

Феклистова С.Н., Обухова Т.И., Михайловская Л.В.

**МЕТОДИКА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ
РАБОТЫ ПРИ НАРУШЕНИИ СЛУХА**

ВВЕДЕНИЕ

В соответствии со стандартом высшего образования специальности «Сурдопедагогика», одной из основных составляющих профессиональной компетентности выпускника является коррекционно-развивающая деятельность. В связи с этим в учебном плане специальности «Сурдопедагогика» выделена дисциплина «Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха».

Цель настоящего пособия – систематизация, углубление и обобщение теоретических знаний студентов в области коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушение слуха, от рождения до 18 лет; активизация самостоятельной работы студентов.

Пособие включает пять разделов.

В первом разделе – «Ранняя коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушением слуха» – раскрываются закономерности психического развития детей младенческого возраста в норме и его особенности при нарушении слуха. Авторами раскрывается методика педагогического изучения психофизического развития ребенка младенческого возраста с нарушением слуха, характеризуется содержание и методика целенаправленного психолого-педагогического воздействия на ребенка с нарушением слуха младенческого возраста.

Второй раздел – «Методика формирования речи детей раннего и дошкольного возраста» – раскрывает теоретические основы развития речи детей с нарушением слуха, характеризует организационные формы работы по развитию речи детей с нарушением слуха в разных видах деятельности, основные направления, содержание и методику работы по формированию устной речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха (формированию лексической стороны, грамматического строя и связной речи).

В третьем разделе – «Методика развития речи учащихся с нарушением слуха» – рассматриваются вопросы коррекционно-развивающей работы по

формированию лексической основы языка, подчеркивается необходимость соблюдения принципа единства формирования грамматического строя и овладения словарным запасом. Раскрывается система работы по формированию грамматического строя речи, предлагаются разнообразные виды упражнений по построению предложений. Даются рекомендации по развитию устной и письменной диалогической и монологической речи учащихся с нарушением слуха, описывается методика реализации важнейших видов работ.

Четвертый раздел – «Методика развития слухового восприятия» – определяет методические требования к организации работы по развитию слухового восприятия глухих и слабослышащих детей, раскрывает содержание и методику работы по развитию слухового восприятия на индивидуальных, групповых, фронтальных занятиях, на общеобразовательных уроках и во внеурочное время. Особый акцент сделан на основных путях реализации индивидуального подхода к развитию слухового восприятия учащихся с нарушением слуха.

В пятом разделе – «Методика обучения произношению учащихся с нарушением слуха» – представлены теоретические основы работы по формированию и коррекции произносительных навыков, раскрываются содержание и методика работы по формированию и коррекции произносительных умений учащихся с нарушением слуха. Автором характеризуются особенности работы над произношением в разных организационных формах (на индивидуальных, групповых, фронтальных занятиях, на общеобразовательных уроках и во внеурочное время). Кратко излагается методика работы над каждым разделом программы: развитие речевого дыхания, голос, звуки и их сочетания, слово, фраза.

К каждому разделу определены вопросы и задания теоретического и практического характера, направленные на обобщение, закрепление, творческое осмысление теоретического материала; формирование у студентов умения планировать коррекционно-педагогическую работу с

детьми разных возрастных категорий, разных групп (глухими и слабослышащими).

Содержание учебно-методического пособия, его структура создают условия для активизации самостоятельной работы студентов.

Первый и второй разделы подготовлены доцентом кафедры сурдопедагогики БГПУ, кандидатом педагогических наук, доцентом Обуховой Т.И., третий раздел – Михайловской Л.В., старшим преподавателем кафедры сурдопедагогики БГПУ, четвертый и пятый разделы – заведующим кафедрой сурдопедагогики, кандидатом педагогических наук, доцентом Феклистовой С.Н.

РАЗДЕЛ 1. РАННЯЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Организация ранней коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития является одним из приоритетных направлений реформирования системы специального образования и рассматривается и как важнейшее условие ранней социализации детей. Процесс социализации детей с нарушением слуха имеет свои особенности, определяемые ролью слуха в формировании социальных навыков. По определению Л.С. Выготского, нарушение слуха является по преимуществу недостатком социальным, так как нарушаются социальные связи личности.

