

## РИТЪМ И ПАУЗА – РАВНИЩА НА ВЛАДЕЕНЕ ПРИ УЧЕНИЦИ С УВРЕДЕН СЛУХ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Гая Георгиева-Дървеничарска

**Резюме:** Статията представя изследване за нивото на владение на ритъм и спазване на пауза при ученици с увреден слух от начална училищна възраст. Усещането за ритъм се предопределя генетично в известна степен у всеки един от нас. Поради това можем да приемем, че и при учениците с увреден слух под влияние на прилаганите ритмични упражнения то се развива според индивидуалните им възможности. Умението за идентификация на пауза и възпроизвеждане на елементарен ритъм е обследвано с Тест за оценка на организацията на времето чрез имитиране на ритмични структури по метода на Myra Stamback, адаптиран към особеностите на децата с увреден слух (Георгиева-Дървеничарска, 2008). Изследваните ученици са от начална училищна възраст, с различни слухови протези – конвенционални слухови апарати и кохлеарни импланти. Чрез стимулиране развитието на това умение се цели корекция и усъвършенстване на езиково-говорната им функция на по-високо равнище.

**Ключови думи:** ритъм, пауза, равнища на владение, ученици с увреден слух, корекция на прозодиката на речта

## RHYTHM AND PAUSE – LEVELS OF PERFORMANCE FOR HEARING IMPAIRED PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Galya Georgieva-Darvenicharska

**Abstract:** The article reports a study on the level of rhythm proficiency and pause observance in primary school-aged hearing impaired students. The sense of rhythm is predetermined genetically to some extent in each of us. Therefore, we can assume that also in hearing impaired pupils under the influence of applied rhythmic exercises it develops according to their individual abilities. The ability to identify a pause and to reproduce an elementary rhythm has been examined with the Test for the Evaluation of Time Organization by Imitation of Rhythmic Structures according to the method of Myra Stamback, adapted to the peculiarities of hearing-impaired children (Georgieva-Darvenicharska,

2008). The studied students were of primary school age, with different hearing prostheses – conventional hearing aids and cochlear implants. By stimulating the development of this skill, the aim is correction and improvement of their speech-language function at a higher level.

**Keywords:** rhythm, pause, proficiency levels, hearing impaired students, speech prosody correction

Какво е ритъм? Прегопределен ли е? Развива ли се и до каква степен? Защо да го развиваме и каква полза носи на учениците с увреден слух, ако бъде повлиян положително? Отговорите се обвързват с образуваната транзакционна връзка „движение – реч“.

Ритъмът най-често се тълкува като равномерно движение или повторемост от действия с паузи от застой, циклично редуване на стимули с елементи на спокойствие.

Освен това понятието в годините назад е било свързвано със слуха и е натоварено с тежката символика за първоизточник на възприятията. Това първоначално твърдение е развенчано и в модалностите за възприемане на ритъм се включват още зрителната и тактилната. Важно е да се отбележи, че усещанията за ритъм не са едномодални. Те се изграждат на базата на графичните на всички сетива, т.е. основават се на полимодалността. Своеобразно доказателство за това е, че проблеми в изграждането на чувството за ритъм се наблюдават при различни категории деца с увреждания – слухови, зрителни, двигателни, речеви и т.н. Всички древни мислители залагат на твърдението, че нищо не стига до нашия разум, преди да мине през сетивата. Нашата памет е едно продължение на изпитаните усещания. Тя спомага сетивния опит да се пренесе върху познанието ни и да подтикне чрез експресивния си облик към развитие на речевите способности. Усъвършенстването се дължи на постоянни външни въздействия, на събуждане на сетивната чувствителност чрез неречеви и речеви стимули. В научната литература е доказана връзката между развитието на движенията и формирането на произносителните навици. Ритъмът силно се влияе от вътрешното състояние, емоциите и вегетативни физиологични прояви, затова се разглежда и като самостоятелна проява (Ророва, V., Роров, D., 2021). Сам по себе си той не носи голямо количество информация, но помага за постройката на речта, гласа и движенията. Стимулираният ритъм на базата на визуални, тактилни, кинестетични или слухови представи придобива по-лесна разпознаваемост от учениците с увреден слух и по-лесно се свързва с ритмичния образ на речта. Това дава силно предимство на специалния учебен предмет – фонетична ритмика, като инструмент с коригиращо въздействие в рехабилитационния процес.

Попзлатева (1999) посочва, че възприятията и представната дейност на глухите ученици се задържа, но за формирането на представите им се използват специфични кодови системи. Присъща особеност е, че изграждането на комуникативни и езикови способности се осъществява на различна сетивна основа – зрително-кинестетична-тактилна (Popzlateva, Ts., 1999:52-53). Така ритмо-гнозисните процеси, в частност възприятието, паметта, мисленето, които регулират когнитивната дейност, могат да се повлияят (Raichev, R., Raichev, I., 2003), а речта косвено да бъде подтикната към положителна промяна от полимодалните интензивни въздействия.

