

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. А. Ларина

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье говорится об особенностях речевой сферы детей с общим недоразвитием речи. Понятия «просодика», «интонация» рассматриваются с психолингвистической точки зрения. Описываются основные положения формирования интонационной выразительности речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

The peculiarities of speech sphere of children with general speech undevelopment. Psycholinguistic point of view on such definitions as «prosody» and «intonation». The basic circumstances of enhancement of intonation expressive speech of primary school age children with general speech undevelopment.

Контингент общеобразовательной школы за последние годы претерпел значительные изменения. С каждым годом среди учащихся, поступающих в начальные классы, увеличивается число неуспевающих детей с различными отклонениями в развитии. Сложные речевые расстройства, при которых у детей при нормальном слухе и интеллекте нарушено формирование всех звуковых и смысловых компонентов речевой системы, было определено Р. Е. Левиной как *общее недоразвитие речи (ОНР)*. Она же предложила трехуровневую периодизацию ОНР:

- I уровень характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения при более благополучном пассивном словаре, по сравнению с активным;
- II уровень сопровождается возрастанием речевых возможностей, в частности появлением фраз, однако словарь остается бедным, а фонетическое и грамматическое оформление речи искаженным;
- III уровень отличается достаточно развернутой обиходной речью, которая тем не менее по всем показателям отстает от нормы [5].

Особенности речевой сферы детей с ОНР: дефекты звуко-слоговой структуры речи с преобладанием ошибок фонематического характера, ограниченность словарного запаса, использование слов без учета контекстуальных

связей, устойчивые аграмматизмы, бедность и стереотипность синтаксического оформления, интонационные нарушения – глубоко и подробно исследованы в логопедии (Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова).

Искаженное развитие интонационной стороны речи младших школьников с ОНР проявляется в следующих мелодико-интонационных ошибках: недостаточная громкость и узкий динамический диапазон, несоответствие высоты голоса и невыраженность модуляций, изменение тембра голоса в виде глухости, осиплости, монотонность, невыразительность, обедненность и однообразие интонаций. Существуют трудности в восприятии и воспроизведении различных интонационных конструкций, расстановке логических ударений, восприимчивости ударно-безударной позиции и пауз ритмического рисунка, синтагматическом членении и выделении интонационного центра, в понимании и выражении эмоционально-смыслового высказывания. Происходят потеря целостности сообщения, нарушение тема-рематических отношений.

Недостаточная сформированность интонационной стороны речи у младших школьников с ОНР приводит к трудностям организации коммуникативной деятельности: снижению потребности и эффективности речевого взаимодействия, ограничению коммуникативного потенциала, а на письме – к синтаксическим недочетам и стойким специфическим пунктуационным ошибкам, связанным с нарушением фиксации фонологических особенностей интонации. Это обуславливает целесообразность мероприятий по формированию интонационной выразительности речи в комплексе логопедических мероприятий. Однако в существующей системе школьного образования и логопедической помощи в формировании интонационной стороны речи у младших школьников с ОНР не уделяется должного внимания.

Для теории и методики формирования суперсегментного уровня языка у младших школьников с ОНР имеет немаловажное значение решение проблем психолингвистического определения «интонации», места интонационной программы в модели порождения речи, формирования механизмов восприятия и воспроизведения интонации.

В психолингвистике общепринятой является концепция И. А. Зимней, Р. М. Фрумкиной, Л. С. Цветковой, согласно которой язык рассматривается как одна из знаковых систем. В процессе коммуникации используются «метаязыковые» невербальные знаки, в том числе и *интонация*, по поводу определения которой в психолингвистике нет единого мнения. Т. М. Дридзе, И. С. Торопцев относят интонацию к знакам только с учетом функции уточнения или корректировки смыслового содержания речевого высказывания.

