

Мжельская Н.В.

Алтайская государственная педагогическая академия.

Научные руководители – В.И. Матис, д.п.н., проф., М.В. Сурнина, к.п.н., доц.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В специальной психологии и педагогике интерес к проблеме общения лиц с недостатками в развитии связан с тем, что в условиях аномального развития процесс общения приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры нарушения. Общая динамика развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья 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 ограниченными возможностями здоровья 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.).

Как отмечает Т.А. Шалюгина [1], 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 также как и у нормально видящих сверстников. 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. Генезис форм общения у детей данной категории проходит те же этапы, но отсутствие зрительных впечатлений приводит к особенностям протекания всего процесса.

В первые три года жизни ребенка с нарушениями зрения, как отмечает П.О. Омарова, 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 актуализирует 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 [2].

Генезис форм общения у детей данной категории проходит те же этапы, что и у нормально развивающихся сверстников, но содержание этих этапов специфично.

У детей с нарушениями зрения в связи с отсутствием зрительных компонентов и их замещением на слуховые и тактильные впечатления развитие ситуативно-личностной формы 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 [1], необходимо 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. 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.

Из-за особых нужд детей данной категории внеситуативно-познавательная форма общения, 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 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 [1].

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. Маллаева, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина и др.).

Некоторые психологи считают, что общение слепого ребенка становится возможным только с появлением речевых звуков [4]. 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 о неречевых средствах общения затрудняет связь с партнером.[5]. Значительное отставание в овладении неречевыми средствами общения у младших школьников с нарушениями зрения приводит к тому, что они не только не воспроизводят заданные им эмоциональные состояния, но и не воспринимают, и не понимают их правильно. Отставание отмечается и в предметно-действенных средствах общения. Это выражается в позах и жестах, неадекватных ситуации, не соответствующих эмоциональному состоянию человека. Для детей также характерна скованность движений, стереотипия в выражении эмоциональных состояний, вербализм знаний о правильных жестах, действиях при общении с детьми и взрослыми. 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. 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.) [4].

Овладение невербальными средствами коммуникации зачастую начинает

происходить только с момента начала специальных коррекционно-развивающих занятий.

Таким образом, происходит ограничение личностных контактов детей, что приводит к невозможности комплексного использования всех основных средств в процессе общения. Наличие зрительной патологии приводит к задержке развития коммуникативной сферы в целом.

Библиографический список

1. Григорьева, Г.В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения / дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук, по специальности 19.00.10 . –М., 2000.

2. Кожанова, Н.С. Педагогические условия и средства коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье / дис. На соискание ученой степени кандидата педагогических наук, по специальности 13.00.03 . – Екатеринбург, 2009.

3. Омарова, П.О. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга / дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук, по специальности 19.00.10 . – Махачкала, 1999.

4. Шалюгина, Т.А. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения / дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук, по специальности 19.00.10. – Краснодар, 2001.

5. Тарских, С.Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми в процессе подготовки к школьному обучению / дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, по специальности 13.00.03 . –Екатеринбург, 2004.