В настоящее время в Республике Беларусь развивается система ранней помощи детям с ОПФР, главными задачами которой являются: максимально раннее выявление нарушений в развитии на основе использования адекватных диагностических методик; определение всего комплекса специальных коррекционно-развивающих задач; определение содержания, специфических методов, приемов и средств воспитания и обучения; организация особой предметно-развивающей среды для осуществления индивидуального подхода, реализации потенциальных физических и познавательных возможностей ребенка; целенаправленная подготовка родителей с целью их активного включения в оказание коррекционно-педагогической помощи своему ребенку.

Значение раннего воспитания и обучения детей с нарушением слуха для их социализации и реабилитации подчеркивалось передовыми сурдопедагогами с конца XIX века (Н.М.Лаговский, Н.К. Патканова, Ф.А. Рау, Н.А. Рау и др.). В 60-ые годы XX века началось систематическое изучение и обучение детей с нарушением слуха раннего возраста (А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Н.Г. Морозова и др.). В последние пятнадцать лет активно ведется разработка вопросов выявления, воспитания и обучения детей с

нарушением слуха не только раннего, но и младенческого возраста (Э.И. Леонгард, Н.В. Пелымская, Н.Д. Шматко и др.). Как свидетельствуют результаты раннего включения детей в систему коррекционно-развивающего воспитания и обучения, ребенок быстрее овладевает способами восприятия окружающего мира, способами общения, оказывается более способным к осмыслению тех или иных жизненных ситуаций и т.д. Однако успешность этого процесса зависит от профессионального мастерства, педагогической компетенции тех, кто оказывает помощь ребенку, от умения осуществлять изучение психофизического развития ребенка и определять соответствующее содержание коррекционно-развивающей работы.

Содержание и методика изучения психофизического развития ребенка младенческого возраста

Нормативные показатели развития ребенка

Первый год жизни ребенка характеризуется быстрым и неравномерным темпом развития, качественно различными периодами, имеющими существенное значение для дальнейшего развития ребенка.

Ведущим в развитии ребенка является развитие зрительных, слуховых и эмоциональных реакций. Развиваются умения сосредоточивать взгляд на висящей игрушке, лице взрослого, следить за движущимся предметом, устанавливается связь между слуховым и зрительным восприятием. Ребенок учится удерживать голову в горизонтальном и вертикальном положении, упираться ногами. На 3-м месяце жизни формируется «комплекс оживления»: ребенок издает звуки (гулит), выпрямляет руки, разжимает пальцы, наталкиваясь при этом на игрушку. Развивается эмоциональная взаимосвязь между взрослым и ребенком (постепенно ребенок на речевое и эмоциональное воздействие взрослого начинает отвечать своими вокализациями). Эмоционально общение становится ведущим в развитии ребенка младенческого возраста. С 4-го месяца жизни совершенствуются слуховое, зрительное сосредоточение, умение слежения из любого положения (горизонтального, вертикального), устанавливаются зрительные,

слуховые, тактильные, двигательные взаимосвязи, развивается способность к наблюдению и общению (ребенок находит взглядом источник звука, рассматривает интересующий его предмет). В возрасте 4-5 месяцев активно развиваются движения рук: акты хватания, удержания, отталкивания, притягивания и т.д. С 6 месяцев ребенок начинает производить манипулятивные действия с игрушками, сначала повторные, одинаковые со всеми, а затем различные, в зависимости от свойств игрушек (с 8-ми месяцев). В возрасте 7-9 месяцев ребенок начинает пить из чашки, которую держит взрослый, а затем придерживать ее руками сам, держит в руке корочку хлеба. К 7 месяцам ребенок начинает овладевать ползанием, что делает его более активным, самостоятельным и ориентированным в пространстве; одновременно происходит укрепление мышц ног, рук, спины, брюшного пресса, шеи, формируется правильная осанка. Ползая, ребенок часто встает, ходит, поднимается на горку, а к 12 месяцам уже ходит без поддержки в разных направлениях.

