

УДК 376.1–058.264

Ковалева М.В.

ИЗУЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Ключевые слова: психическая депривация, эмоциональное состояние, эмотивная лексика, лексико-семантическое поле.

В настоящее время в России наблюдается негативная тенденция к увеличению числа детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

В психолого-педагогической литературе термин «депривация» принято рассматривать с двух позиций: для обозначения реального ограничения условий жизни и функционирования или для обозначения психического состояния, возникающего в результате подобных ограничений. Говоря о детях с психической депривацией, целесообразно рассматривать термин во втором значении. Чешские исследователи, рассматривая термин «психическая депривация» во втором значении, дают следующее определение – это психическое состояние, возникшее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможностей для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени [4, с. 19]. Принято различать: парциальную депривацию, характеризующуюся неудовлетворением какой-либо одной потребности, и тотальную, при которой одновременно не удовлетворены многие потребности или одна, но ее неудовлетворение вызывает тотальные нарушения. К тотальной форме депривации относят материнскую депривацию, характеризующуюся лишением ребенка с раннего возраста заботы матери, ее любви, ласки и тепла.

Сегодня материнская депривация является важной социальной проблемой. Она приводит к тяжелым формам психического недоразвития даже генетически здоровых детей. Эмоциональная и материнская депривация обуславливают искажение эмоциональной сферы, проявляющееся в бедности и примитивности

эмоций, однообразии эмоционально-экспрессивных средств общения, однообразии и стереотипности эмоций, непонимании эмоционального состояния другого человека, отсутствии эмпатии, неумении вступать в значимые отношения с другими людьми, вялости эмоциональных реакций, агрессивности и неуверенности в себе, что негативно отражается на процессе целостного развития ребенка, одной из важнейших составляющих которого является речевое развитие (Дж. Боулби, И. Лангмейер, З. Матейчек, А.М. Прихожан, А.Г. Рузская, Н.Н. Толстых и др.).

В исследованиях, посвященных изучению социальных и психолого-педагогических аспектов проблемы психической депривации, отмечается своеобразие речевого развития этих детей (дефектное звукопроизношение, примитивность грамматических конструкций, бедность лексикона, насыщенного словами обиходного содержания и просторечными выражениями), обусловленного дефицитом общения, особенностями психического развития и эмоционально-волевой сферы воспитанников детского дома (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.).

Согласно концепции М.И. Лисиной о генезисе общения как коммуникативной деятельности речевое развитие теснейшим образом связано с этапами становления у детей деятельности общения в целом. Первая функция речи как средства общения ребенка со взрослыми людьми, с которыми он взаимодействует, является фундаментом для последующего вербального развития индивида. Неудовлетворенность потребности в общении со взрослыми вследствие нарушения эмоциональной связи в диаде «мать – ребенок» наблюдается у детей, воспитывающихся в детском

доме, с первых дней пребывания в интернате. Ребенок, воспитывающийся в детском доме, с раннего возраста сталкивается с большим количеством людей (персонал детского дома, интерната), в результате чего у воспитанников учреждений закрытого типа не формируются устойчивые эмоциональные связи, развивается эгоцентризм и незаинтересованность в социальных отношениях, не реализуется потребность в эмоциональном доверительном общении. Речевые контакты воспитанников детского дома, как правило, слабо выражены, малоэмоциональны и бедны по содержанию. Вследствие этого у детей, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа, с раннего и дошкольного возраста формируются так называемые «зоны отставания», которые к младшему школьному возрасту самостоятельно не исчезают, а еще более усугубляются, приводя к более тяжелым нарушениям.

Таким образом, нарушение эмоциональной связи ребенка и матери, устойчивое состояние эмоционального дискомфорта не только препятствуют или делают невозможным установление полноценных конструктивных контактов, но и приводят к трудностям понимания и ограничению использования выразительных средств речи, особенно слов с эмотивным значением.

Для организации логопедической работы по формированию выразительных средств речи у младших школьников с психической депривацией необходимо проведение специального исследования, направленного на выявление качественного своеобразие восприятия, интерпретации и употребления выразительных средств речи, используемых для выражения субъективного отношения к содержанию сообщения или к собеседнику.

Для исследования выразительных средств речи у младших школьников, воспитывающихся в учреждении интернатного типа, нам представляется целесообразным первоначально определить уровень сформированности предпосылок к овладению эмотивной лексикой.

