

## Стратегия формирования речевого прогнозирования у школьников с бисенсорными нарушениями в процессе коммуникативного взаимодействия

© 2018 Нигматуллина И. А. <sup>1</sup>, Логинова Д. А. <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет,

<sup>2</sup> Казанская школа-интернат имени Е. Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья, Казань, Россия; irinigma@mail.ru; sun-dasha27@yandex.ru

**РЕЗЮМЕ.** Цель исследования заключается в изучении особенностей речевого прогнозирования в процессе коммуникативного взаимодействия школьников с бисенсорными нарушениями. **Методы.** Анализ отечественной и зарубежной литературы, медицинской документации и личных дел респондентов, эксперимент, в ходе которого проведено стандартизированное наблюдение за процессом коммуникативного взаимодействия школьников со сверстниками и учителями; беседа с педагогами. **Результат.** Респонденты затрудняются в понимании информативной стороны коммуникации, не используют лицевую экспрессию в коммуникативном процессе, испытывают трудности в понимании вариативности исхода социально-значимых ситуаций и признании существования различных позиций участников общения, что приводит к трудностям речевого прогнозирования. **Вывод.** С учетом выявленных особенностей разработаны стратегии формирования речевого прогнозирования в процессе коммуникативного взаимодействия в социально-значимых сферах.

**Ключевые слова:** коммуникативное взаимодействие, прогностическая компетентность, речевое прогнозирование, школьники с бисенсорными нарушениями.

---

**Формат цитирования:** Нигматуллина И. А., Логинова Д. А. Стратегия формирования речевого прогнозирования у школьников с бисенсорными нарушениями в процессе коммуникативного взаимодействия // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 3. С. 21-26. DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-3-21-26

---

## The Strategy of Formation the Speech Forecasting of the Schoolchildren with Bisensory Impairments in the Process of Communicative Interaction

© 2018 Irina A. Nigmatullina <sup>1</sup>, Darya A. Loginova <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Kazan (Volga region) Federal University,

<sup>2</sup> E. G. Lastochkina Kazan Board School for Children with Disabilities, Kazan, Russia; irinigma@mail.ru; sun-dasha27@yandex.ru

**ABSTRACT.** The aim of the research is to study the peculiarities of the speech forecasting in the process of communicative interaction of the schoolchildren with bisensory impairments. **Methods.** Analysis of Russian and foreign literature, medical documentation and respondents' personal profiles, experiment in which it is carried out a standardized observation of communication interaction process between schoolchildren and their age-mates and teachers; conversation with teachers. **Result.** The respondents are at a loss in understanding of the informative part of communication, they do not use face expression in communication, they have difficulties in understanding of results variety of socially important situations and in admitting of existence the different viewpoints of interaction partners, leading to difficulties of speech forecasting. **Conclusion.** Taking into account the revealed features some strategies of speech forecasting in communication in social significant spheres are developed.

**Keywords:** communication interaction, predictive competence, speech forecasting, schoolchildren with bisensory impairments.

---

**For citation:** Nigmatulina I. A., Loginova D. A. The Strategy of Formation the Speech Forecasting of the Schoolchildren with Bisensory Impairments in the Process of Communicative Interaction. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 12. No. 3. Pp. 21-26. DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-3-21-26 (In Russian)

---

## **Введение**

Приоритетной задачей современного образования является определение механизмов всестороннего развития личности ребенка, установление требований к качеству образования, в основе которых лежат понятия «компетенция» и «компетентность» как педагогов, так и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе детей с бисенсорными нарушениями. В данной работе понятие «прогностическая компетентность» приближено, вслед за В. Д. Менделевичем, к термину «антиципационная состоятельность» и рассматривается как «способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них, действовать с временно-пространственным упреждением» [3]. Одним из компонентов прогностической компетентности является речевое прогнозирование.

Обзор современных научных работ приводит к выводу, что речевое прогнозирование как способность упреждать события недостаточно исследована и описана в литературе и, соответственно, остается открытым вопрос о его формировании в процессе коммуникативного взаимодействия младших школьников с бисенсорными нарушениями [2; 4].

Методологической основой исследования выступили работы по изучению прогностической компетентности (антиципационной состоятельности) В. Д. Менделевича, Н. П. Ничипоренко, А. И. Ахметзяновой. При рассмотрении коммуникативных характеристик прогностической компетентности особое значение имеют исследования И. А. Зимней, М. И.