В возрасте 7-9 месяцев ребенок начинает понимать речь взрослого: находит взглядом предмет, названный взрослым и находящийся на постоянном месте, а к 8-месяцам находит уже несколько предметов и выполняет по просьбе простые действия типа «дай», «на», «до свидания». К 9-ти месяцам ребенок находит несколько предметов, которые находятся в разных местах комнаты с помощью указательного жеста, знает свое имя, понимает слова, связанные с режимными процессами (сядь, пей, дай ручку). К 7-ми месяцам ребенок произносит отдельные «свои» слоги, а к 9-10 месяцам повторяет за взрослым новые слоги. Общение со взрослым и другими детьми ребенок сопровождает лепетом. Динамично развивается понимание речи взрослого, а некоторые слова начинают приобретать для ребенка обобщающий характер и играть регулирующую роль в его поведении.

В 10-12 месяцев под влиянием речи взрослого ребенок начинает выполнять действия по показу и слову. Действия становятся более

разнообразными и носят целенаправленный характер; координируются движения рук, происходит переход к соотносящим действиям (закрыть, надеть, снять, положить и т.д.) и к целенаправленным отобразительным действиям с игрушками при активном участии взрослого в этом процессе. Таким образом, конец первого года жизни ребенка характеризуется как начало этапа зарождения речи, так и развития предпосылок предметно-отобразительной игры, перехода к действиям с предметами с учетом их функционального назначения.

Методика педагогического изучения психофизического развития ребенка с нарушением слуха и его оценка

Все способы проверки и оценки развития ребенка, существующие в мире, призваны помочь увидеть как можно раньше начальные отклонения в развитии. Вопрос о необходимости систематического осуществления контроля за психическим развитием детей всегда стоял в центре внимания психологов и педагогов. Это нашло свое отражение в теоретических положениях Л.С. Выготского, а в дальнейшем и в исследованиях А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, А.А. Катаевой, М.И. Лисиной, Е.А. Стребелевой и др. Разработанные отечественные показатели и методы диагностики развития ребенка адекватны международным шкалам (Денверской, Мюнхенской).

Контроль за развитием ребенка первого года жизни проводится методами диагностики и наблюдения и осуществляется ежемесячно, так как этот возрастной период характеризуется быстрым темпом развития. Очень важно увидеть отставание в первые три месяца жизни в связи с тем, что в этот период можно с достаточно большой точностью спрогнозировать задержку формирования основных функций к 12 месяцам и даже в дошкольном возрасте. Оценка проводится путем сравнения фактического уровня развития по каждой линии с нормативными показателями.

Педагогическая проверка слуха

Одной из причин отклонений в развитии ребенка может быть даже незначительное снижение слуха. Нормально слышащие дети первых трех месяцев жизни способны реагировать на звуковые стимулы путем слухового сосредоточения, которое выражается в полном или частичном торможении общих или сосательных движений, расширении глазных щелей, повороте глаз в сторону хорошо знакомого взрослого. Наиболее отчетливо реакция появляется при подаче длительного сигнала на недалеком от ребенка расстоянии во время крика (ребенок постепенно замирает, перестает двигаться). Отличительной особенностью является реакция на любые звуковые стимулы с одинакового расстояния – 2-3 метра. Эти реакции носят характер безусловно-ориентировочных.

Как подчеркивают Н.Д. Шматко и Т.В. Пелымская, безусловные реакции имеют тенденцию к быстрому угасанию, т.е. при многократном повторении одного того же сигнала ребенок перестает на него реагировать. Поэтому для получения достоверных данных неречевые и речевые сигналы следует подавать от тихого к более громкому. Максимальное расстояние подачи звука – 3 метра. В случае отсутствия реакции расстояние следует постепенно сокращать до появления ответного сигнала, а затем попытаться снова увеличить расстояние (с 3-х метров).

В качестве источников звука следует использовать шарманку (высокочастотное звучание), дудку (среднечастотное звучание), барабан (низкочастотное звучание), слогосочетания типа «па-па-па», «пи-пи-пи», имя ребенка, произнесенное голосом разговорной громкости и шепотом.

Дети в возрасте до 3-х месяцев жизни. Ребенка располагают на пеленальном столе. Один взрослый наклоняется над ребенком, привлекая его внимание к своему лицу или игрушке. Второй взрослый подает длительные сигналы справа и слева (в разной последовательности с интервалами не менее 30 сек.). Если у ребенка отмечается реакция на все предложенные стимулы и голос (разговорный и шепотный) на одном и том же расстоянии,

можно предположить, что слух – в пределах физиологической нормы. Если у ребенка отсутствует реакция на один или несколько стимулов, или расстояния, при которых появляется реакция на те или иные звуковые сигналы, неодинаковы, такой ребенок нуждается в аудиологическом обследовании в связи с подозрением на снижение слуха.

