

## **Тифло-логопедические аспекты развития звукопроизносительной стороны русской речи у испаноязычных студентов-билингвов**

Т. В. Климова, А. В. Иванова  
(Россия)

El artículo aborda los problemas psicológicos y pedagógicos del desarrollo del habla y los sonidos de los estudiantes hispanos que estudian ruso. Se presentan los resultados de la tecnología de logopedia para el desarrollo de sonidos con estudiantes bilingües, y se hacen recomendaciones sobre los detalles de la organización del discurso a los estudiantes bilingües con deterioro de la vista.

Развитие речи у лиц с нарушенным зрением рассматривается под призмой влияния первичного дефекта, который влечет за собой возникновение опосредованно вторичного дефекта. В данном случае мы говорим о вторичном дефекте, понимая под ним нарушения звукопроизношения. Развитие звукопроизносительной стороны речи – одна из основных задач логопедического воздействия при работе с лицами с ОВЗ. Качество коррекционно-реабилитационной деятельности определяется эффективными технологиями и организационно-педагогическими условиями их реализации. На сегодняшний день принципы и методы коррекционной работы с детьми имеющими нарушениями зрения в основном касаются освоения ими родного языка. Однако с появлением большого количества иностранных граждан, среди которых встречаются лица с ОВЗ, появилась потребность в изучении и разработке эффективных коррекционных методик по формированию и развитию русского языка, как второго иностранного, что является актуальной проблемой специального образования в России. Проблема билингвизма начиная с работ Л.С. Выготского определяется как один из самых сложных и запутанных вопросов как теории, так и практики (Выготский, 1935, с.56.). В данной статье мы рассматриваем проблемы развития речи испаноговорящих студентов с нарушением зрения, изучающих русский язык.

В 20-30 гг. XX в. появились работы, посвященные коррекции нарушений речи у детей с дефектами зрения. Такие ученые как С. Стингфельд (1928 г.), С.В. Яхонтова. (1959 г.), М.Е. Хватцев (1964 г.), А.Д. Шипило (1964 г.) изучали нарушения звукопроизношения у данной категории лиц. Л.С. Выготский, Л.С. Волкова, М.И. Земцова, А.И. Зотов, Ю.А. Кулагин, В.З. Кантор, А.Г. Литвак, И.О. Моргулис, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др. занимались теорией компенсации нарушений зрения. В своих работах они отмечали то, что речь выступает как средство компенсации дефекта при нарушениях зрения. В связи с этим, нами была сформулирована гипотеза, которая заключается в том, что эффективное развитие звукопроизносительной стороны речи у студентов-билингвов с нарушениями зрения зависит от соблюдения следующих условий:

- учет данных диагностики сформированности звукопроизносительной стороны речи с студентов-билингвов с нарушениями зрения;
- подход к оценке сформированности звукопроизносительной стороны речи включает качественные показатели: обучаемость, реакция на успех, понимание

инструкций, быстрота и точность выполнения, адекватность действия, заинтересованность, принятие помощи, установка на результат;

– организация и выбор содержания работы по развитию звукопроизносительной стороны речи у студентов-билингвов с нарушениями зрения с учетом результатов диагностики;

– индивидуальный подход к развитию звукопроизносительной стороны речи у студентов-билингвов;

– системный подход к развитию звукопроизносительной стороны речи у студентов-билингвов с нарушениями зрения.

**Организация исследования.** Нами было проведено исследование диагностики уровня развития звукопроизносительной стороны речи студента-билингва с нарушениями зрения. Исследование состояло из двух этапов:

1. Изучение теоретических аспектов развития звукопроизносительной стороны русской речи у испаноязычных студентов-билингвов с нарушениями зрения.

2. Диагностика развития речи у студента-билингва с нарушением зрения, изучающего русский язык, как иностранный.

Методы исследования: теоретические (анализ педагогической, психологической и коррекционной литературы) и эмпирические (наблюдения, анкетирование, диагностика), формирующий эксперимент.

Экспериментальное исследование проходило на базе студенческого общежития ЮФУ (Ростов-на-Дону) со студенткой дополнительного образования Понтапостоло Лусия Сесилия (Аргентина).