Специалният педагог следва да оказва интервенция върху тези процеси чрез правилен подбор на упражнения от говорен, двигателен или полисензорен тип. Упражненията с ритмична насоченост влияят укрепващо на учениците с увреден слух, а формирането на произносителните умения е на базата на полимодалности. Провежданите двигателни комплекси от упражнения с ритмичен характер пренасят своя терапевтичен ефект и върху речта на учениците с увреден слух. Тъй като представата за възприемането на реч е сложен процес, решения се търсят и чрез слуха, и чрез кинестезията. Слухът възприема звуковете противопоставяния, акцентите или речевия ритъм, базиран на словесното ударение и интонацията, а кинестезията обогатява възприятието с артикулаторен компонент. Той е един от многото елементи при разпознаване на речеви сегменти. Идентификацията се осъществява не само чрез познанието за артикулаторния образ на фонемите, но и въз основа на звученето им, на знанията за фонетичното им обкръжение, за ритмичната структура на сегмента и накрая, при недостиг на тези полезни признаци, на основата на смислова информация (Tsenova, 2001). Така, развивайки двигателния ритъм чрез определени структурни елементи подпомагаме развитието на речта.

Базовите сензорни компоненти на способността на децата при възприемане на ритъма в музиката се проявяват чрез:

- възприемане на съотношението, продължителността на звуковете и паузите, лежащи в основата на ритмическия рисунок;
- възприемане на съотношението на акцентирани и неакцентирани звукови елементи, съставлящи основата на музикалния метрум;
- възприемане на скоростта на редуването на опорните звукове, определящи музикалното темпо.

Формирането на уменията за ритъм следва първо появата на способността за възприемане и възпроизвеждане темпото на последователността на звуковете, след това – овладяване на еталоните на бързото темпо, умереното и накрая бавното темпо.

Стимулирането на поэтапното овладяването на социални кодове за комуникация чрез двигателно или схематично представяне подпомага

овладяването на езика като цяло. Невербалното представяне на езикови структури е по-лесно за усвояване. Адаптирането към ритъма – невербален или словесен, се определя и от вътрешното състояние, но се улавя и изразява външно чрез гласа и движенията (Lyubimov, A. 2002, Hudson, R. 1995). Затова и изпълнението на организирани серии от невербален ритъм по време на часовете по фонетична ритмика има отражение върху цялостния усет за ритъм. За да се усвоят ритмическите структури, се преминава през три периода – на аритмични, безпорядъчни двигателни реакции; на равномерни движения, отразяващи по-видимо акцентиранияте звукови елементи и период на възпроизвеждане в движение на основните ритмически отношения. Говорът започва, като преди всичко се усвояват ритмическите контури на думите. Този усет има голямо значение в онтогенеза на речта. Идеята на това целенасочено обучение в имитиране на ритмични структури цели именно този овладян ритъм да се пренесе върху речта.

Сложността на този процес идва от нарушените възприятия на учениците и от влиянието на различни фактори като степен на слуховото нарушение, вид техническо средство за подобряване на слуховата перцепция, лична мотивация, предпочитания за експресия и др. Възприемането, декодирането и съответно възпроизвеждането на подаваните речеви модели е голямо предизвикателство за учениците с увреден слух. В тези речеви образци са скрити детайли като интонация, пауза, темп, словесно ударение. Това са елементи, чието овладяване всъщност определя ритмическия рисунок на речта на всеки един от нас. Ако ученикът с нарушен слух се справи с овладяването на колкото се може повече от тези елементи, толкова по-мелодична може да бъде продуцираната от него реч.

Визуалното представяне на елементите на прозодиката дава един много по-добър ориентир за разбиране и възпроизвеждане на речта от учениците с нарушен слух. Такъв тип декодиране се използва в часовете по фонетична ритмика, където нарушеният информационен канал на слуха е подплатен и от двигателно, тактилно или схематично представяне. Учениците изграждат времеви и пространствени представи чрез имитирането на ритъм модели. Организират времето си по отношение на продължителността, скоростта и паузата. По този начин се компенсират и развиват нарушената експресия на учениците с увреден слух. Първоначалните ритмични структури, изпълнявани чрез движения, се изпълняват и в речеви вариант с всеки един от звуковете, предвидени в годишното тематично разпределение. Например структурата – --, освен с почукване, пляскане, потропване или тактувана чрез музикален инструмент, получава и вербален облик със звук „П“ – ПА ПАПА или звук „Д“ – ДА ДАДА.

Тези умения се овладяват по-интензивно при учениците, носители на кохлеарни импланти, и по-продължително и бавно във времето от тези, които са с конвенционални слухови апарати. Това е така и поради факта, че кохлеарните имплантатни системи имат много по-добри технически параметри, които улавят суперсегментни части на речта и улесняват възприемането на информация с прозодичен характер. Подпомагане на слуховото възприятие се осъществява и от FM-системата, която подобрява перцепцията за паралингвистичните характеристики на речта (Georgieva-Darvenicharska, 2015).

Освен речта, на ритъма са подчинени и много дейности, в които се редуват моменти на активност и моменти на пасивност. Спирането в речта ни дава кратко време предопределя момент на пауза. Усетът за това при учениците с увреден слух е нарушен и те трябва да търсят визуална подкрепа, за да се ориентират за паузите по пунктуационните знаци или чрез предварително изяснена символика. Паузите се определят и от физиологичните моменти – вдишване/издишване или от правилата на „сегментиране на дискурса и изречението“ (Varbanova, 1997:29).

