

**Жизнева Н.В.**

Коммуникативная компетентность педагога как фактор личностного развития ребенка с нарушением речи

Коммуникативная компетентность педагога рассматривается как значимый фактор личностного развития ребенка с нарушениями речи. Показано, что моделирование позитивной коммуникативной среды оказывает фасилицирующее влияние на развитие эмоциональной и когнитивной сфер. Приводятся результаты эмпирического исследования, характеризующие особенности влияния коммуникативной компетентности педагога на развитие ребенка с нарушениями речи.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность педагога, коммуникативная среда, ребенок с нарушениями речи, личностное развитие, затрудненное общение, факторы тревожности, фрустрация потребности в достижении успеха, эмпатия, стиль педагогического общения.

Коммуникативная компетентность педагога в современной психологии рассматривается как значимый фактор развития личности ребенка. В настоящее время одним из ключевых моментов в психологических исследованиях является экспериментальное изучение конкретных направлений влияния компетентности взрослого на развитие и социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Это обусловлено, прежде всего, тем, что процент детей с отклонениями в развитии постоянно увеличивается, а требования к социальной адаптации ребенка возрастают. Согласно статистическим данным ВОЗ за последние десять лет количество таких детей увеличилось на 32 %. Из них только на 13 % увеличилось число детей с речевыми нарушениями [1].

Ввиду этого идея создания единого образовательного пространства, интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы с целью их инклюзивного обучения и воспитания последовательно утверждается в общественном сознании.

В качестве комментария, указывающего на серьезность и значимость проблемы можно привести слова доктора психологических наук Т.Н. Щербаковой: «В современной социореальности, которая характеризуется энтропийностью, противоречивостью, повышенной сложностью связей и отношений, обостряется проблема передачи духовных ценностей, моделей конструктивного взаимодействия с миром, позитивного образа мира в пространстве взаимодействия “ребенок – взрослый”. Коммуникативная компетентность учителя как субъекта профессиональной деятельности способствует организации определенного педагогического взаимодействия, фасилицирующего личностный рост, взаимное личностное развитие учителя и учащегося» [2, с. 3].

Сегодня существенно пересматривается роль специальных образовательных учреждений, подчеркивается их ориентация на развитие социальной активности, доверия к себе, уверенности в будущем детей, имеющих отклонения в развитии.



Коммуникативная компетентность педагога является условием эффективного психологического сопровождения развития ребенка с нарушениями речи младшего школьного возраста, так как ее содержание и выраженность показателей определяет степень комфортности и безопасности ситуации общения для ребенка, дает возможность вариативного донесения учебной информации, гибкость и адекватность трансформаций ситуации общения с учетом характера дефекта и индивидуальных особенностей учащихся, позволяет побуждать и корректировать коммуникативное поведение ребенка.

Исследование коммуникативной компетентности учителя предполагает изучение комплекса параметров, характеризующих стиль педагогического общения, способ организации своего поведения в ситуации общения, эмпатийность, способность контролировать свое поведение в ситуации взаимодействия, особенности поведения в конфликте и выхода из него, готовность к педагогическому сотрудничеству, особенности доверительной системы отношений, а так же специфики представлений детей об учителе, как субъекте педагогического взаимодействия.

Изучение научной литературы и практики обучения детей с нарушениями речи позволило выявить противоречия:

- между необходимостью организации компетентного, поддерживающего и развивающего взаимодействия в ходе педагогического общения с детьми с речевыми недостатками и недостаточной изученностью коммуникативной компетентности педагогов, работающих с ними;
- между потребностью детей младшего школьного возраста с нарушениями речи в комплексной психолого-педагогической реабилитации и отсутствием исследований о роли коммуникативной компетентности педагога в этом процессе.

Исходя из этого, **цель исследования:** изучение коммуникативной компетентности учителя как условия эффективного психологического сопровождения развития младших школьников с нарушениями речи.

Объект исследования: учащиеся 1–4 классов, имеющие нарушения речи, и педагоги с разным уровнем коммуникативной компетентности. Всего в лонгитюдном экспериментальном исследовании приняли участие 472 человека, из них: на втором этапе эксперимента – 212 человек (156 человек – учащиеся 1–4 классов и 56 педагогов); на третьем этапе – 128 человек (учащиеся 2–4 классов); на четвертом этапе 136 человек (104 учащихся 3–4 классов и 32 педагога).