Дети в возрасте 3-6 месяцев жизни. Используется та же методика проверки слуха. Нормальной реакцией на звук считается активизация или торможение общих и сосательных движений, расширение глазных щелей, поворот глаз в сторону. Появляется реакция локализации, т.е. младенец становится способным сначала повести глаза, а затем повернуть голову в сторону источника звука (некоторые дети начинают реагировать через 30 с. после подачи сигнала). В этот же период появляется отрицательная реакция – крик ребенка в ответ на резкие звуки, которая является непостоянной и зависит от состояния ребенка. Дети этого возраста реагируют на все стимулы с расстояния 3-4 м. Если отсутствует реакция на один или несколько стимулов или расстояния, при которых появляется реакция на тот или иной стимул, неодинаковы, то ребенок нуждается в специальном аудиологическом обследовании.

Дети в возрасте 6-12 месяцев жизни. Нормальной реакцией в этом возрасте считается поворот глаз или головы в сторону источника звука, который находится сзади, справа, слева (источники звука те же и методика обследования та же, что и для детей предыдущих групп). Звуковые сигналы подаются с расстояния 4-6 метров (чем старше ребенок, тем расстояние больше). Ребенок этого возраста может лежать на пеленальном столе или сидеть на руках у взрослого. Если у ребенка отмечается реакция на все неречевые стимулы и шепот на одном и том же расстоянии в пределах 4-6 метров, то можно предположить, что слух ребенка в пределах физиологической нормы. При отсутствии реакции на какие-либо звуковые сигналы или различия в расстоянии, при которых она появляется, требуется специальное аудиологическое обследование.

Методика обследования психофизического развития ребенка

Содержание всех диагностических заданий соответствуют нормативным возрастным показателям развития ребенка. Полученные данные, их анализ и сопоставление с нормой позволяют сделать вывод об особенностях всех линий развития ребенка, которые в условиях нарушения слуха страдают в первую очередь. Исследование слуховой функции предшествует выявлению состояния двигательной сферы, зрительной ориентировки, действию с игрушками, эмоционального поведения, речевых проявлений. Отставание по этим линиям развития может быть выражено по-разному: по всем показателям одинаково тяжело или мозаично по степени тяжести; отставание в овладении теми или иными умениями во времени (например, более позднее овладение основными двигательными функциями). Контроль за развитием ребенка младенческого возраста целесообразно осуществлять ежемесячно.

Первые 10 дней после рождения ребенка. Проверяется, прежде всего, наличие зрительных ориентировочных реакций. Используется погремушка с шаром (диаметр 5-6 см). Проверяется способность ребенка к зрительной концентрации на погремушке и слежению за ее передвижением. Взрослый держит игрушку на расстоянии 40-50 см над грудью ребенка, лежащего на спине, и медленно ее перемещает 2-3 раза вправо и влево (до 30 см). Если ребенок не фиксирует взгляд на игрушке (не следит), необходимо найти такое положение головы ребенка и то направление его взгляда, при котором он воспринимает зрительное пространство.

Возраст ребенка – 10-18 дней. Продолжается осуществление наблюдения за проявлением у ребенка зрительных ориентировочных реакций. Используется любая яркая игрушка, которую взрослый раскачивает в руке, привлекая внимание к ней лежащего на спине ребенка. Когда сосредоточение вызвано, взрослый держит игрушку неподвижно на высоте 40-50 см от глаз ребенка. Ожидаемая реакция от ребенка: затормаживание и

фиксация взгляда на игрушке или лице взрослого в течение 5-10 сек. Если реакции нет, взрослый может наклониться над ребенком, удалиться.

Возраст ребенка – 1 месяц. Проверяется способность ребенка к слежению за движущимся предметом. Используется яркая игрушка, которую взрослый раскачивает перед лежащим на спине ребенком. Игрушку необходимо приближать, удалять в сторону на расстоянии до 10 см, поднимать вверх на расстояние до 70 см, затем медленно передвигать вправо и влево на расстоянии 20-30 см на высоте 40-50 см от глаз ребенка. Ожидаемая реакция ребенка: концентрация взгляда на игрушке, плавное слежение с поворотом головы вправо и влево. Ребенку может быть оказана помощь в виде повторных движений игрушки с одновременным легким воздействием на туловище ребенка.

