

УДК 376.33
ББК 74.5

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-1-130-138

ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА КАК ЧАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ СТИХОТВОРНОГО ТЕКСТА

А. В. Дзюбань

Аннотация. *Предметом данной статьи является изучение особенностей просодической стороны речи как части художественного восприятия стихотворного текста младших школьников с нарушением слуха. Представлены результаты проведенной экспериментальной работы по изучению просодической стороны речи младших школьников с сохранным и нарушенным слухом. Речевое развитие детей с нарушением слуха проходит по своеобразному пути формирования, что находит отражение и в специфичности овладения ими просодической стороной речи, которая имеет важное значение для понимания и овладения художественными произведениями и особенно стихотворными текстами, а следовательно, оказывает влияние на умственное, речевое, эстетическое и эмоциональное развитие ребенка в целом.*

Ключевые слова: *младшие школьники с нарушением слуха, средства речевой выразительности, просодика, уровневая характеристика, интонация, логические ударения, ритм, модуляция голоса по высоте и силе, тембровая окраска голоса, отраженное воспроизведение фраз с противоположными типами интонации.*

THE FEATURES OF PROSODIC SIDE OF SPEECH OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT AS PART OF THE ARTISTIC PERCEPTION OF THE POETIC TEXT

A. V. Dziuban

Abstract. *The article deals with the study of the features of the prosodic side of speech as part of the artistic perception of the poetic text by junior schoolchildren with hearing impairment. The results of the experimental study on the prosodic side of speech of primary schoolchildren with preserved and impaired hearing are presented. The speech develop-*

© Дзюбань А. В., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ment of children with hearing impairment goes along a peculiar way of formation, which is reflected in the specificity of their mastery of the prosodic side of speech, which is important for understanding and mastering artwork and especially poetic texts, and, therefore, affects the mental, speech, aesthetic and emotional development of the child as a whole.

Keywords: *junior schoolchildren with hearing impairment, means of speech expressiveness, prosody, level characteristics, intonation, logical accent, rhythm, voice modulation according to height and strength, timbre voice color, reflected reproduction of phrases with opposite types of intonation.*

Речь – это процесс порождения (формулирования) и восприятия (понимания) сообщений языковыми средствами, к которым относятся фонетические, лексические, словообразовательные, морфологические, синтаксические и просодические. Процесс психического развития детей с нарушением слуха – это особый путь, который совершается в иных условиях взаимодействия с окружающим миром, чем у нормально слышащих детей. Первичный дефект слухового анализатора ведет, в первую очередь, к недоразвитию речи, как наиболее тесно связанной с ним функции, и к своеобразию в развитии других психических функций, связанных с нарушенным анализатором опосредованно [1–3].

По данным исследователей (Л. С. Выготский, Р. М. Боскис, Б. Д. Корсунская, Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Л. П. Носкова, Ф. Ф. Рау, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.), дети с нарушением слуха осваивают речь на иной полисенсорной основе, чем слышащие, – с опорой на остаточный слух, зрительное восприятие и кинестетические ощущения [4; 5]. При этом отмечается, что речевое общение данной категории детей формируется в условиях разнообразных видов деятельности, а процесс усвоения языка выступает как процесс формирования различных видов речевой деятельности, при этом идет становление обеих сторон: импрессивной и экспрессивной. Все виды речевой деятельности формируются в единстве, но на иной, чем у слышащих, сенсорной основе. «Так, у слышащих первичным образом слова является слуховой, у глухих детей – зрительный, подкрепляемый двигательными ощущениями» [4, с. 81; 6]. Дети с нарушением