Лисиной, Б. Ф. Ломова, Г. А. Андреевой, В. П. Зинченко, С. А. Смирнова, концепция Р. М. Фрумкиной. В данной концепции объясняется механизм речевого прогнозирования. Важным положением в рамках изучения речевых предвосхищений в смысловом восприятии языковых средств являются сведения о двухуровневости прогнозирования, более подробно раскрытые в работах И. А. Зимней.

В ситуации слепоглухоты достаточный уровень развития речевого прогнозирования приобретает особую значимость, поскольку овладение этим средством в процессе коммуникативного взаимодействия позволяет слепоглохому эффективно адаптироваться в социуме. При этом до последнего времени специфика овладения коммуникацией школьниками с бисенсорными нарушениями специально не изучалась. Однако, определенные исследования по проблемам общения детей, имеющих другие сенсорные нарушения, проводились как отечественными, так и зарубежными учеными (Г. Петрова, В. Петшак, М. М. Нудельман, Э. Вийтар, И. М. Соловьев, П. М. Чалюбовский, S. Gregory, A. R. Lederberg).

Кроме того, известно, что школьникам с бисенсорными нарушениями больше всего не хватает умения говорить и понимать устную речь, свободно общаться в любых бытовых ситуациях. Поэтому для овладения ребенком с бисенсорными нарушениями речью и навыками коммуникации необходима языковая среда, где все действия, эмоциональные состояния, оценка и мотивы, а также совместное действие выражены через слово. Если языковая среда отсутствует, то ее необходимо создавать искусственно. В качестве одного из эффективных методов моделирования ситуаций общения

может выступать аудиовизуальный метод (АВМ).

**Цель исследования** – разработать стратегию формирования речевого прогнозирования у школьников с бисенсорными нарушениями в процессе коммуникативного взаимодействия с использованием аудиовизуального метода (АВМ).

#### **Методы исследования**

Работа по изучению особенностей коммуникативного взаимодействия школьников с бисенсорными нарушениями проходила поэтапно. На первом этапе были использованы теоретические методы, а именно анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме исследования, изучение медицинской документации, личных дел и историй развития детей, изучение отчетов педагогов и родителей. На следующем этапе с помощью эмпирических методов, таких как наблюдение, констатирующий эксперимент были получены данные о процессе коммуникативного взаимодействия школьников со сверстниками и учителями. На третьем этапе осуществлялся качественно-количественный анализ с использованием интерпретационных методов.

Исследование специфики коммуникативного взаимодействия школьников с бисенсорными нарушениями проводилось в три этапа с помощью специально подобранного диагностического инструментария. На первом этапе были изучены особенности восприятия школьниками друг друга (перцепция). На втором этапе исследовались особенности взаимной оценки партнеров коммуникации. На третьем этапе изучались особенности речевого прогнозирования в процессе совместного взаимодействия (интеракция).

Для изучения восприятия людьми друг друга (перцепция) использовалась методика Н. Я. Семаго «Эмоциональные лица» [5]. Для изучения особенностей взаимной оценки друг друга – методика Е. Л. Черкасовой «Изучение коммуникации как взаимодействия» [6].

Для изучения речевого прогнозирования, а также для выявления особенностей коммуникативного взаимодействия ребенка в различных сферах жизнедеятельности (отношение к учению, общение со сверстниками, взрослыми, виртуальное общение, отношение к болезни и отношение к семье), особенностей совместного действия (сотрудничество, соперничество, конфликт и т. п.), а также, для выявления наиболее значимых для него ситуаций была использована методика А. И. Ахметзяновой «Прогностическая компетентность школьника» [1].

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Казанская школа-интернат имени Е. Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья». В эксперименте приняли участие 5 школьников 7 и 6 классов с бисенсорными нарушениями.

#### **Результаты исследования,**

полученные в ходе констатирующего эксперимента, показали, что школьники способны адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию, однако в процессе коммуникации этими средствами пользуются не всегда в соответствии с ситуацией, что затрудняет их взаимодействие в рамках общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Более того, у школьников недостаточно сформирована способность восприятия людьми друг друга (перцепция), поскольку затруднено понимание информативной стороны коммуникации.

Школьники испытывают трудности в понимании существования различных позиций на ситуацию, также недостаточно понимают вариативность ситуации общения, возможность вариативности позиций участников общения. При этом нуждаются в сопроводительной помощи, подсказках при выполнении задания. В связи с этим можно сделать вывод о том, что взаимная оценка друг друга затруднена. Данные особенности приводят к искажению речевого прогноза ситуации.