Эмоциональное поведение. С целью выявления эмоциональных реакций взрослый создает определенные условия: он наклоняется над ребенком, лежащим на спине, улыбается, разговаривает, слегка поглаживает. Ожидаемая реакция ребенка: улыбка.

Развитие общих движений: приподнимание головы и удержание ее в течение 5 сек. Для проверки таких действий ребенка кладут на живот, выпрямляют руки, а при необходимости – поглаживают по спине.

Предпосылки развития речи. Взрослый до пяти раз ласково и певуче произносит звуки, наклонившись над ребенком на расстоянии 25-30 см. Ожидаемые ответные реакции ребенка: голосовые проявления в виде отдельных вокализаций.

Возраст ребенка – 2-3 месяца. Проводится наблюдение за проявлением зрительных ориентировочных реакций. Проверяется способность ребенка концентрировать взгляд на неподвижном предмете или лице взрослого (игрушка подвешивается над лицом ребенка, лежащего на спине, на высоте 50-70 см.). Ожидаемая реакция ребенка – концентрация взгляда на объекте в течение 20-25 сек. С 3-х месяцев проверяется способность ребенка, находящегося в вертикальном положении на руках у

взрослого, концентрировать взгляд на игрушке или лице в течение 10 сек. (игрушку показывает второй взрослый). Для выявления способности ребенка к длительному слежению за двигающейся игрушкой, взрослый медленно передвигает игрушку вправо и влево один раз в каждую сторону на высоте 40-50 см (диаметр игрушки – 5-10 см). Ожидаемая реакция ребенка – непрерывное слежение за игрушкой в течение 10-15 сек с поворотом головы вправо и влево.

Эмоциональное поведение. Взрослый наклоняется над ребенком и, улыбаясь, ласково и оживленно разговаривает с ним в течение 25-30 сек. (повторяется несколько раз). Ожидаемые реакции ребенка: появление улыбки, издание тихих и коротких звуков, сгибание и разгибание ног и рук (проявление признаков «комплекса оживления»).

Развитие общих движений. Изучается способность ребенка к подниманию и удерживанию головы в течении 5 сек. Для стимуляции используется яркая игрушка, две погремушки (шарики на кольцах диаметром 10-15 см). Если ребенок, лежа на животе, в течение 2 сек. не поднимает голову, перед ним на расстоянии 30-40 см ставится игрушка и медленно поднимается вверх. Ожидаемые действия ребенка: невысокое поднятие головы и удержание ее около 5 сек. Ребенку может быть оказана помощь со стороны взрослого: укладывание рук ребенка под его грудь, придерживание ног, поглаживание по спине.

Движения рук (с 3-х месяцев). Для стимуляции движений рук на перекладине над кроватью подвешиваются погремушки на расстоянии 10-15 см от лежащего на спине ребенка. Ожидаемые действия ребенка: оживление, выпрямление рук и случайное соприкосновение с игрушкой; разжимание пальцев при попытках захватить ее; слежение глазами за движениями рук.

Для проверки предпосылок развития речи используются методики, применяемые к ребенку первого месяца жизни.

Возраст ребенка – 4-5 месяцев. Для выявления состояния зрительного восприятия проверяется способность ребенка узнавать и отличать знакомых

близких людей от незнакомых. При узнавании поведение ребенка характеризуется радостным оживлением, а при виде незнакомого человека оживление угасает. Для проверки этих реакций сначала знакомый взрослый подходит к ребенку на расстоянии 50 см (если ребенок находится в вертикальном положении на руках у взрослого) или наклоняется над ним (если ребенок лежит на спине), улыбается, ласково разговаривает с ним. Затем эти же действия совершает незнакомый ребенку человек.

Эмоциональное поведение. Ребенок лежит на спине, над ним висят низко подвешенные игрушки. Взрослый наблюдает за поведением ребенка в течение 30 мин. Если ребенок не обращает внимания на игрушки, не тянется к ним, не оживляется, взрослый привлекает внимание ребенка к себе: улыбается, разговаривает с ним, привлекает внимание к игрушкам, а затем удаляется и наблюдает за ребенком со стороны.

