

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСОБОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Черкасова Е.Л.,*

*к.п.н., доцент,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»,*

*Институт детства, кафедра логопедии, доцент,*

*Россия, г.Москва*

*E-mail: elenaleonidovna2612@mail.ru*

**Аннотация:** В статье актуализируется проблема речевой коммуникации как основной особой образовательной потребности детей с нарушениями речи. Раскрываются основные стратегии и тактики речевого общения этих детей в дошкольном и школьном возрасте. Представлены особенности поэтапного формирования коммуникативных универсальных учебных действий у детей с нарушениями речи.

**Summary:** The article actualizes the problem of speech communication as the primary special educational needs of children with speech disorders, reveals child's basic strategies and tactics of verbal communication in preschool and school age, also presents specific stage formation features of universal communicative educational actions of children with speech disorders.

**Ключевые слова:** Коммуникация; нарушения речи; компетенции; компетентностный подход; особые образовательные потребности; коммуникативные универсальные учебные действия.

**Keywords:** Communication; speech disorders; competence; competence approach; special educational needs; communicative universal educational actions.

Коммуникация детей с речевыми нарушениями - одна из важнейших проблем коррекционной педагогики. Ее актуальность определяется новыми современными подходами к организации и содержанию образовательного процесса детей с нарушениями речи.

Традиционно при обучении детей с нарушениями речи используется формальный подход к формированию средств общения, т.е. отрабатываются языковые компоненты (семантика, фонология, морфология, синтаксис), которые в итоге интегрируются в прагматическом аспекте - связной, чаще - монологической речи.

Более современным и продуктивным подходом является функциональный, при котором отбор лексических групп слов, грамматических конструкций и фонетики тесно связан с определенной ситуацией, т.е. предполагается подчиненность отбора языкового

материала задачам общения. Первоначально особенно с детьми младшего возраста, отбирается минимальный набор языковых явлений, который максимально отрабатывается в разнообразных коммуникативных ситуациях. Затем ознакомление с языковыми явлениями расширяется и углубляется.

Ключевым основанием обновления современного образования является компетентностный подход. Это подход акцентирует внимание на результате образования. В качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность ребенка эффективно действовать в различных проблемных ситуациях.

Одной из важнейших компетенций является коммуникативная, так как нормой становится жизнь в постоянно изменяющихся условиях, что требует умения решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы; умения жить в условиях поликультурного общества. Это выдвигает повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству.

Возникает необходимость выделить новый диагностический параметр, существенным образом влияющий на вариативность обучения и выбор варианта стандарта – особые образовательные потребности ребенка с тем или иным речевым расстройством [10]. Особые образовательные потребности - это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (энергетических, познавательных, коммуникативных, эмоционально-волевых, творческих), которые может проявить ребенок в процессе обучения [7].

Основной особой образовательной потребностью детей с нарушениями речи является формирование речевой коммуникации. В основе ее нарушения могут выявляться разные механизмы. Известно, что речевое общение происходит успешно при выполнении умственных, языковых операций, определенных эмоциональных усилий. Это связано с владением регуляторными механизмами, произвольным вниманием, гибкостью переключений и другими свойствами психики. У детей с заиканием речевое общение страдает вследствие конституциональной неустойчивости нервных процессов, повышенной импульсивности речевого поведения при нарастании сложности коммуникативной деятельности, возникновении непосильного эмоционального напряжения в момент общения, что приводит к расстройствам плавности разговорной речи; при этом смысловая программа высказывания, как правило, сформирована. У детей с ОНР иные механизмы нарушения речевой коммуникации. У них не сформирована структурно-семантическая программа высказывания, наблюдается ограниченность, неуместность, искаженность в подборе и использовании языковых средств (лексических, грамматических, фонематических), что препятствует эффективному речевому взаимодействию.