Учениците с увреден слух правят много и необосновани паузи в речта си. Те трудно се ориентират къде и защо да спират, затрудняват се с правилното разпределяне на поетия въздух. Тези дейности могат да бъдат подпомогнати чрез формиране на умения за правилно речево дишане (Katsarska, 2001:134). Дихателните упражнения от пасивен и активен характер са съществени моменти от часовете по фонетична ритмика. В тях учениците с увреден слух отработват речевите си дихателни умения и на базата на имитационни упражнения със забавен изговори характер. Включват се задачи за имитиране, например на бухал, крокодил, змия, мечка, пчела, и др. Всяко едно от избраните животни за имитиране е включено с жест и дактил при нужда, писмен образ и римуван стих, за да бъде разбрано и овладяно, и самото наименование на животното.

Пропускането на паузите в говорния поток води до напрежение, което се отразява негативно на речта им. Необходимостта от периодични вдишвания и издишвания всъщност раздробява речта на единици. Повтарянето на тези речеви единици, паузите на вдишвания/издишвания, ударените и неударените срички създават нашия говорен ритъм. Ако този ритъм бъде изяснен и визуално пресъздаден, той ще бъде много по-лесно възпроизведен. По-лесното възпроизвеждане на свой ред води до подобряването на ритъмните умения при учениците с увреден слух и съответно оказва положително влияние върху фонологичното осъзнаване.

И тук, основавайки се на аналитико-синтетичния подход, ние раздробяваме визуално-двигателно речта на части, а после я обединяваме в ритмизирана речева продукция. Възможността за съвкупно владеене на пространствените, времевите и силовите отношения определя

съдържанието на речта на ученика с увреден слух. Ако той съумее в процеса на обучение да автоматизира тези си изградени умения, можем да говорим за едно добро равнище на владеене на прозодиката на речта.

За формирането на тази страна на речта полезни се оказват действия като слушане и отмерване на ритъм в определен такт, мерена реч, почукване с молив, пляскане с ръце или потропване с крака (Tsenova, 2001:140).

Приемайки, най-общо, че речта се дели на думи, тези повтаряеми речеви елементи могат да бъдат дефинирани като повторение на еднородни словосъчетания, подбрани по сходство на едни или други словесно-звукови особености (последователност на ударени и неударени срички, разположение на паузи, звукови повторения и т.н.). Следователно единиците на речевия ритъм стават дума или група думи, отделени от последващи интервали – пауза – и съизмерими с други единици, благодарение на повторени еднородни словесно-звукови особености. Закономерното повтаряне на тези съизмерими речеви единици създава ритъма на говора.

Фонетичната ритмика на практика събира в едно организирани двигателни упражнения с речева продукция от най-малката речева единица – звука (от гр. ез. „*phone*” – звук, глас, тон), през суперсегментните части, до постигането на по-големи лингвистични структури, като се цели изграждането на нормален говор (Tilkov, D., Boyadzhiev, T., 1990).

Ритмичността и плавността на български език е особеност, която се възпитава по-лесно чрез музика и ритъм. Заложеният ритъм, например в стихотворната реч, определя нейното звучене. Късите размери – ямб и хорей, се възприемат по-енергично и кореспондират много добре с ритъма на марша, а дългите – дактил, амфибрахий и анапест – плавно и тържествено като звученето на валса.

Таблица 1. Взаимодействия между стихотворна стъпка и двигателен ритъм

| Стихотворна стъпка/ думи – пример                                                                                                                                                       | Двигателен ритъм                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <b>Ямб</b> – неударена, ударена – же-НА<br><b>Хорей</b> – ударена, неударена – МА-ма                                                                                                    | <b>Двусрични структури</b><br>в ритъма на марша – енергично |
| <b>Дактил</b> – ударена, неударена, неударена – СИ-ре-не<br><b>Амфибрахий</b> – неударена, ударена, неударена – ба-ЛО-ни<br><b>Анапест</b> – неударена, неударена, ударена – мин-зу-ХАР | <b>Трисрични структури</b><br>в ритъма на валса – плавно    |

Най-лесно от учениците с увреден слух се спазва простият /равномерен/ ритъм в стихотворната реч, изграден на стъпките на неударена-ударена срички / ◦• / и ударена-неударена срички / •◦ /. Изграждането на речевъзприятието и речевъзпроизвеждането е един от най-съществените моменти от рехабилитационния процес, като на учениците се предлагат за възпроизвеждане различни варианти на музикален ритъм, сричкови ритмични структури, мерена реч или символен ритъм.

За целите на фонетичната ритмика като вид входящо и изходящо обследване в началото и в края на учебната година с учениците от начален курс се провежда Тест за оценка организацията на времето чрез имитиране на ритмични структури по метода на Myra Stamback, адаптиран към особеностите на децата с увреден слух. На базата на тези резултати се включват ритмични упражнения със сричкови структури за по-лесно организиране на времето при речевата експресия на речеви модели с различна дължина и сложност.

Тестът е разработен през 60-те години на миналия век. Използван е за оценка на възприемащия ритъм и музикалните способности. Няма утвърдени стандарти за прилагане, а интерпретацията на резултатите се основава на точността и последователността в отговорите. Състои се от 21 структури. Оригиналният тест разчита на слуховите умения за възприятие на поредица от тонове и натискане на бутон в синхрон с ритъма. Той има висока надеждност и валидност, но няма установени стандарти за прилагането му, което позволява да бъде модифициран (Betancurt, 2019).

Предвид некоординираността и разхвърлеността, хаотичността на движенията, нарушената плавност на речта, понижената наблюдателност, затрудненията за вслушване в инструкции, недобрата настройка към смяна на дейността и др. на учениците с увреден слух и цялостните специфични дефицити по отношение на перцептивните и праксисни умения тестът е редуциран до 7 структури и адаптиран за възможностите на децата с увреден слух, като може да се подаде чрез използване на различна от слуховата модалност (Georgieva-Darvenicharska, 2008).

### ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Основната **цел** е да се изследва динамиката в равнището на ритмов гнозис/праксис при ученици с нарушен слух в начална училищна възраст под влияние на специален тренинг и технологично разширяване на слуховия вход чрез възприемане и възпроизвеждане на различни по сложност ритмични структури на полисензорна основа.

Във връзка с целта са формулирани следните **задачи**:

- Да се проучи общото влияние на полисензорния подход в тренинга по фонетична ритмика.

- Да се проучи ефектът от слуховите технологии;
- Да се установи равнището на имитиране на ритмични структури на входящо и изходящо ниво, които са опосредствани от различни по вид упражнения с ритъм.

### ХИПОТЕЗА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Хипотеза 1: Предполага се, че равнището на имитиране на ритмични структури ще се подобри на изходящо ниво.

Хипотеза 2: Вследствие от корекционно-ритмичната насоченост на учебно-възпитателния процес в часовете по фонетична ритмика ритмовият гнозис/праксис се подобрява.

Хипотеза 3: Предполага се, че учениците с кохлеарни имплантатни системи ще покажат по-добри резултати, поради разширения си сензорен вход за информация.

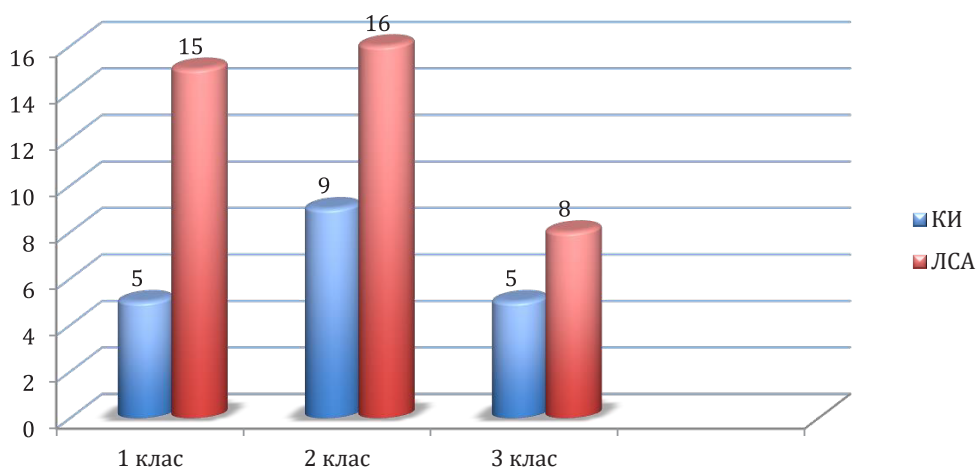
### КОНТИНГЕНТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Общият брой на учениците с нарушен слух, включени към момента на изследването, е 58 ученици от начална училищна възраст, като 19 са с кохлеарен имплант, а 39 са с конвенционален слухов апарат.

Част от учениците освен слуховия дефицит имат и съпътстващи нарушения, а именно: двигателни проблеми – 2, интелектуален дефицит – 6, поведенчески отклонения – 2. Всички изследвани ученици се обучават в специално училище за ученици с увреден слух в периода 2014 – 2019 г., когато е проведено изследването.

Разпределението по класове е представено в Диаграма 1.

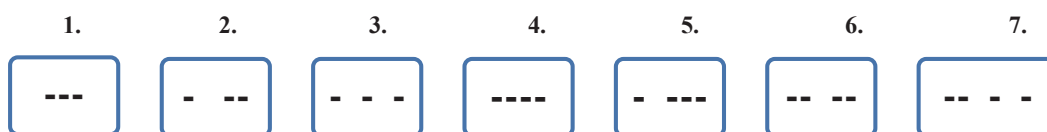
Диаграма 1. Разпределение на учениците по класове и начин на слухопротезиране



## МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Проведен е психолого-педагогически експеримент чрез адаптирания мест на Myra Stamback. Тестът е съставен от 7 ритмични структури, съобразени с възможностите на децата с увреден слух.

Графика 1. Ритмични структури

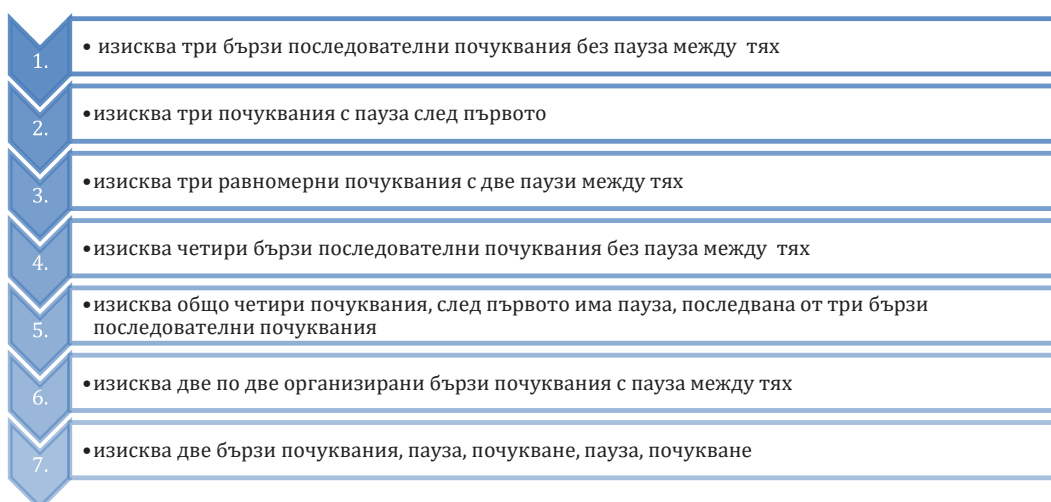


Моделът за ритмична структура се подава чрез почукване с молив върху маса, като се използват основно зрителната и слухова модалност. При нужда демонстрацията се прави и при използването на тактилната чувствителност.

