

Н. В. Мжельская,
Россия, Барнаул

N. V. Mzhelskaya
Russia, Barnaul

**РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**COMMUNICATION
DEVELOPMENT OF YOUNGER
PUPILS WITH VISION DISORDERS**

Аннотация. Отмечены особенности общения, становления процесса общения у слепых и слабовидящих, описаны проблемы, с которыми сталкиваются дети с нарушениями зрения.

Abstract. Communication peculiarities, its genesis and features of formation of this process of blind and visually impaired children are noted, problems with which children with vision disorders have to face are described.

Ключевые слова: общение; нарушение зрения; младший школьный возраст; средства общения; проблемы общения.

Key words: communication; vision disorders; primary school age; means of communication; communication problems.

Сведения об авторе: Мжельская Наталья Васильевна, аспирант.

About the author: Mzhelskaya Natalya Vasilevna, Post-graduate Student.

Место работы: ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», г. Барнаул.

Place of employment: Altay State Pedagogical Academy, Barnaul.

Контактная информация: e-mail: agpa.spip@mail.ru

В отечественной педагогике и психологии мысль о том, что общение является определяющим фактором развития ребенка, впервые высказана Л. С. Выготским в контексте созданной им культурно-исторической теории. Позднее идеи Л. С. Выготского были подтверждены и раскрыты в психолого-педагогических работах Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, А. В. Запорожца, Ю. К. Бабанского, Т. Е. Конниковой, А. В. Петровского, которые говорили о значимости общения для психического развития ребенка.

В исследованиях М. И. Лисиной, посвященных возникновению общения у детей, выделено четыре критерия, одновременное наличие которых служит свидетельством

того, что у ребенка есть потребность в общении:

- внимание и интерес ребенка к взрослому;
- эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого;
- инициативные действия ребенка, направленные на привлечение интереса взрослого;
- чувствительность ребенка по отношению к взрослому [6].

М. И. Лисина полагает, что совокупная характеристика этих критериев свидетельствует об уровне сформированности потребности в общении. Приведенные критерии в равной степени показательны как при оценке общения ребенка со взрослым, так и в ситуации межличностного общения детей [6].

В специальной педагогике и психологии интерес к проблеме общения лиц с недостатками в развитии связан с тем, что в условиях аномального развития данный процесс приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры нарушения. Общая динамика развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) подчинена тем же закономерностям, что и в норме (А. Адлер, М. С. Каган, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, Е. В. Селезнева, Г. А. Урунтаева, О. Н. Усанова), но у всех категорий детей с ОВЗ наблюдаются особенности, связанные с нарушением сенсорной или интеллектуальной сферы. Это приводит к ограничению возможностей получения информации из окружающего мира, изменению способов коммуникации и средств общения, трудностям социальной адаптации и обеднению социального опыта (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Л. И. Солнцева, О. Н. Усанова, Л. И. Плаксина, Е. А. Стребелева, А. Г. Зикеев, М. И. Земцова, В. З. Денискина, Л. С. Волкова и др.).

Наибольшее количество исследований в данном направлении связано с проблемами общения лиц с нарушениями функций анализаторов (нарушение слуха и зрения). В работах, посвященных категории детей с нарушением зрения (В. М. Акимушкин, А. М. Виленская, Т. П. Головина, Г. В. Григорьева, В. Гудонис, В. З. Денискина, Л. В. Егорова, В. П. Ермаков, П. М. Залюбовский, М. Заорска, И. Г. Корнилова, А. Г. Литвак, И. С. Моргулис,

Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, В. М. Сорокин, В. А. Феоктистова и др.), отмечается, что общение и социальные отношения слепых детей является трудно решаемой проблемой тифлологии, несмотря на то что процесс формирования общения и установления социальных связей с окружающими начинается достаточно рано.

Как отмечает Т. А. Шалюгина, «снижение и патология зрения влияют на сферу чувственного познания окружающего, ведет к сужению круга общения, замедлению формирования навыков и средств общения и трудностям в подражании действиям людей в различных ситуациях, но не изменяет саму структуру общения. Развитие самого процесса общения у детей с нарушениями зрения протекает так же, как и у нормально видящих сверстников» [10, с. 28]. Однако вследствие сужения сенсорной сферы и специфики становления зрительного образа у таких детей наблюдается своеобразие речевого развития, связанное с несколько замедленным темпом становления речи как компонента общения.