слуха достаточно рано овладевают глобальным чтением, для них зрительное восприятие слов, написанных на табличках, начинается с нерасчлененного восприятия и узнавания табличек [7]. Благодаря этому у них закладываются представления о первых сигнальных функциях, это первый для данной категории детей этап знакомства с языком. Далее развитие аналитико-синтетической деятельности в целом, а также зрительное восприятие написанных слов дает детям с нарушением слуха представления о буквенном составе слова, которые закрепляются благодаря кинестетическим ощущениям от речевых органов при обучении звукопроизношению, то есть для данной категории детей характерен иной порядок анализа речевого материала. Не менее важен тот факт, что при таком порядке становления речи дети с нарушением слуха крайне ограничены в улавливании, понимании и, как следствие, в использовании интонационно-выразительных средств речи [2; 3; 6]. Для преодоления данной проблемы в обучении детей с нарушением слуха написанные на табличках слова, фразы и предложения имеют фиксированную систему вспомогательных фонетических знаков – просодические средства, компенсирующие невозможность в полном объеме улавливать интонационно-выразительные средства речи данной категорией детей.

Изучение просодической организации речи было предметом исследований в психолингвистике и лингвистике (В. А. Артемов, Л. П. Блохин, А. А. Бондаренко, Л. А. Горбушина, Т. Н. Иванова-Лукиянова, М. Р. Львов, Е. И. Матвеева, Н. Д. Светозарова и др.). Выявлено, что интонация играет важную роль в речевом процессе, благодаря интонации передается эмоцио-

нальное настроение и состояние говорящего, смысловые различия высказывания, она делает речь выразительнее [8]. Становлению интонационной стороны речи способствует не только восприятие речевого образца на слуховой основе, но и приобретение навыка выразительного чтения художественных текстов, а в большей мере – поэзии [9].

В лингвистике стихотворные тексты рассматриваются как речь особого рода, в частности, имеется в виду взаимосвязь общелингвистических и стиховедческих категорий, таких как фонетика, грамматика и стилистика. Сюда относятся проблемы связи ритма и синтаксиса, ритма и интонации, стилистические типы ритма и другие, так как в ритмическом строении стиха главную роль играет его слоговая организация [10]. В то же время степень понимания и воспроизведения поэтического текста зависит от уровня развития лексического словаря, уровня сформированности мнемических процессов и средств речевой выразительности, последнее включает владение логическим ударением, чувством ритма, модуляциями голоса, умением делать паузы. Человеку, не обладающему достаточным уровнем сформированности данных процессов, при воспроизведении стихотворений любого типа будет трудно передать всю поэтическую красоту произведения, свое эмоциональное отношение к сюжету, героям и авторской позиции [9].

Следует отметить, что, по мнению Б. М. Теплова и А. А. Леонтьева, овладение речевой выразительностью невозможно «без способности к восприятию мира в виде образов», которая «возникает на «основе общения и образования у обучающегося определенных условных рефлексов». Образ обладает такими свойствами, как: предметность, целостность, устойчивость и категориальность, которыми человек овладевает в процессе восприятия информации. Соответственно, формирование способности к полноценному восприятию и пониманию художественной речи – одна из ключевых психолого-педагогических задач в развитии языковой способности, что и определило актуальность нашего исследования [11, с. 121–123].

Целью нашего исследования стало выявление особенностей овладения стихотворным текстом младшими школьниками с нарушением слуха.

В рамках данной статьи мы рассмотрим особенности просодической стороны речи как части художественного восприятия стихотворного текста младших школьников с нарушением слуха в сравнении с нормально слышащими детьми.

Исследование проводилось на базе МБОУ СШ № 5 г. Архангельска и МБОУ СОШ № 21 г. Северодвинска, в нем принимали участие 34 ученика с нарушением слуха и 10 нормально слышащих учеников 2-го и 3-го классов.

Для изучения особенностей сформированности средств речевой выразительности обучающихся с нарушением слуха были использованы рекомендации по обследованию просодической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией (Е. Ф. Архипова) [12]. На этой основе нами была сконструирована модель, включающая пять заданий, которые позволили нам выявить уровни сформированности основных компонентов речи у детей с нарушением слуха младшего школьного возраста, наиболее значимых при воспроизведении стихотворных произведений: ритма, логического ударения, силы и высоты голоса, интонации.