Описание: Изследваният дава две структури за проба – от две бързи последователни почуквания без пауза между тях **--** и две почуквания с пауза между тях.

Ученикът възпроизвежда структурата върху масата така, както са подредени символите или както ги е чул, като спазва паузите между тях. След това се преминава към самото изпълнение, като се подават една по една структурите.

Графика 2. Описание на практическото изпълнение на ритмичните структури



Адаптираният тест е от 7 структури, като 5 от тях (2-ра; 3-та; 5-та; 6-та; 7-ма) имат момент за отчитане на пауза при имитирането, а останалите две (1-ва и 4-та) са организирани с равномерни почуквания от три и четири стимула без паузи между тях. Това става на полисензорна основа. Резултатите се записват в изготвена за целта бланка. За цялостно изпълнение на структура с едно пояснение се дава максималният брой точки – 5 т., за изпълнение с две пояснения и допуснати 1-2 грешки се дават 3 т., а за изпълнение с три или повече пояснения и няколко грешки се отбелязва 1 т.

Входящото равнище на развитие на учениците е измерено чрез адаптирания тест. Последвано е от обучение по фонетична ритмика в продължение на поне две учебни години с честота на занятията два пъти седмично. Фонетичната ритмика е част от специалните предмети от раздел Г, които са заложили в учебния план за училищата за ученици със сензорни увреждания. Така те са цялостно подпомогнати и от часове като индивидуална слухово-речева рехабилитация, развитие на речта и други. В часовете по фонетична ритмика са застъпени упражнения за общо двигателно развитие, статични дихателни упражнения, дихателни упражнения с говор, ритмични упражнения с вокали и звукосъчетания, работа върху динамиката на гласа, развитие на слуховите възприятия от неречеви и речеви тип като силен и слаб дъжд, силен и слаб вятър, звук от огън, река, море, птици, животни, човешки гласове и други. Чрез възприемането на тези звуци на учениците се предлага всъщност различен ритъм от природата. Включени са упражнения за възприемане и възпроизвеждане на различни видове темп, както и 2/4, 3/4, 4/4 такт с отбелязване на съответните силни и слаби времена. Силните и слаби времена на всеки такт се пресъздават с пляскане, с потропване, с нарисувани символи и музикални инструменти – барабан, дървени пръчки, триангел и други. Включена е работа върху паузата, ударението чрез акцент в музикални произведения, словесно ударение на думи с различна сричкова структура. За всеки един от звуковете за съответния клас се отделя достатъчно време в часовете, за да се подобрят възприятието и възпроизвеждането му, като се изпълнява чрез движения, включва се в организиран говорен ритъмен модел чрез срички, думи, изречения и стихотворна реч с преобладаващ звук. Предлагат се подвижни игри, танци и драматизации на приказки, които на практика дават възможност учениците да приложат наученото по отношение на ритъм, интонация, словесно ударение, пауза, темп и динамика на гласа.

В края на учебната година се провежда отново адаптираният тест за възпроизвеждане на ритмични структури, за да се измери изходящото равнище.

## АНАЛИЗ И ДИСКУСИЯ

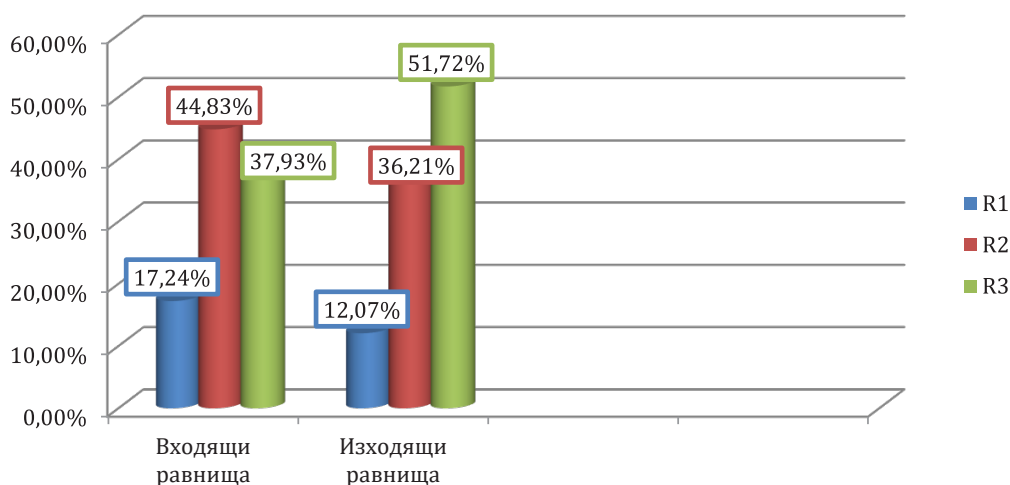
Резултати могат да се обособят и дискутират в два аспекта, като се разгледат получените данни по отношение на участието на модалностите в корекционния терапевтичен процес и значението на разширения слухов вход.