Изучение теоретических аспектов развития звукопроизносительной стороны русской речи у испаноязычных студентов-билингвов с нарушениями зрения заключалось в понимании механизмов развития речи, а также влияния на этот процесс разных факторов: нарушения зрения и билингвизм. Речь имеет свои этапы развития в зависимости от возраста. Каждый из этапов – есть предпосылка перевода на другой более высокий этап развития речи. Звуковая сторона речи – это явление, включающее в себя фонетическую, орфоэпическую и артикуляционную правильность речи. Развитие звуковой стороны речи в онтогенезе происходит в процессе формирования речевой деятельности. А.А. Леонтьев в концепции «речевого онтогенеза» выделил этапы формирования речи в зависимости от возрастных периодов: подготовительный этап (с момента рождения до года), дошкольный (от 1 до 3 лет), дошкольный (от 3 до 7 лет), школьный (от 7 до 17 лет).

Изучая развитие речи, а в частности звукопроизношения стоит отметить, что оно связано с влиянием социальных и биологических факторов, последний из них включает в себя развитие зрительного, слухового и речевого анализатора. Все голосовые реакции ребенка в первые годы жизни связаны с работой артикуляторного аппарата, слуховым анализатором, а позже со зрительным анализатором. Таким образом, ребенок, подражая по слуху речи окружающих начинает гулеть, лепетать и пытаться сказать первые слова. Видя речевой аппарат и его изменения при разговоре у взрослых, он подстраивает свой и при нормальном развитии воспроизводит результат. При анализе статистических материалов можно отметить, что речевые нарушения у лиц с нарушенным зрением встречаются значительно чаще. Л.С. Волкова отмечает, что проведенные исследования в области развития речи у детей с нарушениями зрения позволили

выделить четыре уровня сформированности речи у этой категории лиц. (Волкова, 1998, с. 397.)

В зависимости от наличия определенного уровня сформированности речи проводится специфическая логопедическая работа, направленная на коррекцию и развитие всех компонентов речевой системы. Непосредственно коррекционная работа строится с учетом первичных и вторичных дефектов, с опорой на различные формы вербальной и невербальной деятельности, на сохраненные компоненты речевой деятельности и на сохраненные анализаторы. Такие учёные как С. Выготский, Л.С. Волкова, М.И. Земцова, А.И. Зотов, Ю.А. Кулагин, В.З. Кантор, А.Г. Литвак, И.О. Моргулис, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др., занимались изучением и развитием теории компенсации нарушений зрения. В своих работах они отмечали то, что речь выступает как средство компенсации при нарушениях зрения. Люди с глубокими нарушениями зрения не имеют возможности в полном объеме воспринимать артикуляцию собеседника. Для формирования правильного артикуляционного уклада у данной категории лиц использую механическую постановку звуков, с помощью зондов и подручных материалов. Наиболее распространёнными речевыми дефектами сопровождающимися нарушениями зрения являются дислексия и дисграфия. Основное внимание при коррекционной работе обращается на расширение словарного запаса, на правильность соотнесения слова с образом предмета, формирование обобщающих понятий, грамматического строя и связной речи.

Речевое развитие носителей испанского языка схоже с носителями английского. Большинство звуков испанского алфавита усваиваются ребенком к концу 4-х лет. Это все пять гласных звуков: / a /, / e /, / i /, / o / и / u /, и большая часть согласных: / m /, / b /, / p /, / f /, / y /, / t /, / n /, / k /, / l /, / w /. В возрасте 5-7 лет ребенком приобретает испанский звук / s / и / r / (The Spanish Language Development // Standards Kindergarten-grade 12, 2013., с 122.). Усвоение согласных звуков начинается со смычных, затем у ребенка появляются сонорные звуки, после идут фрикативные и аффрикативные звуки. В последнюю очередь усваивается произношение скользящих звуков (liquids sounds) – как правило, это сочетание латерального звука [л] с дрожащим [р]. В отличие от русского языка, в испанском языке согласные произносятся твердо. Состав согласных фонем в испанском языке минимален, что объясняется отсутствием или утратой многих шипящих, свистящих, межзубных и аффрикат. В большинстве диалектов утрачена и θ, а звук [dʒ] представляет собой аллофон [й]. Испанский язык достаточно разнообразен аллофонами. Аллофоны — это группа звуков, в которых проявляется данная фонема в зависимости от места в слове, соседства с другими звуками, ударяемости или безударности гласного и т.д.