Общие движения. 1) Ребенок, лежа на животе, опирается на предплечья, поднимает голову и удерживает ее в течение 1 мин. (впереди яркая игрушка). Взрослый может оказать помощь: провести рукой вдоль позвоночника, двигать игрушку на расстоянии 50-70 см. 2) Ребенок, находясь на руках у взрослого, удерживает голову в вертикальном положении в течение 30 сек. 3) При поддержке подмышки ребенок крепко упирается в твердую опору ногами, согнутыми в тазобедренном суставе; при прикосновении к опоре ноги выпрямляются в коленном суставе и ребенок обеими ступнями упирается в опору; к 5-ти месяцам ребенок устойчиво и ровно стоит при поддержке подмышки. 4) Ребенок совершает переворачивание со спины на живот. Для стимулирования этого действия внимание ребенка, лежащего на спине, можно привлечь к яркой игрушке, передвигая ее сверху вниз, а затем положить рядом с ребенком так, чтобы он не мог ее взять. Ребенок, как правило, следит за игрушкой, поворачивая голову, туловище, ложится на бок и, переворачиваясь на живот, опирается на выпрямленные руки, высоко поднимая голову.

Движения рук и действия с предметами. Используются разные игрушки: погремушка (шар на кольце диаметром 15 см), подвешенная на длинной ленте на высоте 5-10 см над грудью ребенка и погремушка с длинной ручкой (10-12 см). Взрослый издали наблюдает за ребенком, над которым висят игрушки. Ожидаемые действия ребенка: смотрит на игрушку, протягивает руки, ощупывает, захватывает, держит, следит взглядом (около 3-х мин. и более). Для стимуляции действий ребенка взрослый может дотронуться игрушкой до рук ребенка, подержать погремушку за ручку на высоте 20-30 см над грудью ребенка.

Предпосылки развития речи. Ведется наблюдение за ребенком до 30 мин. с целью регистрации его вокализаций. В случае их отсутствия взрослый наклоняется над ребенком и произносит повторно гласные звуки, ожидая 1-3 мин. ответных голосовых реакций.

Возраст ребенка – 6-7 месяцев.

Развитие общих движений. 1) Для стимуляции переворачивания ребенка с живота на спину перед ним ставится игрушка, вызывающая интерес; затем игрушка перемещается по кругу за спиной ребенка (так повторяется несколько раз). Ожидаемые действия ребенка: слежение за игрушкой, поворачивание головы и переворачивание на спину (самостоятельное или с помощью взрослого). 2) Переставляя руки, ребенок продвигается вперед; для стимулирования действия перед лежащим на животе ребенком ставится игрушка на недосягаемом расстоянии. 3) Для стимулирования ползания в разных направлениях к 7-ми месяцам внимание ребенка привлекается к игрушке, поставленной вне досягаемости. Как только ребенок начинает приближаться к игрушке, она отодвигается на 50 см.

Движения рук и действия с предметами. Используются 2-3 яркие погремушки, которые ставятся перед ребенком или рядом с ним. Ожидаемые действия ребенка: берет игрушки, перекладывает их из одной руки в другую (в 6 мес.), стучит или бросает (в 7 мес.), т.е. манипулирует. При

необходимости взрослый производит элементарные действия с игрушкой в поле зрения ребенка, вкладывая затем игрушку ему в руку.

Эмоциональное поведение ребенка по своему характеру соответствует поведению ребенка в возрасте 4-5 месяцев.

Предпосылки развития речи. Выявление предпосылок речи проверяется путем наблюдения за ребенком во время бодрствования, а также с использованием приемов стимулирования, когда взрослый сам произносит слоги типа «ба», «ма» так, чтобы ребенок видел движения губ.

Подготовительные этапы понимания речи. Взрослый подносит ребенка к игрушке, называет ее, а затем поворачивает ребенка спиной и спрашивает: «Где?». Ожидаемая реакция ребенка: поворот головы, туловища к названной игрушке.

Возраст ребенка – 8-9 месяцев.