### ЕФЕКТИ ОТ ПОЛИСЕНЗОРНАТА МЕТОДИКА

Количественият анализ на резултатите от входящото ниво показва, че в слабото равнище на възприемане и възпроизвеждане на ритмични структури попадат 17,24% от учениците в начална училищна възраст. Те освен слуховия дефицит имат и съпътстващи нарушения като двигателни проблеми, интелектуален дефицит, поведенчески отклонения. Въпреки тези си допълнителни проблеми, на изходящо ниво в края на годината се забелязва подобрение в способността им за имитиране на ритъм и 5,17% от тях преминават в други равнища. При тази група ученици са използвани повече модалности, за да бъдат пояснявани структурите.

Най-голям процент от учениците – 44,83%, на входящо ниво попадат в равнище R2 – средно, а 37,93% се разпределят в равнището на много добри (R3) способности за възприемане и възпроизвеждане на ритмичните структури. В тези групи попадат ученици и с двата типа слухови протези. При оценката на изходящото ниво резултатите придобиват следния вид: 36,21% от учениците имат средно равнище – R2 на владееене на ритъма и отчитане на паузата в предложените ритмични структури за имитиране, и 51,72% имат много добро равнище – R3. Това, което прави впечатление, е, че разликата в равнище R3 между входящото и изходящото тестване е 13,79%. Тя всъщност е следствие от целогодишната насоченост на корекционната работа в посока на идентификация на различен ритъм и паузите в него, под различни форми и чрез използване на различни модалности за възприятия. Най-често са използвани упражнения, които разчитат на слухово-зрителната сетивност. Когато предлаганите упражнения са предизвиквали затруднение, са представяни и на кинестетична основа. Мястото на тактилната модалност е било в моментите на използване на индивидуален подход в процеса на фронталното занятие. Получените резултати показват и това, че въздействието при учениците с увреден слух в тази сфера е изключително трудно и развитието на усета за ритъм се повлиява според индивидуалните възможности и генетичната предопределеност, не на последно място.

Диаграма 2. Входящи и изходящи равнища на възприемане и възпроизвеждане на ритмични структури



Интересен е фактът, че 25,86% от учениците с увреден слух в началните класове са изпитали най-големи трудности при възпроизвеждането на втората – 2/ – – – , петата – 5/ – – – – и седмата – 7/ – – – – структура. Тези структури са изисквали повече пояснения при изпълнението им, защото моментите на пауза са били, първо, трудно идентифицирани и второ – трудно възпроизведени като ритъм. Втората структура / – – – /, макар и по-лесна на вид, е първата в редицата от ритмични структури, която отбелязва паузата като момент от организацията на времето, и затова се оказва предизвикателна за изпълнение. В петата структура / – – – – / учениците най-често пропускат да изпълнят последния символ от трите последователни елемента. По този начин те всъщност я изпълняват като втората структура, което е налагало допълнителни пояснения. Седмата структура / – – – – – / съдържа в себе си два момента на пауза, които са били всъщност и проблемният момент при изпълнението. Това, което се наблюдава при имитирането на структурата, е и разместването или пропускане на слети символи. Тоест, учениците са изпълнявали един елемент – пауза – два слети елемента / – – – / или един елемент – пауза – един елемент – пауза – два слети елемента / – – – – / . При поясненията на ритмичните структури за някои ученици се е налагало допълнително включване и на тактилна модалност след визуалното тактуване с молив върху маса.

След провеждането на целенасочени комплекси от ритмично организирани упражнения в часовете по фонетична ритмика и след натрупването на практически опит в схематичното или символно представяне на прозодичните елементи на речта, във втори (60%) и

трети клас (46,15%) процентът на учениците, които попадат в равнище R3, е по-висок.

Примери за ритмични упражнения с подобен характер са сричкови структури с конкретен звук – ЛАЛА ЛА ЛА – 7-ма структура; ЛА ЛАЛА – 2-ра структура; ЛАЛАЛА – 1-ва структура или вариант на изречение – ЛИЛИ ИМА КОТЕ. – изисква цялостно сято произношение, без паузи между думите, както 1-ва структура ---. Предлагат се за упражнение различни части от стихотворения или кратки откъси от приказки за драматизация, които позволяват отиграване на моментите на пауза, а също и на други прозодични елементи като интонация и ударение.

### ЕФЕКТИ ОТ РАЗШИРЕНИЯ СЛУХОВ ВХОД

Подаването на информация по отношение на прозодиката при ученици с увреден слух по принцип е трудна и предизвикателна задача. Когато носят кохлеарен имплант, това донякъде се облекчава, тъй като самите имплантатни системи са с по-добри технически характеристики от личните дигитални слухови апарати. Част от учениците – 19, включени в проучването, са носители именно на кохлеарен имплант. Във входящите нива те се разпределят основно в R2 и R3 равнище. При изходящите нива процентът на учениците в R3 равнище е значително повишен – 51,72%. Тук попадат повечето носители на кохлеарен имплант, като те преминават от средното равнище. В най-ниското – R1 равнище, също остава един ученик с кохлеарен имплант, който обаче е със съпътстващи интелектуални дефицити. Независимо от включените допълнителни модалности и разширения слухов вход, той не преминава в друго равнище. Някои ученици с кохлеарен имплант, въпреки че запазват старото си ниво, подобряват резултатите си процентно. Подобренето е именно в някои от структурите, които изискват да се отчетат моментите на пауза – 2-ра, 5-та, 7-ма. Слуховото възприятие след тренинзите става по-активно, а вниманието по-изострено и структури, които са затруднявали с перцепцията си в края на изследвания период, стават по-лесно приемливи и съответно изпълнявани с по-малко грешки. В този смисъл разширеният слухов вход чрез кохлеарна имплантатна система подпомага възприятията на учениците с нарушен слух за ритмични структури.

