

Т.Г. Киселева, А.Е. Матаулина

DOI 10.20323/978-5-00089-532-0-2021-171-179

Особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного исследования особенностей общения у детей с задержкой психического развития и нормотипичных сверстников. В основу методологии исследования положен подход Г.М. Андреевой, выделявшей три компонента в структуре общения: перцепцию, коммуникацию и интеракцию. Сравнение с нормотипичными сверстниками позволило авторам выделить необходимые педагогические условия организации инклюзивного образовательного пространства, обеспечивающие формирование коммуникативной компетентности дошкольников с нарушениями в развитии. Для проведения исследования авторы выбрали диагностические методики, в равной мере применимые в работе как с нормотипичными детьми, так и детьми с нарушениями в развитии.

Ключевые слова: комплексный подход, социально-коммуникативные навыки, ребенок дошкольного возраста, нормотипичные дети, дети с задержкой психического развития, инклюзивное образование.

T.G. Kiseleva, A.E. Mataulina

Peculiarities of communication skills formation in preschoolers with delayed mental development

Abstract. The article presents the results of a comparative study of communication features in children with delayed mental development and normotypical children. The research methodology is based on the approach of G.M. Andreeva, who distinguished three components in the structure of communication: perception, communication and interaction. Comparison with normotypic peers allowed the authors to highlight the necessary pedagogical conditions for the organization of an inclusive educational space, which ensure the formation of

communicative competence of preschoolers with developmental disabilities. To conduct the study, the authors chose diagnostic techniques equally applicable in working with both normotypic children and children with developmental disabilities.

Keywords: integrated approach, communicative skills, preschool child, normotypical children, children with mental developmental delay, inclusive education.

Во многих психолого-педагогических исследованиях отмечается снижение коммуникативных навыков у детей и подростков, тогда как в образовательных стандартах социально-коммуникативная компетентность ребенка обозначена как один из ключевых результатов образования [Шабалина, 2018]. Противоречие между требованиями к результатам и реальными достижениями в коммуникативной сфере отмечаются у нормотипичных детей. У детей с задержкой психического развития (далее - ЗПР) этот разрыв оказывается ещё более существенным. Инклюзивное образование, при котором нормотипичные дети обучаются совместно с детьми, имеющими те или иные нарушения в развитии, еще больше заострило обсуждаемую проблему. Несформированность навыков общения со сверстниками не позволяет ребенку с ЗПР полноценно контактировать с нормотипичным сверстником. Слабые коммуникативные навыки нормально развивающегося ребенка не позволяют ему быть толерантным в процессе межличностного взаимодействия. Таким образом, заявленное в нормативных документах инклюзивное образование на практике трансформируется в «параллельное» сосуществование нормотипичных детей и детей с ЗПР.

Для организации исследования интерес представляют подходы, содержащие операционализацию рассматриваемого понятия. Так, Р.К. Терещук [Терещук, 1989] определила следующие параметры коммуникативной деятельности: социальная чувствительность, коммуникативная инициатива, эмоциональное отношение, коммуникативное взаимодействие. Л.Р. Мунирова [Мунирова, 1992] выделяет три группы коммуникативных навыков: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные. В структуре коммуникативных навыков А.В. Хуторской [Хуторской, 2016] выделял три компонента обще-

ния: мотивационно-личностный, когнитивный и поведенческий. М.И. Лисина [Лисина, 2009] - компоненты коммуникативной успешности: когнитивный; эмотивный и поведенческий. Лонгитюдное исследование Sigman, Ruskin, Arbelle, Corona, Dissanayake, Espinosa & Robinson [Continuity and change..., 1999], выполненное на разных нозологических группах (аутизм, синдром Дауна, задержка развития) свидетельствует о том, что формирование коммуникативных и игровых навыков в дошкольном возрасте может иметь долгосрочные последствия для последующей языковой и социальной компетентности в этих группах детей. К аналогичным выводам пришли Hazen & Black [Hazen & Black, 1989], проводя исследование на нормотипичных дошкольниках, показав взаимосвязь коммуникативных паттернов и социального статуса ребенка в группе. Gottman, Gonso & Rasmussen [Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975] продолжили исследование Hazen & Black на школьниках и обнаружили достоверную взаимосвязь между социальными навыками, социальным взаимодействием и популярностью ребенка среди сверстников.

С.Я. Рубинштейн [Рубинштейн, 2016] доказала, что у детей с ЗПР отмечается низкая речевая активность, бедность речевого общения. Тем не менее, данных, детально описывающих коммуникативную компетентность детей с ЗПР, явно недостаточно, что затрудняет процесс интеграции и социализации детей данной категории, выступает причиной низкой эффективности инклюзивного образования. На устранение указанных дефицитов было направлено данное исследование.