Однако большинство психолингвистов-исследователей рассматривают интонационное оформление высказывания как отдельный самостоятельный знак, который накладывается на структуру речевого высказывания, «присоединяется» к каждому составляющему семантическому языковому элементу. В. П. Глухов считает, что целесообразно рассматривать интонацию как уникальный знак человеческой культуры, обладающий унификацией, максимальной степенью обобщения обозначаемого и универсальностью [1]. С точки зрения И. А. Зимней, *просодика* определяется как «общезыковая традиционная организация звуковой последовательности», а интонация и фразовое ударение – как основа для осуществления конкретного коммуникативного намерения, где словесное ударение выполняет вспомогательное для этого процесса средство [3]. По мнению Г. Н. Ивановой-Лукьяновой, интонация представляет собой многофункциональное языковое явление и многокомпонентное единство, состоящее из мелодики, громкости, темпа и ритма, тембра, паузы и ударения [4]. Интонация является средством формирования коммуникативных единиц – синтагмы, предложения и текста – в соответствии со смыслом передаваемого сообщения.

В большинстве моделей порождения речи (Т. В. Ахутина, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия) *интонационная программа оформления звучащей речи* занимает определенное место. Обычно выделяют следующие ее уровни:

- 1) возникновение мотива;
- 2) формирование замысла высказывания;
- 3) смысловое структурирование замысла;
- 4) семантическое синтаксирование, преобразующее продукт смыслового синтаксирования в форму, которая подчинена правилам глубинной грамматики;
- 5) поверхностное синтаксирование, представляющее собой процедуру преобразования высказывания в структуру, организованную по правилам конкретного языка с использованием языковых операций фонологического, артикуляторного, просодического, синтагматического, парадигматического типа;
- 6) фонологическое и моторное программирование высказывания, предусматривающее сегментарный и супraseгментарный уровни (ритмико-мелодическая и мелодико-интонационная организация речи).

Данный процесс осуществляется на базе фонационной, артикуляционной, ритмико-слововой и темпо-ритмической «автоматизированных» программ внешней реализации речи, в основе которых лежат соответствующие речепроизносительные навыки (А. А. Леонтьев, Д. Слобин, Дж. Грин, Е. М. Верещагин). Таким образом, место интонационной программы оформления зву-

чащей речи в зависимости от содержания выполняемых преобразований находится на этапах поверхностного синтаксирования, фонологического и моторного программирования. По операциональному обеспечению оно различается, имеет определенную степень автономии, в том числе и в онтогенетическом аспекте.

В «просодическом поле» каждого языка существуют универсальные «просодические эталоны контуров» основных типов предложений – *доминанты просодической системы языка*, которые приобретаются в процессе языкового опыта и хранятся в памяти человека. Выбор для речевой реализации «просодических контуров» зависит от коммуникативного мотива высказывания, ситуации и средств общения. Различные типы предложения выполняют основные семантико-синтаксические функции и могут соединять части текста, т. е. являться средством межфразовой связи. В начале предложения «просодические контуры» оказываются грамматическим и смысловым центром семантико-синтаксического целого, в конце имеют результативно-следственное или причинно-следственное значение и одновременно создают условия для плавного перехода к изложению новой микротемы. Расположенные внутри текстового фрагмента «просодические контуры» находятся в определенных смысловых отношениях с предшествующей частью текста и вместе с тем «открывают» последующее повествование [1].

В процессе восприятия и понимания речевого высказывания, по теории Н. Г. Морозовой, А. А. Брудного, существует «план значения» и «план смысла», последний выражается через особое стилистическое построение языковых средств и их интонационную и мимическую окраску. По Л. С. Цветковой, процесс восприятия речи имеет разные уровни: сенсомоторный (в частности, включающий анализ пауз, ритмико-слоговой и мелодической организации речи), лингвистический (опознание звукокомплекса и сравнение с хранящимся в памяти эталоном, анализ ритмико-слоговой структуры, осуществление морфемного анализа) и психологический (обеспечение понимания «глубинного смысла», подтекста посредством интонационного и стилистического анализа, мимических компонентов) [7]. Большинство исследователей (Т. В. Ахутина, В. П. Белянин, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. Г. Фомиченко, Р. М. Фрумкина, Н. Н. Шахнарович) признают смыслоразличительную функцию супrasegmentных единиц и выделяют последовательные стадии первичного синтеза интонации, анализа, вторичного синтеза – сопоставления с результатом звучания. При этом «внутреннее» проговаривание воспринимаемой интонации позволяет регулировать и контролировать ее механизм восприятия и воспроизведения.