### ОБОБЩЕНИЕ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Въз основа на получените резултати могат да се обособят няколко основни извода:

- Използването на близки до тестовите комплекси от ритмични упражнения повишава равнището на организация на времето на изходящо ниво не само като способност за възпроизвеждане, но и като цялостно благоприятно влияние върху прозодиката на речта.

- Чувството за ритъм може да се повлияе не само на базата на слуховите възприятия, но и чрез други модалности.
- Идентификацията на пауза в ритмични структури при учениците с увреден слух изисква допълнителни полисензорни пояснения.
- Учениците с разширен слухов вход подобряват повече резултатите си на изходящо ниво.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На базата на получените данни проведеното научно изследване открива насоки за оптимизиране на корекционно-компенсаторната дейност при учениците с нарушен слух в начален клас по отношение на прозодичната страна на речта. Потвърждават се хипотезите на психолого-педагогическото проучване, а именно, че равнището на имитиране на ритмични структури се подобрява на изходящо ниво. Както и, че следствие от корекционно-ритмичната насоченост на учебно-възпитателния процес в часовете по фонетична ритмика, гнозис/праксис за ритъм се подобрява. Освен това учениците с кохлеарни имплантатни системи показват по-добри резултати, поради разширения си сензорен вход за информация.

Могат да се направят и следните препоръки:

- Приложените ритмови модели могат да се използват не само в часовете по фонетична ритмика, но и да бъдат част от дейностите по индивидуална слухово-речева рехабилитация.
- Двигателният облик с почуквания лесно може да се трансформира в ритмични сричкови структури и да бъде стимул към по-добро организиране на речевата експресия при учениците с увреден слух.
- Ритмичните структури могат да бъдат използвани за развитие на слуховите възприятия при деца с кохлеарна имплантация или слабочуващи с дигитални слухови апарати, като се опират и на методиката за слухова работа.

Работата върху организацията на времето при учениците с увреден слух в началото чрез символика дава основание да се смята, че после може да бъде пренесена и върху самата им реч и да повлияе позитивно прозодичната им страна на речта.

В заключение, настоящото изследване чрез представения вариант на оценка на равнищата за владение на ритъм и пауза чрез ритмични структури е от съществено значение за организиране на времето и подготовка за възприемане на речевите паузи. Освен че може да подпомогне работата в часовете по фонетична ритмика, може да послужи и като индикатор за планиране на индивидуалната корекционна дейност по слухово-речева рехабилитация в частта прозодика. Развивайки уменията за имитиране на ритмични структури – първо от неречеви тип, после от

речеви, учениците с увреден слух се подготвят по-лесно да самокоригират плавността и темпа на речта си.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Бланка 1. Оценка на равнищата за възпроизвеждане на ритмични структури

### БЛАНКА ЗА ОЦЕНКА НА ВХОДЯЩО И ИЗХОДЯЩО НИВО ПО ФОНЕТИЧНА РИТМИКА

Оценки на равнищата за възпроизвеждане на ритмични структури

| Равнище на възпроизвеждане на ритмичните структури |                        |                        |
|----------------------------------------------------|------------------------|------------------------|
| Слабо ( R1)                                        | Средно ( R2)           | Мн. добро (R3)         |
| 7структури x 1т. =7 т.                             | 7структури x3т.= 21 т. | 7структури x5т.= 35 т. |

**Ритмични структури:**      **Опити:** -- ; - - ;

1/ --- ;    2/- -- ;    3/- - - ;    4/ ---- ;    5/- --- ;

6/- - - ; 7/- - - - ;

**Оценка:** 5т. – за цялостно изпълнение на структурите след едно пояснение

3т. – изпълнение на структурите след две пояснения и допуснати 1 – 2 грешки при възпроизвеждането

1т. – изпълнява структурите след три и повече пояснения с много грешки.

Отчитат се резултатите общо за всички структури максималният брой е 35 точки, а минималният 7 точки.

| Име на детето/клас | Общ брой точки= равнище на възпроизвеждане на ритмичните структури |               |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------|
|                    | Входящо ниво                                                       | Изходящо ниво |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |
|                    |                                                                    |               |