Основываясь на классификации Г.М. Андреевой [Андреева, 1980], было проведено исследование сформированности коммуникативной компетентности у нормотипичных дошкольников, их сверстников с ЗПР. Для диагностики были использованы методика «Рукавички» (автор Г.А. Цукерман) [Цукерман, 2013] и методика «Картинки» (автор Е.О. Смирнова) [Смирнова, 2005]. Методика «Рукавички» позволила оценить уровень интерактивного (продуктивность совместной деятельности; взаимоконтроль и взаимопомощь, конструктивные способы урегулирования разногласий) и коммуникативного (умение договариваться, способность убеждать и аргументировать) компонентов в структуре коммуникативной компетентности. Задание «Картинки» направлено на оценку уровня сформированности перцептивного компо-

нента общения у детей, а также на проверку знаний нравственных норм и правил взаимодействия. Каждый из параметров оценивался по трехбалльной шкале. Выбор данных методик обусловлен возможностью их применения как в работе с нормотипичными детьми, так и с детьми с особенностями в развитии. При проведении методики «Рукавички» пары детей были составлены однородными по уровню развития.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста 6-7 лет с нормотипичным уровнем развития и с ЗПР. Выборки были уравнены по полу и количеству, общий объем выборки составил 28 человек. Проверка достоверности отличий между исследуемыми группами детей проводилась по критерию Манна-Уитни. Результаты предоставлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа сформированности коммуникативных умений нормотипичных детей и детей с ЗПР

	Средние значения		U _{эмпирическое}
	Норма	ЗПР	
Продуктивность совместной деятельности	2,87	2,61	95,287
Взаимоконтроль и взаимопомощь	2,71	1,04	58,952
Конструктивные способы урегулирования разногласий	2,76	2,32	95,024
Умение договариваться	2,31	2,04	94,950
Способность убеждать и аргументировать	2,51	1,74	61,558
Восприятие коммуникативной ситуации	2,89	2,57	93,281
Знание нравственных норм и правил взаимодействия	2,91	2,43	92,871

Прим.: значимые отличия выделены жирным шрифтом, U_{критич}=87, p=0,05.

Анализируя полученные результаты, стоит отметить достаточно высокий уровень сформированности представлений о нормах общения. Дошкольники с ЗПР знают и могут частично объяснить нормы морали и нравственности. Отсутствие достоверных отличий между сравниваемыми группами по показателю «Знание

нравственных норм и правил взаимодействия» является, на наш взгляд, одним из эмпирических аргументов возможности и целесообразности инклюзивного воспитания. Все дети способны адекватно воспринять и оценить коммуникативную ситуацию с опорой на ситуацию, представленную на картинке, что говорит о возможности совместных игр, взаимодействия и коммуникации детей с различными нарушениями и нормотипичными сверстниками в рамках инклюзии.

Не обнаружено достоверных отличий по показателю «Конструктивные способы урегулирования разногласий». С одной стороны, это может свидетельствовать о слабом взаимодействии в ходе выполнения заданий (параллельные игры и действия), с другой стороны, можно предположить, что, как у нормотипичных дошкольников, так и у детей с ЗПР можно в достаточной мере сформировать конструктивные формы и способы урегулирования конфликтов. Мы полагаем, что утверждение о повышенном уровне агрессивности детей с ЗПР отчасти является стереотипом и установкой окружающих, ожидающих неадекватные формы реагирования от этих детей. В ситуациях с четко заданными ролевыми позициями и целями совместной деятельности дети с ЗПР способны выстраивать конструктивную коммуникацию, несмотря на возникающие разногласия. Мы видим в качестве важной задачи - формирование ролевых моделей поведения у детей с ЗПР, а также оказание помощи со стороны взрослых в принятии дидактических целей на коррекционных занятиях или формулирование собственных целей детьми в процессе взаимодействия и игры.

Достоверно нормотипичные дошкольники отличаются от детей с ЗПР по сформированности навыков взаимоконтроля и взаимопомощи. Подготовка к школе требует, чтобы в норме у дошкольника были сформированы основы произвольной регуляции, тогда как у детей с нарушениями в развитии именно произвольность оказывается несформированной. Из этой закономерности вытекает педагогическое требование организации внешнего контроля со стороны взрослого в отношении детей с нарушениями в развитии. Это важно учитывать при проектировании инклюзивного образовательного процесса, уделяя достаточно внимания способам самопроверки и самоконтроля, а также при необходи-

мости осуществления взаимоконтроля и взаимопроверки с участием нормотипичных сверстников.

Ещё один показатель, который мы сравнивали в ходе исследования, - продуктивность совместной деятельности как отражение интерактивной стороны общения. Дети с ЗПР быстрее достигали результата, если работали в паре. Кроме того, результат оказывался качественно лучше, если партнером ребенка с ЗПР выступал нормотипичный сверстник, поэтому для детей данной нозологической группы организация инклюзивной образовательной среды весьма желательна.

Выявленные особенности развития коммуникативных навыков детей с ЗПР позволил выделить ряд необходимых психолого-педагогических условий, которые стоит учитывать в коррекционно-развивающей работе.

1. Формирование коммуникативных умений должно стать педагогической задачей наряду с развитием познавательных процессов и формированием представлений об окружающем мире. Это условие может быть реализовано при планировании парной и групповой работы, желательно организовывать пары смешанного состава, чтобы нормотипичные дети и дети с нарушениями в развитии могли отрабатывать коммуникативные умения, взаимодействуя с разными людьми.