Остановимся на результатах исследования *сформированности средств речевой выразительности* младших школьников с нарушением слуха в сравнении с нормально слышащими детьми. При изучении *умения воспроизводить ритм* было зафиксировано, что 40% слышащих учеников имеют высокий уровень способности к правильному воспроизведению ритма, заданного экспериментатором, с первого раза. Большинство детей с нормальным слухом (60%) имеют средний уровень способности к правильному воспроизведению ритма, что проявлялось в том, что, хотя с первого раза дети неверно воспроизводили заданный экспериментатором ритм, при повторном отстукивании ритма они замечали свои ошибки и воспроизводили ритм правильно.

Результаты детей с нарушением слуха оказались ниже. Только 17% имели высокий уровень сформированности умения воспроизводить ритм по подражанию. Эти дети смогли правильно повторить за экспериментатором изолированные удары, серии простых ударов и акцентированные удары, используя прием тотактирования (отстукивания ритма), без опоры на зрительное восприятие. Большинство учащихся с нарушенным слухом (62%) имели средний уровень способности к правильному воспроизведению ритма, они повторяли ритм, заданный экспериментатором, со второго раза и не замечали своих ошибок при первом воспроизведении. Каждый пятый школьник (21%) имел низкий уровень способности к верному воспроизведению ритма. Эти дети не замечали своих ошибок даже при повторном испытании (рис. 1).

Умение *расставлять логические ударения* у детей с нормальным слухом оказалось на том же уровне. 40% детей с сохранным слухом имели высокий уровень. При ответе на вопрос они выделяли главное слово и отвечали полным предложением. Большая часть детей с нормальным слухом (60%) имели средний уровень, они давали ответы неполными предложениями, состоящими из одного слова, но если экспериментатор напоминал им о необходимости отвечать полным предложением, то учащиеся отвечали верно.

У детей с нарушением слуха *умение расставлять логические ударения* оказалось

еще на более низком уровне сформированности в сравнении с нормально слышащими детьми. Почти половина детей с нарушением слуха (46%) имели низкий уровень сформированности исследуемого умения. Они не замечали разницу между фразами, одинаково лексически и грамматически оформленными, но с разным логическим ударением, которое делал экспериментатор в ходе предъявления речевого материала, школьники не могли назвать «главное, выделенное голосом» слово в предложениях, им не удавалось повторить отраженно за экспериментатором фразу, выделяя в ней «главное» слово, а также ответить на вопросы по совместно с экспериментатором составленным предложениям по серии картин, выделив голосом «важное по смыслу» слово.

Средний уровень сформированности данного умения продемонстрировали чуть больше половины детей с нарушением слуха (54%), они не справлялись с заданиями по выделению «главного» слова в предложении, но им оказалось доступным задание, где совместно с экспериментатором требовалось составить предложения по сюжетным картинкам, а затем ответить на несколько поочередно заданных вопросов по совместно составленным предложениям, интонационно выделяя «важное по смыслу» слово. В этом случае младшие школьники отвечали одним «главным» словом, не конструируя фразу и не выделяя в ней «важное по смыслу» слово, как следовало из задания (рис. 2).