По замечаниям П. О. Омаровой, «...в первые три года жизни ребенка с нарушениями зрения в основе построения системы отношений с окружающими лежит индивидуальное общение со взрослым, и в этом возрасте нет значительных различий в общении слепых и зрячих. Трудности возникают начиная со старшего дошкольного возраста, когда совместная деятельность со сверстниками ак-

туализирует потребность в согласовании своих действий с другими детьми. Неуверенность в правильности своих действий, недостаточное развитие игрового общения, нечеткое зрительное восприятие партнера приводят к частым конфликтным ситуациям» [8, с. 32].

Генезис форм общения у детей данной категории проходит те же этапы, но отсутствие зрительных впечатлений приводит к особенностям протекания всего процесса.

Первая форма общения – ситуативно-личностная – у детей с нарушениями зрения в связи с отсутствием зрительных компонентов и их замещением на слуховые и тактильные впечатления характеризуется спецификой проявления комплекса оживления: если нормально развивающийся ребенок на речь матери оживляется, реагирует движениями и зрительно, то слепой и слабовидящий ребенок, напротив, затихает и замирает. В связи с нарушенным зрением не возникает особой формы диалоговой коммуникации ребенка с миром – установление контакта глаз [3]. Возникновение манипуляций с предметами у ребенка раннего возраста с нарушениями зрения возможно только при активной помощи взрослого, а процесс речевого общения позволяет ускорить и усовершенствовать формирование предметных действий.

Для второй формы общения (ситуативно-деловой) основными являются предметно-практические средства ее осуществления, но у

детей со зрительной патологией отмечается более медленный темп формирования, чем у нормально видящих сверстников. Для окончательного оформления данной стадии, по мнению Т. А. Шалюгиной, необходимы два условия: «первое состоит в удовлетворении ранней, более примитивной потребности детей во внимании и доброжелательности в рамках ситуативно-личностного общения. Дефицит такого общения, испытанный в первом полугодии жизни, приводит к тому, что ребенок стремится к ласке взрослого и не принимает предлагаемое ему сотрудничество. Второе условие формирования потребности в сотрудничестве состоит в организации взрослым реальной практики общения с ребенком, опосредованного использованием предмета или игровым действием» [10, с. 29]. Следовательно, вторая форма общения складывается при опережающей предметно-практическое и речевое развитие детей инициативе взрослого. Этот момент часто не учитывается родителями в семье, в которой растет ребенок с неполноценным зрением, поэтому дети долго не могут перейти ко второй форме общения.

Следующая форма общения – внеситуативно-познавательная – так же, как и предыдущие, имеет свои особенности: она начинает развиваться не с момента возникновения речи, а на основе образования системы связи речевой деятельности и предметно-практических действий. Этим обусловлено

изменение предмета коммуникативной деятельности. Познавательная деятельность не выходит за рамки познания предметов, явлений и взаимоотношений в предметном мире. Становление этой формы общения, как отмечает Л. С. Волкова, сопряжено также с трудностями развития познавательных процессов детей данной категории, поэтому занимает более длительный период формирования, возрастные границы которого в дефектологической литературе не указаны. Тем не менее внеситуативно-познавательная форма общения детей со зрительной патологией, основанная на познавательной мотивации совместной деятельности со взрослыми, имея в своей структуре предметно-практические и речевые действия как основные средства ее осуществления, расширяет компенсаторные возможности детей и является базой для организации обучения в специализированных детских садах [2].

У детей с нарушениями зрения к концу дошкольного детства возникают предпосылки перехода на более высокий уровень организации процесса коммуникации, но они не могут осуществлять его в рамках внеситуативно-личностной формы общения, так как нет познавательной и личностной готовности. Многие авторы отмечают даже в более старшем возрасте отставания в развитии многих структурных компонентов процесса общения (О. К. Агавелян, В. М. Астапов, Б. С. Братусь, А. М. Виленская, Г. В. Григорьева, В. П. Гудонис,

В. З. Денискина, П. М. Залюбовский, М. Заорска, М. И. Земцова, Б. В. Зейгарник, И. Г. Корнилова, Д. М. Маллаев, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина и др.).

Некоторые психологи считают, что общение слепого ребенка становится возможным только с появлением речевых звуков [9]. Отсутствие зрения, безусловно, влияет на сферу чувственного познания окружающего, ведет к сужению круга общения, замедлению формирования навыков и средств общения, трудностям в подражании действиям людей в различных ситуациях.