2. Формирование навыков вербальной и невербальной коммуникации как средств объяснения и показа своей позиции окружающим. Взрослый должен выступать образцом, демонстрирующим разные способы вербальной и невербальной коммуникации. Для реализации этого условия в инклюзивный образовательный процесс необходимо вводить средства дополнительной и альтернативной коммуникации.

3. Формирование навыков позитивных взаимоотношений с окружающими людьми: умение выслушать товарищей, корректно выразить собственное мнение и отношение к собеседнику; формирование конструктивных способов урегулирования конфликтов. Реализация этого условия требует максимально корректного и одновременно справедливого отношения взрослого к любому ребенку, соблюдения единых требований, независимо от особенностей развития.

4. Единство требований всех специалистов, работающих в инклюзивном образовательном пространстве, а также сотрудничество с семьей с целью формирования навыков общения. Это условие предполагает комплексный подход, при котором формирование коммуникативных навыков происходит на занятиях у воспитателя, психолога, логопеда, дефектолога в свободных играх, на прогулках и в других режимных моментах в дошкольном учреждении.

5. Обсуждение динамики и успешности формирования коммуникативных навыков должно быть включено в план психолого-педагогического консилиума, работающего в дошкольном учреждении.

6. Целенаправленное моделирование педагогических ситуаций, требующих обращения ребенка за помощью к сверстнику или к взрослому с целью формирования потребности в общении и отработки коммуникативных умений, развития инициативы, сотрудничества в общении со взрослыми и сверстниками.

7. Развитие перцептивных умений, понимания эмоций, желаний, состояний и настроения партнёра по совместной игре или деятельности, умений слушать собеседника и согласовывать свои желания с его интересами.

В ходе проведенного исследования уровня развития коммуникативных умений у детей с ЗПР и нормотипичных сверстников были обнаружены следующие закономерности и особенности:

1. У обеих групп детей сформированы представления о нормах общения: по этому показателю не было обнаружено достоверных отличий, следовательно, усвоение знаниевого компонента можно рассматривать как основу для организации инклюзивного пространства в целом и для дальнейшего формирования коммуникативных умений, в частности.

2. Опора на наглядный материал в процессе коммуникации позволяет любому ребенку адекватно воспринять и оценить коммуникативную ситуацию. В свою очередь, правильное понимание коммуникативной ситуации детьми создает благоприятные предпосылки для совместных игр, взаимодействия и коммуникации детей с ЗПР и нормотипичными сверстниками в рамках инклюзии.

3. В исследовании не обнаружено достоверных отличий по показателю «Конструктивные способы урегулирования разногласий», что указывает на возможность сформировать конструктивные формы и способы урегулирования конфликтов не только у нормотипичных дошкольников, но и у детей с ЗПР, что выступает основой социализации и социальной адаптации детей с нарушениями в развитии, формирования ролевых моделей поведения.

4. Навыки взаимоконтроля и взаимопомощи достоверно лучше сформированы у нормотипичных дошкольников, что является основой произвольной регуляции; у детей с нарушениями в развитии именно произвольность оказывается несформированной, что затрудняет коммуникацию.

Организация инклюзивного образовательного процесса в дошкольном учреждении – не простая задача, для реализации которой необходимо целенаправленно строить работу по формированию коммуникативных навыков у всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. Выявленные особенности коммуникативных умений у детей с нарушениями в развитии позволят сделать этот процесс более управляемым и целенаправленным.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология // https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Andr/index.php (дата обращения 21.09.21)

2. Киселева, Т.Г. Сравнительный анализ сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ОВЗ в условиях специального и инклюзивного образования / Т.Г. Киселева, Е.В. Чебушева // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность : материалы V Международной научно-практической конференции. Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. С. 101-106.

3. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 320 с.

4. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1992. 17 с.

5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2016. 259 с.
6. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. Москва : Владос, 2005. 158 с.
7. Терещук Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев : Штиинца, 1989 // <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:11514/Source:default> (дата обращения 21.09.21)
8. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении. Москва : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2016. 80 с.
9. Цукерман Г.А. Диагностируем коммуникативные УУД : методика Рукавички. Нижний Новгород, 2013. 9 с.
10. Шабалина С.А. Анализ проблем формирования коммуникативных компетенций у младших школьников // Образование. Наука. Карьера : сборник научных статей Международной научно-методической конференции. В 2-х томах / отв. ред. А.А. Горохов. Курск : Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2018. С. 82-85.
11. Gottman J., Gonso J., & Rasmussen B. (1975). Social Interaction, Social Competence, and Friendship in Children. *Child Development*. 46(3), P. 709-718.
12. Hazen N., & Black B. (1989). Preschool Peer Communication Skills: The Role of Social Status and Interaction Context. *Child Development*. 60(4), P. 867-876.
13. Sigman M., Ruskin E., Arbelle S., Corona R., Dis-sanayake C., Espinosa M., Robinson B. (1999). Continuity and Change in the Social Competence of Children with Autism, Down Syndrome, and Developmental Delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 64(1), 1-139. Retrieved July 13, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/3181510>