Методы исследования: теоретический анализ психологических и педагогических источников по проблеме исследования; метод наблюдения; метод контент-анализа, диагностическое эмпирическое исследование с использованием тестовых методик: «Исследование уровня субъективного контроля (УСК)» (Дж. Роттер), «Способность педагогов к эмпатии» (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн), «Оценка коммуникативного контроля в общении» (М. Снайдер), «Диагностика социально-коммуникативной компетентности (КСК)» (Д.Я. Райгородский), «Стратегия поведения в конфликте» (К. Томас), «Какой у Вас стиль общения» (С.А. Шеин), «Диагностика уровня педагогического сотрудничества в процессе обучения»



(Т.В. Морозова), «Шкала межличностного доверия» (Дж. Б. Роттер), «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина); «Диагностика готовности к обучению в школе» (Г. Витцлак), «Определение сформированности мотивационной готовности к школе» (Е.П. Ильин), «Мотивация учения и адаптация ребенка в школе» (Р.В. Овчарова), «Тест школьной тревожности Филлипса», «Социометрическая проба «Мой день рождения»» (М.А. Панфилова), диагностика развития познавательной сферы у младших школьников (тестовые работы по ШТУР); статистическая обработка данных, содержательная интерпретация результатов.

Этапы исследования

Первый этап – предварительный (2006–2007 гг.) – изучение психологической и педагогической литературы по проблеме коммуникативной компетентности учителя, психологических особенностей развития младших школьников с нарушениями речи, психологических условий развития ребенка с нарушениями речи в процессе взаимодействия со взрослыми. Разработка программы исследования, определение содержания и форм опытно-экспериментальной работы.

Второй этап – диагностический (констатирующий этап эксперимента, 2007–2008 гг.) – изучение уровня развития коммуникативной компетентности педагогов и уровня развития познавательной, эмоциональной, мотивационно-потребностной и личностной сферы младших школьников с нарушениями речи. Определение и уточнение показателей зависимости развития учащихся с нарушениями речи от уровня развития коммуникативной компетентности педагогов. Разработка программы эффективного психологического сопровождения развития учащихся младших классов с нарушениями речи.

Третий этап – развивающий (2008–2009 гг.) – апробация комплексной программы психологического сопровождения развития ребенка с речевой патологией.

Четвертый этап – заключительный (контрольный этап эксперимента, 2009–2010 гг.) – анализ и оценка результатов, разработка методических рекомендаций педагогам, оформление результатов в виде диссертационной работы.

В ходе выполнения диссертационного исследования эмпирическим путем было доказано, что уровень коммуникативной компетентности учителя действительно оказывает непосредственное влияние на показатели личностного развития ребенка с речевой патологией за счет моделирования позитивной коммуникативной среды. Особую роль играют такие параметры коммуникативной компетентности, как *способность педагога к эмпатии и стиль педагогического общения* с учащимися в процессе обучения.

Анализ эмпирических данных в классах показал, где работают педагоги с высоким уровнем эмпатии, у учащихся наблюдается *низкая тревожность* по следующим факторам тревожности, выделенным в «Тесте школьной тревожности Филлипса»: *общая тревожность в школе; переживание социального стресса.*

В 1«в» классе, где у учителя отмечается *высокий уровень эмпатийных способностей* (соответствует высокому уровню развития коммуникативной компетентности), была выявлена *низкая тревожность* у учащихся по названным шкалам:



77,8 % и 75 % соответственно. Повышенная тревожность наблюдалась у 22,2 % и 25 %. Высокого уровня тревожности выявлено не было. В 1«г» классе педагог также обладает развитой способностью к эмпатии; показатели низкой тревожности по шкалам 80 % и 70 % соответственно. Повышенная тревожность – у 20 % и 30 % уч-ся соответственно. Высокого уровня тревожности не наблюдалось. В 1«а» и 1«б» классах педагоги, согласно диагностическим данным, имеют *более низкий уровень способности к эмпатии* (что соответствует среднему уровню развития коммуникативной компетентности). Показатели низкой тревожности по вышеуказанным шкалам: 1«а» – 70 % и 60 %; 1«б» – по 66,7 % соответственно. Повышенная тревожность: 1«а» – у 30 % и 40 % уч-ся; 1«б» – по 33,3 % соответственно. Высокого уровня тревожности не наблюдалось.