Утрата или нарушение зрения препятствует полноценному видению лица партнера по общению и других его внешних качеств – мимических движений, выражения глаз и многих других, визуально воспринимаемых признаков, затрудняет процесс коммуникации (М. Заорска, Л. А. Петровская, Е. В. Щедрина). Также к избеганию общения с нормально видящими ведет ложное чувство своей малоценности и неадекватные установки здоровых людей по отношению к инвалидам.

Трудности формирования средств общения осложняются еще и тем, что часто жизнь слабовидящего ребенка начинается с «голода» общения, так как такой ребенок занимает особое положение в семье, лишен полноценного общения со своими сверстниками. Потеря информации от использования только неречевых средств общения затрудняет связь с партнером [7].

Значительное отставание в овладении неречевыми средствами общения у младших школьников с нарушениями зрения приводит к тому, что они не могут правильно воспроизвести и понять заданные им эмоциональные состояния. Отставание отмечается и в предметно-действенных средствах общения. Это выражается в позах и жестах, не адекватных ситуации, не соответствующих эмоциональному состоянию человека. Для детей также характерна скованность движений, стереотипность в выражении эмоциональных состояний, вербализм знаний о правильных жестах, действиях при общении с другими детьми и взрослыми, что полностью подтвердилось в ходе экспериментальной работы [1].

По наблюдениям Г. В. Григорьевой, трудности формирования неречевых средств общения у младших школьников с нарушениями зрения «коренятся в нечетком образе восприятия человека, который не позволяет им на основе экспрессивно-мимического выражения судить о состоянии человека, его отношении к собеседнику и обсуждаемой теме» [3, с. 29]. Наблюдаются недостатки в речевом общении (в культуре устной речи при общении «лицом к лицу», в плавности речи, в понимании и воспроизведении в речи эмоционального состояния человека по описанию и т. п.) (Л. С. Волкова, М. Заорска, И. В. Новичкова, Е. В. Селезнева и др.).

Наибольшие трудности в формировании средств общения возникают при создании образов, связанных с невербальным выражением и пониманием своего отношения к субъекту и объекту коммуникаций. В. З. Денискина указывает, что отсутствие или глубокое нарушение зрения ведет к потере информации о неречевых средствах общения, которая затрудняет связь с партнером, а также подчеркивает важность интонации как средства, более точно отражающего состояния человека и способствующего наилучшему пониманию собеседника. Интонирование высказываний включает в себя чувственный опыт ребенка, знания и эмоциональное отношение к смыслу своего высказывания, а чувственный материал у детей с нарушениями зрения весьма обеднен и своеобразен вследствие трудностей зрительного восприятия.

Значительное отставание в овладении неречевыми средствами общения у младших школьников с нарушениями зрения констатировала в своем исследовании А. М. Виленская: «...Они не только не воспроизводили заданные им эмоциональные состояния, но и не воспринимали, и не понимали их правильно» [1, с. 12]. Собственные наблюдения подтвердили замечания Н. С. Кожановой, что у детей с нарушениями зрения овладение невербальными средствами коммуникации зачастую начинается происходить только с момента начала

специальных коррекционно-развивающих занятий [5].

Значительную роль в проявлении недоразвития речи играет нарушение общения ребенка с микросоциальной средой и неудовлетворительные условия речевого общения, как считает Л. С. Волкова [2].

Неточное использование неречевых средств общения детьми с нарушениями зрения, по мнению Г. В. Григорьевой, сказывается на выразительности их речи и понимании ими речи зрячего. Речь формируется маловыразительной и требует специальной работы по ее коррекции [3]. Следовательно, такие отклонения в развитии средств общения приводят к невозможности их комплексного использования в процессе общения, ограничению личностных контактов детей. Констатируемые недостатки в развитии невербальных средств общения у детей с нарушениями зрения тормозят развитие коммуникативной активности в целом, а также негативно влияют на развитие речевых форм общения.

В младшем школьном возрасте общение детей часто ограничено рамками лишь познавательной деятельности. В этой ситуации ребенок не может полноценно развернуть процесс общения на основе личностной мотивации. Ему недостает опыта общения, из-за чего понимание и знание человеческих форм взаимоотношений искажается [3].