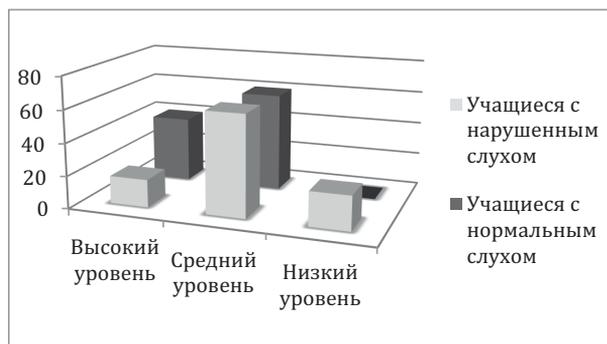


Рис. 1. Гистограмма сформированности умения воспроизводить ритм

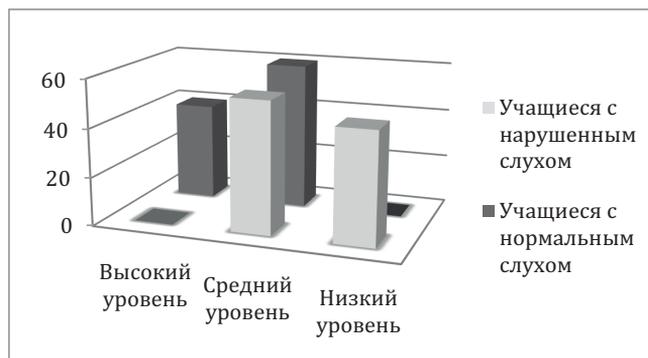


Рис. 2. Гистограмма сформированности умения расставлять логические ударения



Рис. 3. Гистограмма сформированности умения модулировать голос по высоте

Изучение *уровня сформированности умения модулировать голос по высоте* обнаружило, что лишь 10% учащихся с сохранным слухом имели высокий уровень умения модулировать голос по высоте, подавляющее большинство учащихся с нормальным слухом (90%) имели средний уровень сформированности данного умения. Они выполняли задания с недостаточной модуляцией голоса по высоте, но при сопряженном с педагогом произнесении текста высота их голоса изменялась.

8% младших школьников с нарушением слуха также продемонстрировали умение изменять силу голоса по высоте. Большая часть детей с нарушением слуха оказалась на среднем и низком уровне. Так 42% учеников с нарушенным слухом воспроизводили изолированные звуки, звукоподражания с понижением и повышением высо-

ты голоса, но при этом модуляция их голоса была неяркой, невыразительной, и для выполнения задания им всегда требовалась помощь экспериментатора в виде «дирижирования» или сопряженного выполнения задания. Половина младших школьников с нарушением слуха (50%) выполняли задания без модуляции голоса по высоте, им не помогало даже сопряженное с дефектологом выполнение задания (рис. 3).

При исследовании *сформированности умения модулировать голос по силе* 20% младших школьников с нормальным слухом продемонстрировали высокий уровень, они выполняли задания с достаточными модуляциями по силе. Большая часть детей (60%) имели средний уровень, они выполняли задания с недостаточной модуляцией голоса по силе, но при сопряженном выполнении ими задания

сила голоса изменялась. Таким образом, отдельные звуки и звукоподражания дети произносили с разной силой голоса правильно, но только после нескольких проб.

Несколько лучше, чем с предыдущим, с этим заданием справились младшие школьники с нарушением слуха, так, 12% обучающихся продемонстрировали умение изменять громкость голоса по силе (высокий уровень), они правильно воспринимали тихое и громкое звучание отдельных звуков и звукоподражаний, постепенное нарастание и падение силы голоса при произнесении одного и того же речевого материала. Половина детей с нарушением слуха (50%) имели средний уровень сформированности модуляции голоса по силе, они правильно определяли силу звучания, но сами выполняли задания с недостаточной модуляцией голоса. Для воспроизведения постепенного нарастания и падения силы голоса при произнесении отдельных звуков и звукоподражаний им требовалась активная помощь взрослого. 38% учеников с нарушением слуха не смогли изменять свой голос по силе, даже при сопряженном с педагогом выполнении задания (рис. 4).

При исследовании *тембровой окраски голоса* высокий уровень сформированности данного умения имели все младшие школьники с нормальным слухом, что проявлялось в их умении изменять тембровую окраску голоса в соответствии с предъявляемыми требованиями. При воспроизведении голосов

персонажей ярко проявлялись основные тембровые характеристики звучания голоса.