Кроме того, для детей с бисенсорными нарушениями характерны инфантильные стратегии речевого прогнозирования, пассивная позиция в прогнозировании социально-значимых ситуаций, а также узость социальных контактов, бедность речезыковых средств. Школьники испытывают рече-коммуникативные трудности в решении ситуаций в процессе коммуникативного взаимодействия со взрослыми.

На основе анализа полученных в ходе констатирующего эксперимента данных для организации коррекционно-развивательной деятельности по обучению речевому прогнозированию в процессе коммуникативного взаимодействия школьников с бисенсорными нарушениями, была разработана стратегия возрастнопсихологического сопровождения, включающая в себя методические рекомендации, тематическое планирование, шесть аудиовизуальных курсов (АВК), построенных на основе анализа социально-значимых ситуаций.

Курс АВК построен в формате диалога, так как именно диалог является основной формой речевой ситуации. Предлагаемый школьникам с бисенсорными нарушениями лексический и грамматический материал отрабатывается в процессе диалогической речи. Наличие у школьников бисенсорного нарушения диктует дополнительные требования к предлагаемым изображениям, в связи с этим фон изображений АВК должен быть бледножелтого цвета, так как белый цвет в солнечную погоду образует блики. Цвет магнитов, с помощью которых демонстрационный материал крепится на доску, должен соответствовать тону фона картинки. Размещение изображений должно точно совпадать с уровнем взгляда школьников с бисенсорными нарушениями, недопустимо расположение изображения сбоку, так как это увеличивает нагрузку на глаза. Дополнительные мелкие детали, яркие цвета отвлекают внимание школьника от главного смысла изображения. В связи с этим разработанные картинки курса представлены в черно-белом формате.

В ходе обучения школьников с бисенсорными нарушениями речевому прогнозированию в процессе коммуникативного взаимодействия необходима работа по развитию эмоциональных средств общения и их использованию; расширению вербализации прогноза; развитию желания школьников с бисенсорными нарушениями вступать в контакт со взрослыми и сверстниками, умению решать социально-значимые ситуации, а также воспитанию умения сотрудничать со сверстниками и взрослыми. Кроме этого, велась работа над развитием просодической стороны речи (темп, ритм, высота голоса, ударение). В процессе работы над каждым аудиовизуальным курсом сначала повторяется и закрепляется ранее пройденный материал.

В соответствии с методикой проведения АВК, а также тематическим планированием разработан цикл уроков. Каждый аудиовизуальный курс прорабатывается на протяжении 7-8 уроков. При этом, первый урок всегда вводный. На нем школьники знакомятся с героями предстоящего курса, актуализируются знания по тематике АВК, а также расширяется лексический состав речи. Целью второго урока является знакомство с содержанием курса. Детям предлагаются картинки: школьники сначала зрительно знакомятся со всем курсом, затем каждая картинка оречевляется. Таким образом, школьники составляют полную картину происходящего в АВК. Для выяснения правильности понимания ситуации, могут задаваться уточняющие вопросы, касающиеся главных героев АВК. Урок заканчивается речевым прогнозированием исхода социально-значимой ситуации, сопряженного с совместным воспроизведением всего аудиовизуального курса. На третьем уроке школьники повторяют АВК, восстанавливают логическую последовательность картинок, проговаривают по цепочке материал курса, заканчивая речевым прогнозом. Вся работа осуществляется слухо-зрительно. На последующих уроках

происходит закрепление курса. Виды работ варьируются. Постепенно убирается зрительная опора, и школьники, при воспроизведении курса, опираются лишь на память. Когда материал курса усвоен всеми детьми, происходит драматизация ситуации без зрительной опоры. На заключительном уроке осуществляется перенос речевого материала курса в другую ситуацию. Кроме этого, меняются и главные герои курса, в их качестве выступают сами школьники с бисенсорными нарушениями.

Важно научить ребенка чувствовать ситуацию, то есть в какой момент, какой аудиовизуальный курс может быть применен. Благодаря этому школьник с бисенсорными нарушениями эффективно социализируется в обществе.

#### **Заключение**

Проведенный эксперимент по проблематике исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Развитие ребенка с бисенсорными нарушениями имеет свою специфику. Основная особенность заключается в том, что практически

отсутствует возможность речевого прогнозирования в процессе коммуникативного взаимодействия слепоглухого ребенка с окружающими его людьми.