В исследованиях М. И. Земцовой отмечено, что в ходе обучения и воспитания младших школьников в коллективе у них «формируются

социальные мотивы и потребности, которые оказывают... влияние на развитие... высших форм психической деятельности» [4, с. 53]. Данные мотивы и потребности становятся движущей силой развития сознания и личности в целом, усложнения процесса общения и нормализации жизнедеятельности слабовидящих.

Однако следует отметить, что дети со зрительным нарушением стремятся к общению и активному взаимодействию с окружающими, но, не имея достаточного количества коммуникативных средств и умений, опыта общения, не могут реализовать свои потребности в общении. В связи с этим Л. С. Волкова отмечает, что дети 6–7 летнего возраста со зрительной патологией общаются с окружающими только в процессе организованных взрослыми игр с помощью игровых действий, при участии старших. Дети данной категории не могут по собственной инициативе вступить в контакт с партнером и развить процесс общения, хотя они испытывают потребность во взаимопонимании и уважении со стороны взрослого. Однако слабовидящие дети активно откликаются на предложение взрослого пообщаться, хотя они не демонстрируют качеств, характерных для общения детей младшего школьного возраста [3].

Г. В. Никулина, обобщая трудности межличностного взаимодействия, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, сводит их к следующим особенностям [9]: дети испытывают пробле-

мы в процессе формирования представлений о внешнем облике людей, что объясняется уменьшением количества ощущений и восприятий, в процессе осуществления обратной связи между партнерами, в наличии дефицита личностно-эмоционального общения, неадекватных установок зрячих по отношению к слепым, субъективной неадекватной самооценки нарушения и его последствий, в отсутствии опыта общения, в низком уровне владения речевыми и неречевыми средствами общения, в неумении воспринимать партнера на основе деятельности сохранных анализаторов.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме общения младших школьников с патологией зрения, мы пришли к следующим выводам.

- Общая динамика развития коммуникативной деятельности у детей с нарушениями зрения осуществляется в процессе сменяющих друг друга ведущих деятельностей и подчиняется тем же основным закономерностям, что и у нормально видящих сверстников.

- Нарушения зрения, которые проявляются в снижении остроты зрения и четкости видения, снижении скорости переработки информации, нарушении поля обзора, глазодвигательных функций и бинокулярности, ведут к возникновению вторичных нарушений психических функций, тесно связанных с первичной патологией анализатора,

и третичных, связанных с поврежденной функцией опосредованно, ими являются нарушения поведения и деятельности (в том числе коммуникативной).

- Вследствие специфичности восприятия окружающего мира, обедненности представлений и зрительных образов предметов и явлений, снижается уровень чувственного опыта, определяющий содержание образов мышления, речи и памяти. В связи с этим обнаруживаются трудности в овладении средствами общения и их неадекватное использование, что может стать причиной недопонимания собеседниками друг друга. В то же время из-за низкой оценки себя как субъекта коммуникативной деятельности у лиц с нарушениями зрения возникают проблемы эмоционального характера, что приводит к скованности при общении, снижению желания идти на контакт либо исчезновению активности и инициативности в общении.

- В этой связи актуальным становится вопрос поиска новых решений проблемы развития и коррекции коммуникативных качеств у младших школьников с нарушениями зрения.

Литература

1. Виленская, А. М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей / А. М. Виленская // X научная сессия по дефектологии. – М.: АПН РСФСР, 1990. – Ч. 1. – С.12–13.

2. Волкова, Л. С. Коррекция нарушения устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Л. С. Волкова. – Л., 1983. – 28 с.
3. Григорьева, Г. В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.10 / Григорьева Галина Викторовна. – М., 2000. – 189 с.
4. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. – М. : Просвещение, 1973. – 159 с.
5. Кожанова, Н. С. Педагогические условия и средства коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Кожанова Н. С. – Екатеринбург, 2009. – 247 с.
6. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина; под ред. А. Г. Рузской. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 186 с.
7. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Г. В. Никулина. СПб. : КАРО, 2006. – 400 с.
8. Омарова, П. О. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Омарова П. О. – Махачкала, 1999. – 175 с.
9. Тарских, С. Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми в процессе подготовки к школьному обучению : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Тарских С. Д.. – Екатеринбург, 2004. – 221 с.
10. Шалюгина, Т. А. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Шалюгина Т. А. – Краснодар, 2001. – 143 с.