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Betancurt, K., 2019, Ayuda Psicologica en Linea , Puebla, México, CP 72590. <https://ayuda-psicologica-en-linea.com/psicologia-pdf/prueba-ritmo-mira-stamback/>
- Varbanova, R. (1997): Върбано̀ва, Р. (1997). Логонедическа ритмика, Изд. ЮЗУ „Н. Рилски“, Благоевград, ISBN 954-680-082-1. [Varbanova, R. (1997): Logopedicheska ritmika, Izd. UZU „N. Rilski“, Blagoevgrad, ISBN 954-680-082-1].
- Georgieva, G. (2006). Investigation in Feel of Rate and Perception of Rhythmical Structures in Cochlear Implant Children. Sofia: 4th European Balkan Congress. Hearing Implants and High Tech Hearing Aids
- Georgieva-Darvenicharska, G. (2008): Георгиева-Дървеничарска, Г. (2008). Ритмика и развитие на речевите способности при деца с кохлеарна имплантация, НСА, София, дисертация. [Georgieva-Darvenicharska, G. (2008): Ritmika i razvitie na rechevite sposobnosti pri detsa s kohlearna implantatsiya, Sofia, NSA, disertatsiya
- Georgieva-Darvenicharska, G. (2015): Георгиева-Дървеничарска, Г. (2015) FM- системата – приложения в обучението на деца с увреден слух, Международна научно-практическа конференция за родители, учители, логопеди и слухово-речеви терапевти, София. [Georgieva-Darvenicharska, G. (2015): FM-sistemata - prilozheniya v obuchenieto na detsa s uvreden sluh, Mezhdunarodna nauchno-prakticheska konferentsiya za roditeli, uchiteli, logopedi i sluhovo-rechevi terapevti, Sofia].
- Katsarska, V. (2001): Кацарска, В. (2001). Методика за формиране на усната реч при деца със слухови нарушения. Произношение, Изд. УИ „Н. Рилски“, Благоевград, ISBN 954-680-194-1. [Katsarska, V. (2001): Metodika za formirane na ustnata rech pri detsa sas sluhovi narusheniya. Proiznoshenie, Izd. UI „ N. Rilski“, Blagoevgrad, ISBN: 954-680-194-1].
- Lyubimov, A. (2002): Любимов, А. Ю. (2002). Мастерство комуникации, Изд. „КСП+“, Москва, ISBN: 5-89692-019-9. [Lyubimov, A. (2002): Masterstvo kommunikatsii. Izd. „KPS +“, Moskva, ISBN: 5-89692-019-9].
- Popova, V., Popov, D., (2021): Попова, В., Попов, Д. (2021). Мултимодален подход за изследване на речта, Проблеми на комуникацията, УИ „Св. св. Кирил и Методий“, В. Търново, кн. 12, ISSN 2738-8840 (Online). [Popova, V., Popov, D., (2021): Multimodalen podhod za izsledvane na rechta, Problemi na komunikatsiyata, Izd. UI „Sv. sv. Kiril i Metodii“, V. Tarnovo, kn. 12, ISSN 2738-8840 (Online) ].
- Popzlateva, Ts. (1999): Понзламева, Ц. (1999). Психология на развитието при слухо-речева патология, УИ „Св. Кл. Охридски“, София, ISBN: 954-07-1153-3. [Popzlateva, Ts. (1999): Psihologiya na razvitiето pri sluho-recheva patologiya. Izd. UI „Sv. Kl. Ohridski“, Sofiya, ISBN: 954-07-1153-3].
- Raichev, R., Raichev, I., (2003): Райчев, Р., Райчев, И. (2003), Неврология, Изд. „Армук-2001“, Русе, ISBN: 954-712-159-6 [Raichev, R., Raichev, I., (2003): Nevrologiya, Izd. „ Artik-2001“, Ruse, ISBN: 954-712-159-6].

- Tilkov, D., Boyadzhiev, T. (1990): Тилков, Д., Бояджиев, Т. (1990), Българска фонетика, Изг. „Наука и изкуство“, София. Индекс 80. [Tilkov, D., Boyadzhiev, T. (1990): Balgarska fonetika, Izd. „Nauka i izkustvo“, Sofiya, Indeks 80].
- Hudson, R. (1995): Хъдсън, Р. (1995), Социolingвистика, УИ „Св. Кл. Охридски“, София, ISBN: 954-07-0166-a. [Hudson, R. (1995): Sotsiolingvistika, Izd. UI „Sv. Kl. Ohridski“, Sofiya, ISBN: 954-07-0166-a].
- Tsenova, Ts. (2001): Ценова, Ц. (2001). Комуникативни нарушения в детска възраст, Изг. „РадарПринт“, София, , ISBN: 954-9998-07-x. [Tsenova, Ts. (2001): Komunikativni narusheniya v detska vazrast, Izd. k. „RadarPrint“, Sofia, ISBN: 954-9998-07-x].

---

*За автора:*

Гл. ас. г-р Галя Георгиева-Дървеничарска  
Факултет по науки за образованието и изкуствата към Софийски университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Специална педагогика“  
Научни интереси в областта на фонетичната ритмика за деца с увреден слух, слухово-речева рехабилитация на деца с увреден слух, носители на кохлеарен имплант, развитие на слуховото възприятие.  
Контакт: Адрес: София 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А  
E-mail: [galyasg@uni-sofia.bg](mailto:galyasg@uni-sofia.bg)

*About the author:*

Chief assistant profesor Galya Georgieva-Darvenicharska, PhD  
Faculty of Educational Studies and the Arts at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Department of Special Pedagogy  
Research interests in the field of phonetic rhythmic for hearing impaired children, auditory-speech rehabilitation of hearing impaired children, cochlear implant wearers, development of auditory perception.  
Address. 69A Shipchenski Prokhd Blvd., 1574 Sofia  
E-mail: [galyasg@uni-sofia.bg](mailto:galyasg@uni-sofia.bg)