Для определения сформированности психологических предпосылок мы предлагаем использовать следующие методики: тест тревожности, разработанный Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. При анализе результатов исследования тревожность следует рассматривать как черту личности, характеризующую ее эмоциональную сферу, и ее уровень является показателем индивидуальной чувствительности к стрессу, эмоциональной приспособленности и адаптивности к жизненным ситуациям, склонности ощущать большинство жизненных ситуаций как угрожающие. При этом чем выше уровень тревожности у воспитанников детского дома, тем ниже показатель эмоциональной приспособленности к типичным жизненным ситуациям общения с другими людьми (общения со взрослыми и сверстниками).

Важным является также определение уровня сформированности эмоциональной эмпатии, рассматриваемой нами как продукт социализации личности, способность человека к сочувствию и сопереживанию другим людям, пониманию эмоционального состояния другого человека. Предполагается, что учащиеся, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, испытывают негативное влияние материнской депривации, что приводит к грубым нарушениям эмоциональной сферы, в частности к искажению формирования эмпатии.

Для успешного овладения эмотивной лексикой важной является

сформированность умений точно и правильно понимать, называть различные эмоциональные состояния, доступные возрасту.

Многочисленные исследования, посвященные вопросам эмоционального развития ребенка, показывают, что задолго до того, как ребенок начинает понимать обращенную к нему речь и произносить отдельные слова, он уже может сообщать окружающим о своем внутреннем состоянии с помощью некоторого набора сигналов. Например, голод и боль могут проявляться через внешнее выражение физического страдания. О вовлеченности в ситуацию, интересе к человеку или предмету сигнализирует выражение радости и интереса на лице ребенка, тогда как фрустрация выражается гневом.

Выражение лица, в тех случаях, когда оно соответствует выражению фундаментальной эмоции, может играть роль в контроле или регуляции эмоционального переживания. Неоспоримым является центральное значение эмоций для мотивации, социальной коммуникации, познания и действия. Так, когнитивная система включается непосредственно после начала эмоционального процесса, эффективным для активизации соответствующего субъективного переживания является открытое и преднамеренное использование специфического произвольного выражения.

Исследование должно проводиться с учетом классификации эмоций К. Изарда. Учащимся предлагаются следующие эмоциональные состояния: радость, гнев, печаль, страх, удивление, интерес, отвращение. Эмоция вины исключается, так как ее появление К. Изард относит к 14–15 годам.

В связи с тем, что ведущим информативным признаком в определении детьми эмоциональных состояний

человека является выражение лица, в содержание методики включены задания по определению эмоциональных состояний по фотографиям. Фотографии должны быть одного размера. На фотографиях представлены «погрудные» изображения (по терминологии А.М. Щетиной) людей, выражающие эмоциональные состояния только в мимике. Интересным представляется установление различий в восприятии младшими школьниками с психической депривацией эмоциональных состояний изображенного ребенка и взрослого человека. С этой целью используются два комплекта фотографий (фотографии взрослых и детей, лицевая экспрессия которых выражает одинаковые эмоциональные состояния).

На фотографии представлено статическое, застывшее изображение, в то время как более исчерпывающее представление об эмоциональном состоянии дает полное изображение (выражение лица, поза, одежда, обстановка и др.). В связи с этим в содержание методики включается задание по определению эмоционального состояния сказочных персонажей по картинке. На картинках представлены портреты сказочных персонажей, изображенных в определенной обстановке, в тех же эмоциональных состояниях, но выраженных не только в мимике, но и в пантомимике.

Важным также является включение задания по определению эмоциональных состояний по пиктограммам. Мы рассматриваем пиктограмму как схематическое изображение различных предметов и явлений. Обычно пиктограмма соответствует некоторому объекту (в данном случае это определенное эмоциональное состояние) и используется с целью предоставления более конкретной информации,

подчеркивающей его типичные черты (в данном случае – это опорные элементы при опознании эмоций), т.е. пиктограмму можно рассматривать как своеобразную схему эталона эмоции.

