.И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации // Дефектология. 1987. № 4. С. 3-8.
2. Басакова И.Л. Внимание школьников – олигофренов. М.: МГПИ, 1982. 69 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии: Собр. Соч. в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Вярнен В. А. Особенности личных взаимоотношений учащихся старших классов вспомогательной школы: автореф. дис. канд. пед. наук. М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. 17 с.
5. Гнездилов М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников. М.-Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1990. 175 с.
6. Запругаев Г.Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения: автореф. дис. ... канд психол. наук. М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1986. 18 с.
7. Кащенко В.П., Мурашев Г.В. Исключительные дети, дети нервные, трудные и отсталые, их изучение и воспитание. М.: ОГИЗ, 1929. 149 с.
8. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению (характер, коммуникабельность). Ярославль: Академия развития, 1997. 145 с.
9. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Междунар. пед. академия, 1994. 243 с.
10. Мальковская Т.Н. Учитель – ученик. М.: Знание, 1977. 64 с.
11. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001. 110 с.
12. Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. канд. психол. наук. М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1986. 34 с.

- 13.Петрова В.Г Психология умственно отсталых. М.: Академия, 2004. 160 с.
- 14.Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1979. 481 с.
- 15.Шевченко Ю.С., Добридень В.П. Онтогенетически-ориентированная психотерапия. Тюмень, 1998. 248 с.
- 16.Шиф Ж.И. Некоторые особенности наглядного мышления детей-олигофренов. М., 1961. С. 38-53.