Испанские гласные звуки, подобно большинству латинских языков, опираются на пять гласных / a /, / e /, / i /, / o / и / u /. В испанском языке, в отличие от русского и английского языка, нет редукции безударных гласных — все испанские гласные произносятся одинаково, как в ударном слоге, так и в безударном. В испанском языке гласные делятся на сильные (a, e, o) и слабые (i, u).

В испанском, как и в английском, существуют дифтонги и трифтонги, которых нет в русском языке. Испанский дифтонг обычно представляет собой комбинацию одного твердого гласного (/ a /, / o /, / u /) и одного слабого гласного

(/ i /, / e /). Сложный гласный, который состоит из трех звуков называют трифтонгом.

Сравнивая особенности развития звукопроизводительной стороны речи испанского языка с русским языком, мы можем отметить ряд общих и различных моментов. Например, возрастные нормы усвоения определенных фонем раннего или позднего онтогенеза являются общими для двух рассматриваемых нами языков. Различными моментами для русского и испанского языка является наличие в испанском языке дифтонгов и трифтонгов, а также особенностей в звукопроизношении фонем. Так при произношении русского звука [в] только верхняя губа слегка выпячена и происходит сближение нижней губы с верхними зубами. А при произношении испанского звука [β] губы одинаково выпячены, происходит сближение верхней и нижней губы и образуется щель. В кастильском наречии, которое считается нормативным литературным произношением испанского языка, русской согласной [в] нет. Звук [р] произносится, как русский глухой взрывной звук [п] в слове «пар». Перечисленные отличия в произношении звуков могут усложнять процесс изучения русского языка испаноговорящими студентами.

Таким образом, развитие звукопроизводительной стороны испанского языка протекает по тем же возрастным особенностям, что и развитие звукопроизношения в русском языке. Тем не менее в испанском языке фонематические нормы произношения ближе к нормам английского языка, что может вызывать трудности при изучении русского языка у испаноговорящих студентов. Логопедическая помощь людям-билингвам является такой-же как обычная, описанная многими известными логопедами, однако более активная. Она включает в себя специфическую группу упражнений по предупреждению интерференции на фонетическом, лексическом, грамматическом уровне, а также комплекс упражнений по знакомству с русскоязычной речевой культурой (Овчинников, 2011, с.590).

На втором этапе исследования нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого являлось выявление уровня развития звукопроизводительной стороны речи у испаноговорящей студентки с нарушениями зрения.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи констатирующего эксперимента:

1. Определить направления логопедического обследования студентов-билингвов, подобрать методики диагностики;
2. Выделить критерии оценки качества выполнения диагностических заданий и дать определение уровням развития звукопроизводительной стороны речи;
3. Провести логопедическое обследование уровня развития звукопроизводительной стороны речи у студентов-билингвов.

Опираясь на методики диагностики звукопроизношения различных авторов: Е. Ф. Архиповой, Н.А. Зайцевой, Н.С. Шик, В. А. Киселевой, Т. Б. Филичевой и др., нами был составлен собственный комплекс упражнений для выявления уровня звукопроизношения у студентов-билингвов с нарушенным зрением. Данная методика построена на изучении фонетической стороны речи, которая включает в себя сегментные средства (звуки), супraseгментные средства (интонация и ударение) и артикуляционную сторону речи, а также орфоэпической

стороны речи, включающей в себя литературные нормы произношения. Комплекс заданий подбирался с учетом особенностей студентов, а именно для студентов с нарушением зрения. Представленный комплекс включает задания на оценку: артикуляционного аппарата, изолированного звукопроизношения фонем, звукопроизношения в связной речи и супraseгментных фонетических средств. Таким образом диагностику уровня развития звукопроизношения мы рассматриваем со стороны двух наук: фонетики и орфоэпии, что позволяет нам более детально изучить звукопроизводительную сторону речи у студентки.

Диагностика уровня развития артикуляционного аппарата заключалась в проведении 10 артикуляционных упражнений. В процессе исследования была выявлена ограниченность движения языка при выполнении некоторых артикуляционных движений, что может указывать на короткую уздечку языка. Также было отмечено непонимание некоторых словесных инструкций, что обусловлено трудностями перевода и понимания русской речи, а также неточное выполнение движений, что является следствием нарушенного зрения. Общая оценка по данному заданию – 28 баллов, высокий уровень.