В онтогенезе на протяжении первых 7 лет жизни последовательно возникают и сменяют друг друга ситуативно-личностное (до 1 года), ситуативно-деловое (1-3 года), внеситуативно-познавательное (3-5 лет), внеситуативно-личностное (4-6 лет) формы общения детей и взрослых [6]. Нормально развивающиеся дошкольники к 6-7 годам владеют основными коммуникативными стратегиями, действующими в общении взрослых. Они способны налаживать контакты со взрослыми и сверстниками; умеют договариваться о совместных делах и играх; свободно выражают свои просьбы, делают сообщения, задают вопросы; в процессе общения используют различные коммуникативные средства – речевые, мимические, образно-жестовые. Дети в состоянии оценить дефицит информации у партнера, понять, в какой именно информации он нуждается. Ребенок владеет дифференцированными средствами поддержания внимания к тому, что он говорит разным собеседникам: сверстнику, взрослому, знакомому, незнакомому; умеет выражать модусные смыслы (недоверие, сомнение). Коммуникативным идеалом является педагог (даже, если ребенок испытывает определенные трудности в общении с ним) и мама. Однако речь и поведение взрослых часто не соответствует коммуникативным ожиданиям и коммуникативному идеалу ребенка [3; 5 и др.].

Речевая коммуникация дошкольников с нарушениями речи имеет характерные особенности: заметное снижение потребности в общении, изолированность от группы сверстников, более низкая, чем в норме способность извлекать информацию из общения, нацеленность на процесс говорения без учета интересов партнера. Отмечается разрыв между знаниями, языковыми умениями детей, которые они получают в процессе занятий, и способностью их применять в спонтанной коммуникативно-речевой ситуации. Многие дети затрудняются вступить в речевой контакт, не знают, как его поддерживать и своевременно завершить. Низкий уровень речевой коммуникации во многом определяет заниженную самооценку, что в дальнейшем снижает школьную адаптацию, успешность обучения, социальную активность [3; 4].

В школе возникает дилемма: уровень языкового развития детей с нарушениями речи повышается, он становится достаточным для социализации, а коммуникативно-речевые умения остаются на низком уровне (дети стесняются своей речи, боятся задать неуместный вопрос и т.д.). В начальных классах дети с недоразвитием речи часто не заинтересованы в вербальном контакте, его поддержании, развитии. Для них типичны ограниченная речевая практика и низкая коммуникативная активность.

На основном уровне образования у нормально развивающихся детей коммуникативная деятельность является ведущей. Однако у школьников с недоразвитием речи отмечаются серьезные проблемы. Они часто не учитывают разные точки зрения

собеседников, не стремятся к сотрудничеству. У этих детей ограниченный набор коммуникативно-речевых стратегий и тактик общения, передачи информации; трудности выбора точных и уместных языковых средств общения. Учащиеся не умеют четко формулировать собственное мнение и позицию, договариваться и приходить к общему мнению в совместной деятельности, в том числе в конфликтной ситуации; затрудняются задавать вопросы, контролировать себя и партнера, адекватно использовать лингвистические и паралингвистические средства для решения различных коммуникативных задач. Им сложно строить монологическое высказывание, продуктивный диалог [1; 2; 9].

Низкий уровень коммуникативной компетенции во многом определяет неуспешность обучения детей с нарушениями речи, их заниженную самооценку. Это порождает высокую речевую тревожность, поведенческие проблемы, низкую школьную мотивацию.

Перечисленные трудности определяют особые образовательные потребности школьников с нарушениями речи, заключающиеся в специальных методах выявления и формирования взаимодействия с учителем и сверстниками, эффективного речевого общения с ними, выбора наиболее оптимальных способов решения образовательных задач.

На каждом уровне образования коммуникативные умения должны совершенствоваться по сравнению с предыдущим уровнем образования, становиться более осознанными и разнообразными. Индикатором сформированности особых образовательных потребностей школьников является состояние коммуникативных универсальных учебных действий, составляющих основу аналитико-синтетической и речевой деятельности и тесно связанных с их личностным развитием, самоопределением. Освоенные коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают овладение ключевыми компетенциями.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий детей с нарушениями речи целесообразно осуществлять на основе заданий, систематизированных в три блока [8; 9].