В свете существующих психолингвистических концепций представляется возможным тезисно обозначить основные методические положения формирования интонационной стороны речи у младших школьников с ОНР:

1. Усвоение системы языка предполагает усвоение обучающимися основных языковых, в том числе «метаязыковых», единиц как «универсальных» знаков, знакомство с их основными функциями и подсистемами, формирование навыков адекватного оперирования ими в речевой деятельности.

2. Формирование навыка интонационного оформления речи должно осуществляться одновременно в двух взаимозависимых направлениях – развитие восприятия и воспроизведения интонационных компонентов.

3. Речепроизводительные навыки внешней реализации высказываний включают в свой состав продуцирование слогов, слов, адекватное интонационное и темпо-ритмическое оформление, смысловое паузирование, акцентное выделение слов и словосочетаний. Формирование данных сложных речевых навыков у детей с ОНР требуют организованной речевой практики и специального обучения.

4. Обучение верному продуцированию различных типов предложений формирует навык построения связных развернутых высказываний у младших школьников с ОНР и организует структурно-семантическую целостность и связность текста.

5. При организации логопедического воздействия необходимо обращать внимание на тщательный отбор обучающих текстов, которые служат для создания ориентиров и выработки стереотипной программы в разных формах речевой деятельности (А. Р. Лурия) [6]. Обучающие тексты формируют внешнюю, перцептивную наглядность в процессе изучения интонации и внутреннюю, абстрактно-логическую связь с интонированием высказываний, в методическом отношении представляют собой эталон реализации основных контуров предложений.

6. При обучении восприятию интонационных подсистем следует целенаправленно связывать понимание речевого высказывания с усвоением значимых «метаязыковых» знаков речи.

Подводя итог сказанному, хочется еще раз отметить, что формирование интонационной стороны речи у младших школьников с ОНР должно быть целенаправленным и организованным, поскольку «интонационный синтез не может возникнуть сам собой, а, требует определенных систематических воздействий и подкреплений» [2]. В работе коррекционным педагогам необходимо учитывать основные тенденции развития отечественной логопедии, одной из которых является совершенствование ее методики на основе использования «арсенала» научных знаний психолингвистики.

Литература

1. Глухов В. П. Основы психолингвистики: Учеб. пособие для студентов педвузов. – М., 2005. – 351 с.
2. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова: Сб. статей / Сост. В. Я. Коровина. – М., 1966.
3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.; Воронеж, 2001. – 432 с.
4. Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: Учеб. пособие / Г. Н. Иванова-Лукьянова. – М., 2000. – 197 с.
5. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961. – 310 с.
6. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М.: «Академия», 2002. – 352 с. – С. 191.
7. Цветкова Л. С., Торчуа Н. Г. Афазия и восприятие. – М.; Воронеж, 1997. – 176 с.

В. А. Метаева

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тенденции развития современного общества требуют от профессионала способностей к самостоятельному принятию решения, к ответственным поступкам, самореализации, обладанию необходимыми компетенциями в профессиональной сфере деятельности. Адекватным механизмом обеспечения требуемой компетентности является профессиональная рефлексия, развитие которой должно достигать уровня самоорганизации. Рефлексивная самоорганизация профессионала способствует его личностно-профессиональному развитию, актуализирует значимость человековедческой компетентности, что в целом обеспечивает инновационные процессы в последипломном образовании управленческих кадров.

The tendencies of modern society development, which are defining by globalization process, integration, internationalization, expect from professional, living and working in world of changes, capabilities for self-finding and self-taking decisions, self-realisation, responsibility, necessary competence in professional sphere. The most adequate mechanism of providing necessary competence is professional reflexion, which level has to be the same as level of self-organisation. Reflexive self-organisation of professional favours to personal and professional development, make more actual meaning of study of human nature competence, which in overall provide innovation process in post-degree education for manager personnel.