Известно, что в повседневной жизни по выразительным движениям, по изменениям в выражении лица мы определяем эмоциональное состояние окружающих нас людей. Выразительные движения выполняют функцию общения, являются средством сообщения и воздействия. Они раскрывают внутреннее содержание человека, не являются простым коррелятом и спутником эмоций, а представляют собой компонент эмоций, внешнюю форму их существования (С.Л. Рубинштейн). В связи с этим в содержание исследования включаются задания на восприятие и понимание эмоциональных состояний, выраженных в мимике и пантомимике. Учащимся предлагается после просмотра видеозаписи определить эмоциональное состояние человека. При этом сначала предъявляются изображения людей, выражающих различные эмоциональные состояния в статике, затем аналогичные эмоциональные состояния, представленные в динамике.

При исследовании восприятия и понимания эмоций, выраженных невербальными средствами, на основании ответов учащихся, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа, устанавливается ведущий тип восприятия эмоциональных состояний. С этой целью используется методика «вербальной фиксации» признаков экспрессии с опорой на изображение (В.А. Лабунская, А.М. Щетина), когда перед учащимися ставится задача указать те признаки, на которые они ориентировались при определении эмоциональных состояний (школьники отвечают на

вопрос «Как ты догадался?»). На основании ответов воспитанников детского дома определяется тип восприятия (по классификации А.М. Щетининой). А.М. Щетининой (1984) были выделены следующие типы восприятия: довербальный, диффузно-аморфный, диффузно-локальный, аналитический, синтетический и аналитико-синтетический. При определении типов восприятия у младших школьников с психической депривацией важным является установление зависимости типа восприятия от модальности эмоции и предъявляемого стимульного материала (картинки, фотографии, пиктограммы, видеозаписи). Кроме этого, определение типа восприятия позволяет выявить опорные элементы (глаза, рот, лицо в целом, поза) при опознании учащимися детского дома различных эмоциональных состояний.

Рассматривая предпосылки к овладению эмотивной лексикой младшими школьниками, воспитывающимися в учреждениях закрытого типа, важно исследовать восприятие и понимание эмоций, выраженных не только невербальными средствами, но и вербально. С этой целью учащимся детского дома предлагается задание, направленное на понимание и обозначение эмоциональных состояний по вербально представленной ситуации. Фиксация в ответах воспитанников детского дома так называемого «оречевления» действующих лиц при анализе данного задания позволяет говорить о способности к эмпатии, о глубине понимания определенного эмоционального состояния.

На основании тестовых заданий, приведенных выше, можно говорить о сформированности предпосылок к овладению эмотивной лексикой младшими школьниками с психической депривацией. Исследование эмотивной

лексики у младших школьников, воспитывающихся в детском доме, актуально и целесообразно проводить, на наш взгляд, с позиции системной организации эмотивной лексики по различным признакам.

С целью выявления особенностей организации семантического поля эмотивной лексики, выделения типов вербальных ассоциаций у младших школьников с психической депривацией необходимо проведение свободного ассоциативного эксперимента. При проведении свободного ассоциативного эксперимента следует учитывать, что организация семантических полей, лексической системности тесным образом связана с развитием познавательной деятельности и всех компонентов языковой способности: фонетического, лексического, морфологического, семантического. При анализе особенностей организации семантического поля эмотивной лексики, типов вербальных ассоциаций следует опираться на классификацию, представленную в исследовании А.П. Клименко (1974). А.П. Клименко были выделены следующие виды реакций: синтагматические, парадигматические, словообразовательные, фонетические и случайные. Учитывая сложность в овладении абстрактной эмотивной лексикой воспитанниками учреждений интернатного типа, при анализе результатов исследования необходимо выделение моделей досемантического ассоциирования (молчание, не-ассоциация, повторы, отказ), описанные в исследовании Т.В. Соколовой (1997). Наряду с проведением методики свободного ассоциативного эксперимента, у воспитанников детского дома младшего школьного возраста выявляется сформированность антонимических и синонимических отношений. Это связано с тем, что

антонимические и синонимические отношения характеризуют семантические отношения внутри семантического поля. Состояние антонимии и синонимии позволяет выявить особенности организации ядра семантического поля. Выполнение задания на подбор антонимов и синонимов к словам с эмотивным значением требует высокого уровня развития эмотивной лексики, сформированности семантического поля, в которое включено данное слово, а также соответствующего возрасту уровня развития понимания значения эмотивных слов, сформированности умения выделять в структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак, сопоставлять слова по существенному семантическому признаку.