1. Формирование коммуникации как взаимодействия - понимание детьми вариативности речевых действий, различных позиций и взглядов на предмет, ситуацию; понимание относительности оценок и учет разных мнений, уважение к иной точке зрения; умение аргументировать свою позицию («Кто прав?», «Определи ситуацию общения», «Одна просьба-разные ответы» и др.).

2. Формирование коммуникации как сотрудничества - продуктивной совместной деятельности детей по реализации замысла; умений договариваться, приходить к общему решению, убеждать друг друга, аргументировать свои предложения и т. д.; взаимному контролю и взаимопомощи по ходу выполнения деятельности; эмоциональному отношению к совместной деятельности («Совместное рисование», «Собери стихотворение» и др.).

3. Формирование речевой коммуникации - умений слушать собеседника и вести диалог, задавать вопросы в зависимости от ситуации общения, излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения и оценку событий, осознанно использовать речевые и неречевые (паралингвистические) средства в соответствии с задачей коммуникации, для выражения своих чувств, мыслей и потребностей («Так и не так», «Задай вопросы – продолжи общение», «Найди объяснение в рассуждении» и др.).

Степень сложности коммуникативно-речевых задач и самостоятельности их выполнения постепенно возрастает.

При планировании содержания работы важно учитывать:

- этапы развертывания коммуникативного акта (коммуникативное ядро, первичные коммуникативные навыки, комплексные коммуникативные умения);
- структуру коммуникативного акта (инициация, коммуникативная стратегия (цель), коммуникативная ситуация, коммуникативные тактики (речевые действия);
- организационные формы общения (установление отношений, планирование совместных действий, обсуждение результатов деятельности);
- общение на разных уровнях (в паре; в группе; в классе);
- вид общения (речевое монологическое, диалогическое; речевое устное, письменное; неречевое).

Основными показателями сформированности коммуникативных умений являются:

- проявление осознанного интереса к общению;
- активность, самостоятельность детей при решении коммуникативных задач;
- умение оказать помощь партнеру по общению и прислушаться к совету;
- критическое отношение к результатам общения, правильное оценивание вклада каждого участника.

Каждому из обозначенных показателей условно соответствуют разные уровни сформированности коммуникативных умений. На высоком уровне качества проявляются стабильно, на среднем – в результате напоминания, просьбы, требования; на низком – качества проявляются очень редко или отсутствуют.

В заключении следует подчеркнуть, что формирование коммуникативной компетенции детей – это системная поэтапная коррекционно-развивающая и учебная работа. Весь процесс обучения детей с нарушениями речи должен иметь четкую коммуникативную направленность. Важно, чтобы усвоение детьми языковой системы проходило в непосредственном общении, в творческом использовании разнообразных речевых действий в знакомых и новых ситуациях, в различных видах деятельности. А это возможно при условии рефлексии педагога и его профессионального самосовершенствования.

#### Список использованных источников

1. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология.- 1995.- № 6.
2. Игнатьева, С.А. К вопросу об индивидуально-психологических и коммуникативных особенностях учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / С.А. Игнатьева // Актуальные проблемы образования и медицины: Сб. науч. тр.- Курск: Юмэкс, 2001.
3. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст]: монография / Под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой.- Архангельск: Поморский университет, 2009.
4. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст]: избранные труды / Р.Е. Левина/ Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин.- М.: Аркти, 2005.
5. Лемяскина, Н.А., Стернин, И.А. Коммуникативное поведение младшего школьника [Текст]: монография / Н.А. Лемяскина, И.А. Стернин.- Воронеж, 2000.
6. Лисина, М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / М.И. Лисина/ Под ред. В. В. Давыдова.- М.: Педагогика, 1978.
7. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии) [Текст]: учебное пособие /В.И. Лубовский.- М.: Буки Веди, 2013.
8. Черкасова, Е.Л. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования [Текст]: учебно-методическое пособие / Под ред. Е.Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачёвой.- М.: Национальный книжный центр, 2014.
9. Черкасова, Е.Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие [Текст]: учебное пособие / Е.Л. Черкасова.- М: Национальный книжный центр, 2011.
10. Чиркина, Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г.В. Чиркина // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 2 (22).- (<http://www.scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=24>)