Лишь 13% учащихся с нарушением слуха продемонстрировали высокий уровень сформированности данного умения. Несколько больше половины (54%) учеников оказались на среднем уровне сформированности умения изменять тембровую окраску голоса, они могли менять окраску голоса в соответствии с заданиями, но при этом дифференцированность тембра была очень узкой. Каждый третий учащийся с нарушением слуха (33%) имел низкий уровень сформированности данного умения: их голос был тусклым, монотонным, лишенным тембровой окраски, характерной для тех или иных персонажей. Следует также отметить, что этим ученикам требовалось больше времени на осмысление задания (рис. 5).

Умение отраженного воспроизведения фраз с противоположными типами интонации сформировано у незначительного количества детей с нормальным слухом (10%). Большинство учащихся с нормальным слухом (90%) имеют средний уровень данного умения, они так же, как и первые, обладают способностью к преобразованию фраз, но при этом допускают ошибки.

Почти половина детей с нарушением слуха (42%) имели средний уровень сформированности данного умения. Они могли преобразовывать различные типы предложений, из повествовательных в вопросительные и восклицательные и наоборот, но

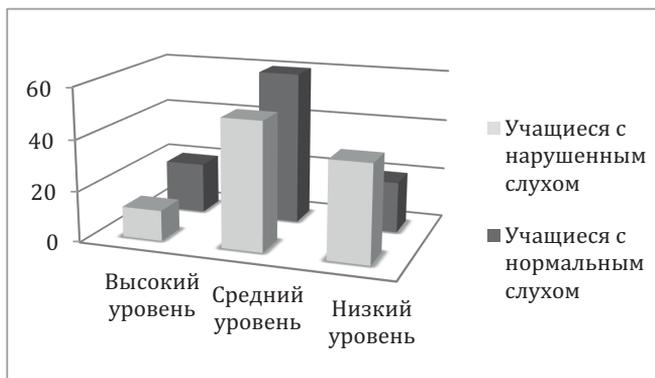


Рис. 4. Гистограмма сформированности умения модулировать голос по силе

при этом им требовалось больше времени, чтобы переключиться с одной интонации на другую. Для них было характерно выполнение заданий с ошибками, которые они старались исправить только после оказания им помощи взрослым. Большая часть учащихся (58%) имели низкий уровень выполнения задания. Они повторяли фразу за экспериментатором, не изменяя ее, пропускали слова или переставляли их местами, при этом не меняли свой голос интонационно (рис. 6).

Таким образом, результаты проведенной экспериментальной работы позволили нам сделать вывод о том, что учащиеся с нарушением слуха младших классов в сравнении с детьми с нормальным слухом имеют целый ряд проблем в развитии просодической стороны речи, которые в большей

степени проявлялись в несформированности умений правильно расставлять логическое ударение во фразе, модулировать голос по высоте и изменять мелодику произнесенной фразы. На среднем уровне у школьников с нарушением слуха оказались сформированы умения воспроизводить ритм, модулировать голос по силе и изменять тембровую окраску голоса, что, безусловно, будет отражаться на понимании и воспроизведении стихотворных текстов.

Во то же время большинство детей с сохранным слухом (от 60% до 90%) продемонстрировали средний уровень сформированности данных умений, что говорит также о наличии у них некоторых трудностей, но менее выраженных и реже встречающихся. Самыми легкими для детей с сохранным слухом оказа-