При проведении оценки уровня сформированности изолированного звукопроизношения фонем были выявлены неточности в произношении звуков [п], [б] и [в]. Данные звуки студентка произносила с расслабленными губами, при этом при произношении звука [в] студентка сближала обе губы, а при произнесении звука [п] наоборот сближала только верхнюю губу с нижней. Также были отмечены трудности при произнесении длительно звука [р]. Общая оценка уровня сформированности изолированного произношения фонем – 2 балла.

Исследование оценки уровня сформированности звукопроизношения в связной речи состояли из двух заданий: ответы на вопросы и составление устного рассказа. На этом этапе было выявлено дефектное произношение тех же звуков, что и при изолированном произношении, однако также были замечены трудности в дифференциации звуков [ц] и [с]. Большое количество ошибок было в составлении текста и в ответах на вопросы. У студентки отмечаются трудности в согласовании числительного с существительным, словообразовании, образовании форм именительного и родительного падежа множественного числа существительных, употреблении местоимений, предлогов.

Диагностика оценки уровня сформированности супraseгментных фонетических средств включала в себя серию заданий на изучение темпа и ритма речи, интонационной составляющей речи и на паузации и ударения. При выполнении студенткой первого задания наблюдались трудности в быстром переключении с одного темпа речи и на другой, что может быть связано с наличием труднопроизносимых звуков в данных предложениях. Ритм речи не соответствовал норме. Во втором задании были трудности в правильном отражении нужного интонационного оформления, часто интонирование было напряженным и энергичным при нужной плавной и мягкой интонации. В третьем задании наблюдалось большое количество ошибок в расстановки пауз и ударений при пересказе текста. Общая оценка за данную серию заданий – 4 баллов. За первое задание было получено 1 балл, за второе 2 балла, за третье задание 1 балл.

Результаты эксперимента указывают на наличие у студентки неоднородности в сформированности компонентов звукопроизводительной стороны речи. Высокий уровень сформированности орального праксиса и достаточно малое количество дефектных звуков сочетаются с низким уровнем

сформированности мелодико-интонационной стороны речи, просодической стороны речи и нарушением грамматического строя речи. У студентки Сесилии П. наблюдаются дефектное произношение тех звуков, которые либо отсутствуют в ее родном языке, либо имеют другое фонетическое оформление. При достаточно большом словарном запасе, знании правил русского языка в связной речи у студентки присутствуют нарушения согласования, расстановки предлогов, словообразования. Данные речевые ошибки, а также неправильная постановка ударения и некорректное произношения интонационных структур являются особенностями влияния родного языка студентки на изучаемый русский язык, а также следствием влияния первичного дефекта - нарушенного зрения. Выведенная нами гипотеза в начале исследования подтвердилась.

Результаты нашего эксперимента указывают на потребность разработки коррекционной методики для испаноговорящих студентов, изучающих русский язык, по развитию звукопроизводительной стороны речи, включая особенности влияния доминирующего языка над изучаемым, а также влияния дефектов зрения при изучении языка.

## ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. ВАЙНРАЙХ, У., 1979: *Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования*. Киев, «Вища школа», 22 с.
2. ВЫГОТ,СКИЙ Л.С., 1935: «К вопросу о многоязычии в детском возрасте». *Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей*. М., Государственное учебно-педагогическое издательство, с. 56.
3. ДОРОШЕНКО, О.В.: *Коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения*. URL: <http://www.dissercat.com/content/korreksionno-pedagogicheskaya-rabota-po-razvitiyu-svyaznoi-rechi-starshikh-doshkolnikov-s-n#ixzz41F9ICjwJ>
4. «Испанский алфавит. Произношение. Буквы и звуки». *Изучение иностранных языков с нуля*. URL: <http://lingust.ru/espa%C3%B1ol/espa%C3%B1ol-lecciones/pronunciaci%C3%B3n>.
5. *Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской*. М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998, 397 с.
6. *Лингвистический Энциклопедический Словарь (ЛЭС)*. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/138a.html>
7. ОБЧИННИКОВ, А.В., 2011: «Помощь детям – финско-русским билингвам с нарушением речи». *Вестник Башкирского университета*. URL: <https://m.cyberleninka.ru/article/v/pomosch-detyam-finsko-russkim-bilingvam-s-narusheniem-rechi>
8. ПАУЛЬ, Г., 1960: *Принципы истории языка*. М., Издательство иностранной литературы, 460 с.
9. *Журнал о русском языке и литературе*. URL: <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/allofon/?q=486&n=307>
10. «The Spanish Language Development». *Standards Kindergarten–grade 12*. 2013, 122 p.