2. Формирование и развитие навыков речевого прогнозирования во многом зависит от степени снижения сенсорных функций, времени возникновения нарушения, педагогических условий обучения и воспитания ребенка.

3. Одним из эффективных методов моделирования социально-значимых ситуаций общения, требующих проявления способности к речевому прогнозированию, является аудиовизуальный метод (АВМ), который был применен в основе разработки аудиовизуальных курсов (АВК), способствующих развитию эмоциональных средств общения и их использованию; расширению вербализации прогноза; развитию мотивации вступать в контакт со взрослыми и сверстниками, умению решать социально-значимые ситуации, а также воспитанию умения сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

#### **Литература**

1. Ахметзянова А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие. Казань: Изд-во КУ, 2017. 46 с.

2. Ахметзянова А. И., Нигматуллина И. А. Речевая коммуникация в структуре прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). С. 105-114.

3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие. СПб.: Речь, 2005. 445 с.

4. Нигматуллина И. А., Яппарова Ф. Р. Современные аспекты изучения

коммуникативной функции антиципационной состоятельности / Образование и личность: разнообразие зон развития // Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Казань: Изд-во ЦСГО; Школа, 2017. С. 79-81.

5. Семаго Н. Я. Диагностический комплект психолога. Методика «Эмоциональные лица». Москва, Изд-во АПКППРО, 2007. 17 с.

6. Черкасова Е. Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие. М.: Национальный книжный центр, 2011. 192 с.

#### **References**

1. Akhmetzyanova A. I. *Prognosticheskaya kompetentnost' mladshogo shkol'nika s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: uchebnoye posobiye* [Prognostic competence of a primary school student with disabilities: textbook]. Kazan, KU Publ., 2017. 46 p. (In Russian)

2. Akhmetzyanova A. I., Nigmatullina I. A. Speech communication in the structure of prognostic competence of junior schoolchildren with severe speech disorders. *Gumanitarnyye*

*nauki* [Humanitarian Science]. 2017. 2 (38). Pp. 105-114. (In Russian)

3. Mendeleevich V. D. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya: uchebnoye posobiye* [Psychology of deviant behavior: textbook] SPb.: Rech', 2005. 445 p. (In Russian)

4. Nigmatullina I. A., Yapparova F. R. Modern aspects of the study of the communicative function of anti-conception solvency. Education and personality: diversity of development zones.

*Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Proceedings of International scientific practical conference]. Kazan, CSHE, Shkola Publ., 2017. Pp. 79-81. (In Russian)

5. Semago N. Ya. *Diagnosticheskiy komplekt psikhologa. Metodika «Emotsional'nyye litsa»* [Diagnostic kit psychologist. The technique of "Emotional face"]. Moscow, AFT PRE Publ., 2007. 17 p. (In Russian)

6. Cherkasova E. L. *Rechevaya kommunikatsiya detey mladshogo shkol'nogo vozrasta: izucheniye, diagnostika, razvitiye* [Speech communication of children of primary school age: study, diagnosis, development]. Moscow, Natsional'nyy knizhnyy tsentr Publ., 2011. 192 p. (In Russian)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

### Принадлежность к организации

**Нигматуллина Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дефектологии и клинической психологии, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия; irinigma@mail.ru

**Логонова Дарья Андреевна**, сурдопедагог, Казанская школа-интернат имени Е. Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья, Казань, Россия; sun-dasha27@yandex.ru

### Исследование проводилось:

1. В рамках проекта «Наставники и ученики» 2017-2018 гг. программы «Наука и образование» Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение».

2. При финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17-16-16004-ОГН «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций».

*Принята в печать 20.08.2018 г.*

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

### Affiliations

**Irina A. Nigmatullina**, Ph. D (Pedagogy), assistant professor, the chair of Defectology and Clinical Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: irinigma@mail.ru

**Daria A. Loginova**, teacher of the deaf and hard of hearing, E. G. Lastochkina Kazan Board School for Children with Disabilities, Kazan, Russia; sun-dasha27@yandex.ru

### Acknowledgements:

1. The project "Mentors and students" 2017-2018, the program "Science and Education" of the Fund for support deafblind "So-edinenie" (Co-unity).

2. Financial support of the RFFR and the government of the Republic of Tatarstan in the framework of the research project No. 17-16-16004-OGN "Prognostic competence of primary schoolchildren with disabilities in the prevention of deviations".

*Received 20.08.2018.*