При определении структуры лексико-семантического поля эмотивной лексики у воспитанников детского дома мы опирались на положения, представленные в исследованиях Л.Г. Бабенко (1989, 1990). Эмотивная лексика рассматривается как совокупность слов, способных при помощи различных внутрилексических средств отображать эмоции.

Различные множества эмотивной лексики выделяются в зависимости от того, какая сема эмотивности кладется в основание классификации: сочетание категориально-лексической семы эмотивности и категориально-грамматической семы; сочетание категориально-лексической семы эмотивности и категориально-семантической семы; собственно категориально-лексические семы; дифференциальная сема эмотивности; эмотивно-коннотативная сема (Л.Г. Бабенко).

Рассматривая лексико-семантическое поле эмоций в различных аспектах с учетом сем эмотивности

разного ранга, в нашем исследовании мы исходим из классификации эмотивной лексики, строящейся на основе сочетания категориально-лексической семы эмотивности с категориально-семантическими семами и позволяющей выявить семантические по природе эмотивные классы слов. При этом различные семантические группировки, с одной стороны, могут существовать в границах одного грамматического класса, с другой – пронизывать различные грамматические классы. При таком подходе грамматические и семантические классы эмотивной лексики пересекаются, не накладываясь друг на друга. Лексика эмоций включается во все семантические классы, пересекается с ними, что приводит к возникновению в лексико-семантическом поле эмоций лексических множеств – «функционально-семантических классов слов» (ФСК) (по терминологии Э.В. Кузнецовой). В исследовании Л.Г. Бабенко (1989, 1990) в лексико-семантическом поле эмотивной лексики были выделены следующие функционально-семантические классы слов: ФСК слов эмоционального состояния, ФСК становления эмоционального состояния, ФСК слов эмоционального воздействия, ФСК слов эмоционального отношения, ФСК слов эмоциональной характеристики, ФСК слов внешнего выражения эмоций, ФСК слов эмоционального качества. Материалом исследования являются эмотивные глаголы, эмотивные существительные, эмотивные прилагательные и эмотивные наречия. Эмотивные слова категории состояния и эмотивные междометия в материал исследования не включались. Исключение первых обусловлено их монофункциональностью (они приспособлены быть только главными членами безличных предложений с

семантикой состояния), производностью и тем, что этот класс слов в системе языка передает достаточно ограниченный круг эмоций (Л.Г. Бабенко). Исключение вторых – аморфностью, несоотнесенностью с другими словами, эквивалентностью словам и предложениям, отсутствием у этих слов номинативной функции, вследствие чего междометия традиционно изучаются в системе других номинативных знаков, а не в системе экспрессивных лексических средств. Для определения структуры лексико-семантического поля эмотивной лексики учащимся детского дома предлагается игра «Назвать по описанию» (например: быть в невеселом, печальном состоянии – это (значит что делать?) грустить).

Поскольку большинство лексических и грамматических средств становятся средствами образной выразительности речи только при введении их в контекст, необходимо введение таких видов заданий, как пересказ прослушанного текста и составление рассказа по серии сюжетных картинок. Стимульный материал (речевой, наглядный), предлагаемый учащимся, должен быть «эмоционально насыщенным». Для учета смысловой стороны и качества лексико-грамматического оформления связного высказывания выполнение заданий анализировалось по трем критериям, предложенным Р.И. Лалаевой (1988): критерий смысловой целостности, лексико-

грамматического оформления высказывания, критерий самостоятельности выполнения задания. Необходимым, на наш взгляд, было введение четвертого критерия: активность использования эмотивной лексики.

Таким образом, описанные выше теоретические подходы и методические приемы позволят выявить у младших школьников с психической депривацией уровень развития восприятия, интерпретации и употребления выразительных средств речи; на основе анализа экспериментальных данных разработать систему коррекционно-логопедической работы по формированию выразительных средств речи у воспитанников учреждений интернатного типа.

Литература

1. Бабенко, Л.Г. Русская эмотивная лексика как функциональная система: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л.Г. Бабенко. Свердловск, 1990.
2. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. М., 2004.
3. Лабунская, В.А. Психологическое исследование условий, влияющих на успешность опознания эмоциональных состояний по выражению лица: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.А. Лабунская. Л., 1976.
4. Лангмейер, И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер. З. Матейчек. Прага, 1984.
5. Прихожан, А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, А.Н. Толстых. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007.
6. Щетинина, А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоциональных состояний: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.М. Щетинина. Л., 1984.