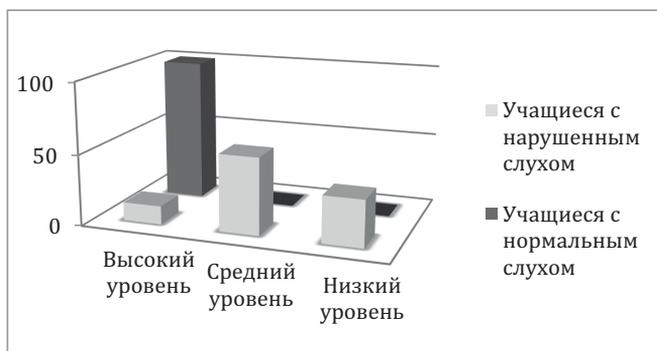


Рис. 5. Гистограмма сформированности умения изменять тембровую окраску голоса

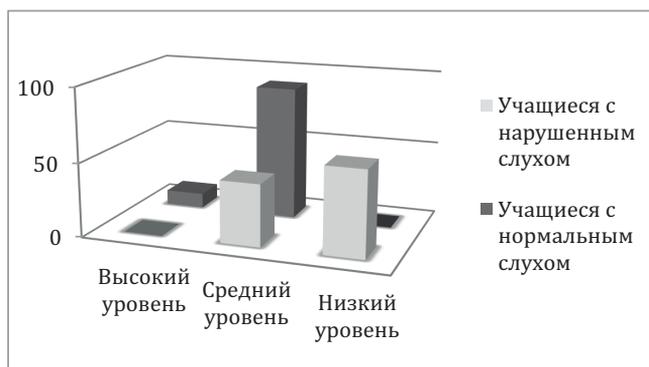


Рис. 6. Гистограмма сформированности умения воспроизводить фразы с противоположными типами интонации

лись задания, связанные с умением изменять тембровую окраску голоса, в этом случае все дети продемонстрировали высокий уровень сформированности данного умения. Наиболее сложными для школьников с сохранным слухом были задания на модуляцию голоса по высоте и силе, большинство учащихся продемонстрировали средний уровень сформированности данного умения.

Следовательно, можно сделать следующий вывод: младшим школьникам с сохранным слухом и нарушенным слухом труднее модулировать голос по высоте и силе, наиболее доступным является умение изменять тембровую окраску голоса.

Полученные экспериментальные данные подтверждают выводы сурдопсихологов и сурдопедагогов (Р. М. Боскис, Б. Д. Корсунская, Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Н. Г. Морозова, М. И. Никитина, Л. П. Носкова, Ф. Ф. Рау, Е. Г. Речицкая, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, Н. В. Яшкова и др.) о том, что речевое развитие детей с нарушением слуха имеет свои особенности, что связано с тем,

что оно проходит по иному, своеобразному пути формирования, на других, чем у слышащих, сенсорных основах. Это находит отражение и в специфичности овладения данной категорией детей просодической стороной речи, которая имеет важное значение для понимания художественных произведений и особенно проявляется при понимании и овладении стихотворными текстами, где под овладением понимается умение воспринимать и воспроизводить поэтические произведения. В свою очередь, умственное, речевое, эстетическое и эмоциональное развитие ребенка невозможно без литературного развития, а выявленные в ходе исследования особенности просодической речи младших школьников с нарушением слуха будут приводить к недостаточно заинтересованному отношению к стихотворным текстам из-за непонимания своеобразия языка поэзии. Таким образом, возникает вопрос о необходимости комплексного подхода при изучении поэтических произведений с учетом полученных экспериментальных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. 2-е изд., стер. М.: Советский спорт, 2006. 448 с.
2. Речицкая Е. Г., Кулигина Т. Ю. Развитие эмоционально-оценочной лексики у детей с нарушением слуха младшего школьного возраста: моногр. Deutschland, Saarbrücken: Lap Lambert, 2014. 158 с.
3. Речицкая Е. Г., Кулигина Т. Ю. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом: метод. пособие. М.: Книголюб, 2006. 208 с. (Развитие и коррекция).
4. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: учебник для академического бакалавриата. 2-е изд., пер. и доп. М.: Юрайт, 2018. 235 с. (Сер.: Бакалавр. Академический курс).
5. Речицкая Е. Г., Сошина Е. А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. 2-е изд. М.: Владос, 2014. 128 с.
6. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. М.: Просвещение, 1968. 316 с.
7. Носкова Л. П., Головчиц Л. А. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2004. 344 с.
8. Бородин О. Л. Формирование интонационной стороны речи младших школьников на уроках литературного чтения // Пермский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 23–27.
9. Дзюбань А. В. Теоретические основы проблемы овладения стихотворным текстом младшими школьниками с нарушением слуха в условиях инклюзивного обучения // Наука и школа. 2018. № 5. С. 108–114.
10. Воронова А. Е. Логоритмика в речевых группах ДОО для детей 5–7 лет: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2006. 144 с. (Логопед в ДОО).

11. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии. М.: Смысл, 1997. 287 с.
12. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. 319 с.

REFERENCES

1. Solovyev I. M., Shif Zh. I., Rozanova T. V., Yashkova N. V. (eds.) *Psikhologiya glukhikh detey*. Moscow: Sovetskiy sport, 2006. 448 p.
2. Rechitskaya E. G., Kuligina T. Yu. *Razvitie emotsionalno-otsenочноy leksiki u detey s narusheniem slukha mladshеgo shkolnogo vozrasta: monogr.* Deutschland, Saarbrucken: Lap Lambert, 2014. 158 p.
3. Rechitskaya E. G., Kuligina T. Yu. *Razvitie emotsionalnoy sfery detey s narushennym i sokhrannym slukhom: metod. posobie.* Moscow: Knigolyub, 2006. 208 p. (Razvitie i korrektsiya).
4. Bogdanova T. G. *Surdopsikhologiya: uchebник dlya akademicheskogo bakalavriata.* Moscow: Yurayt, 2018. 235 p. (Ser.: Bakalavr. Akademicheskii kurs).
5. Rechitskaya E. G., Soshina E. A. *Razvitie tvorcheskogo voobrazheniya mladshikh shkolnikov v usloviyakh normalnogo i narushennogo slukha.* Moscow: VladoS, 2014. 128 p.
6. Shif Zh. I. *Usvoenie yazyka i razvitie myshleniya u glukhikh detey.* Moscow: Prosveshchenie, 1968. 316 p.
7. Noskova L. P., Golovchits L. A. *Metodika razvitiya rechi doshkolnikov s narusheniyami slukha: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy.* Moscow: VladoS, 2004. 344 p.
8. Borodina O. L. Formirovaniye intonatsionnoy storony rechi mladshikh shkolnikov na urokakh literaturnogo chteniya. *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal.* 2012, No. 3, pp. 23–27.
9. Dzyuban A. V. Teoreticheskie osnovy problemy ovladeniya stikhotvornym tekstom mladshimi shkolnikami s narusheniem slukha v usloviyakh inkluzivnogo obucheniya. *Nauka i shkola.* 2018, No. 5, pp. 108–114.
10. Voronova A. E. *Logoritmika v rechevykh gruppakh DOU dlya detey 5–7 let: metod. posobie.* Moscow: TTs Sfera, 2006. 144 p. (Logoped v DOU).
11. Leontiev A. A. *Pedagogika zdravogo smysla. Izbrannye raboty po filosofii obrazovaniya i pedagogicheskoy psikhologii.* Moscow: Smysl, 1997. 287 p.
12. Arkhipova E. F. *Stertaya dizartriya u detey.* Moscow: AST: Astrel: Khranitel, 2007. 319 p.

Дзюбань Александра Владимировна, ассистент кафедры специальной педагогики и психологии Высшей школы психологии, педагогики и физической культуры Северного Арктического федерального университета им. М. В. Ломоносова; аспирант кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики Дефектологического факультета Института детства Московского педагогического государственного университета

e-mail: a.dzyuban@narfu.ru

Dzyuban Aleksandra V., Assistant Lecturer, Special Pedagogy and Psychology Department, Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Culture, M. V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Post-graduate student, Inclusive education and Surdopedagogy Department, Defectology Faculty, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

e-mail: a.dzyuban@narfu.ru

Статья поступила в редакцию 10.06.2019

The article was received on 10.06.2019