От *стиля педагогического общения* зависят такие показатели тревожности ребенка в школе как: *проблема страха в отношениях с учителями, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиями окружающих, фрустрация потребности в достижении успеха.*

По результатам эмпирического исследования во 2«а» классе у учителя преобладает *демократический* стиль общения, что соответствует высокому уровню развития коммуникативной компетентности. Низкая тревожность по шкалам *проблема страха в отношениях с учителями* и *страх ситуации проверки знаний* «Теста школьной тревожности Филлипса» отмечается у 90,9 % и 72,7 % учащихся соответственно. Повышенная тревожность: – у 9,1 % и 27,3 % уч-ся соответственно. Высокого уровня тревожности не наблюдалось. По шкалам *страх не соответствовать ожиданиями окружающих* и *фрустрация потребности в достижении успеха* у учащихся 2«а» класса также наблюдается низкая тревожность: 81,8 % и 90,9 % соответственно. Во 2«б» классе педагог, по данным диагностики, предпочитает *попустительский* стиль общения (соответствует среднему уровню развития коммуникативной компетентности). Низкие показатели тревожности по выделенным шкалам: 66,7 % и 55,6 % соответственно. Испытывают повышенную тревожность 38,3 % и 44,4 % учащихся соответственно. Высокого уровня тревожности не наблюдалось. По шкалам *страх не соответствовать ожиданиями окружающих* и *фрустрация потребности в достижении успеха* у учащихся 2«б» класса наблюдается низкая тревожность по 77,8 % соответственно. При *авторитарном* стиле общения педагога с учащимися, соответствующем низкому уровню развития коммуникативной компетентности, показатели тревожности по выделенным четырем шкалам ухудшаются. Так, в 4«в» классе, где по результатам эмпирического исследования учитель предпочитает авторитарный стиль общения, наблюдаются следующие показатели по выделенным факторам тревожности «Теста школьной тревожности Филлипса»: *проблема страха в отношениях с учителями*: низкий уровень тревожности – у 55,6 %, повышенная тревожность – у 44,4 % учащихся; *страх ситуации проверки знаний*: низкий уровень тревожности – у 55,6 %, повышенная тревожность – у 44,4 % учащихся; *страх не соответствовать ожиданиями окружающих*: низкий уровень тревожности – у 66,7 %, повышенная



тревожность – у 33,3 % учащихся; *фрустрация потребности в достижении успеха*: низкий уровень тревожности – у 66,7 %, повышенная тревожность – у 22,2 % учащихся, высокая тревожность – у 11,1 % учащихся.

Также при авторитарном стиле общения ухудшаются показатели *уровня эмоционального восприятия ребенком себя в микросоциуме*. А эмоциональное восприятие ребенком в себя в микросоциуме, его отношение со сверстниками и взрослыми во многом предопределяет качественные показатели личностного развития. В 4«в» классе (авторитарный стиль общения; соответствует низкому уровню развития коммуникативной компетентности) у 11,1 % учащихся отмечается низкий уровень эмоционального восприятия себя в микросоциуме, в то время как в 4«а» (попустительский стиль общения; соответствует среднему уровню развития коммуникативной компетентности педагога) и в 4«б» (демократический стиль общения; соответствует высокому уровню развития коммуникативной компетентности) низкий показателей эмоционального восприятия ребенком себя в микросоциуме не наблюдается.

Приведенные результаты диагностических исследований наглядно подтверждают зависимость между уровнем сформированности коммуникативной компетентности педагога и показателями личностного развития младших школьников с речевой патологией.

Таким образом, коммуникативная компетентность позволяет педагогу не только установить взаимопонимание с учеником, организовать субъект-субъектное взаимодействие, добиться положительных эффектов его личностного развития путем моделирования позитивной коммуникативной среды, но и является основным смыслообразующим звеном в сложном процессе социализации и адаптации ребенка с тяжелой речевой патологией к условиям современной реальности. Только в этом случае ребенок с проблемами в развитии сможет преодолеть эмоциональные барьеры к общению и стать полноценным гражданином с чувством собственного достоинства, возвращенном на взаимопонимании и поддержке взрослых.

Литература

1. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школе. – М.: АРКТИ, 2003. – 272 с.
2. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2005. – 320 с.