Развитие общих движений. 1) Ребенок сам садится, сидит, ложится. Для стимулирования этих действий ребенку, лежащему на животе, показывается игрушка сверху и сбоку на расстоянии 70 см. Если ребенок сидит, то игрушка показывается сбоку и снизу, а затем кладется вне досягаемости руки ребенка. Ожидаемая реакция ребенка: поворачивает голову, ложится на бок, опираясь на руку, садится, продолжая искать игрушку. 2) Ребенок, держась руками за барьер, сам встает, стоит и опускается. Для стимулирования таких действий ребенку, лежащему на животе, показывается игрушка. Затем она ставится на спинку кровати или барьер. Ожидаемые действия ребенка: цепляясь руками за перекладину, ребенок встает на одно колено и одну ногу, затем сам или с помощью взрослого встает на обе ноги и выпрямляется. 3) Ребенок переступает, держась за барьер. Действия ребенка могут стимулироваться передвижением по барьеру игрушки в стороне от стоящего у барьера ребенка на расстоянии 70 см. Ответные действия ребенка: идет за игрушкой, переставляя руки, переступая медленно приставным шагом, боком. 4) Ребенок к 9-ти месяцам переходит от одного предмета к другому, слегка придерживаясь за них

руками. Для стимуляции к передвижению внимание ребенка привлекается к игрушке, которая находится на расстоянии 50-70 см. По мере приближения ребенка к игрушке она дается ему в руки. Взрослый эмоционально поддерживает ребенка, придерживая его за одну руку.

Действия с предметами. В качестве игрового материала используется мяч, миска с шариками, кастрюля с крышкой, погремушки и др. Игрушки располагаются так, чтобы ребенок их видел. Предполагаемые игровые действия ребенка: толкание мяча, сбрасывание крышки с кастрюли и т.д. Если ребенок не производит никаких действий с игрушками, взрослый производит 1-2 действия, эмоционально побуждая ребенка к игре, сопровождая речью: «Покатали мяч», «Откроем крышку» и т.д.

Эмоциональное поведение. Взрослый стимулирует ребенка к проявлению эмоций, организуя с ним разные игры (прячется от ребенка, идет навстречу, догоняет). Ожидаемые реакции ребенка: смеется, пытается подражать, проявляет голосовые реакции и т.д.

Развитие понимания речи. В качестве оборудования используются знакомые ребенку игрушки, которые размещаются на постоянных местах. Взрослый поочередно спрашивает о двух-трех игрушках несколько раз подряд: «Где...?» Ожидаемые действия ребенка: поворот головы, фиксация взгляда на игрушке. Если ребенок не ищет объект, взрослый подносит его или подходит к нему с ребенком, называет, и задание повторяется. С 9-ти месяцев проверяется способность ребенка откликнуться на свое имя («Ира, иди ко мне!», «Саша!»). Потом называется другое имя, а затем опять имя ребенка. Ожидаемые реакции ребенка: ребенок на зов оборачивается, идет к взрослому, на чужое имя не реагирует.

Развитие активной речи. Взрослый, сидя перед ребенком, четко произносит слоги, которые имеются в лепете ребенка. Ожидаемые действия ребенка: слушает, следит за движениями губ взрослого и сразу или через 1-2 минуты повторяет слоги. Если подражания нет, взрослый в течение 10-15 мин. произносит слоги так, чтобы ребенок видел губы.

Возраст ребенка – 10-11 месяцев.

Развитие общих движений. 1) Взрослый ставит ребенка на пол лицом к себе, держит его за кисти обеих рук и медленно идет назад, ведя ребенка на себя. 2) Ребенок, держась за перила, входит на невысокую горку и спускается с нее (для стимуляции на площадку горки ставится игрушка). Взрослый может помочь ребенку сделать первые шаги. 3) Ребенок к 11 месяцам самостоятельно стоит и делает первые самостоятельные шаги. Для стимулирования ходьбы ребенка ставят около опоры, наблюдают за ним 3-5 мин и, если сам ребенок не отрывается от опоры, взрослый подзывает его к себе, поощряет, протягивает руки. После 2-3-х самостоятельных шагов ребенка взрослый подставляет свои руки.

Действия с предметами. В качестве оборудования ребенку предлагается набор игрушек: мяч, миска с шарами, кастрюля с крышкой. С 11 месяцев предлагается стержень пирамидки и 2-3 кольца с большими отверстиями, 2-3 кирпичика. В течение 15-20 минут ведется наблюдение за действиями ребенка. Предполагаемые действия: выполнение отдельных действий (катание, вынимание, вкладывание, открывание и др.), с 11 месяцев – выполнение двух действий и более. Если ребенок не действует, ему демонстрируются отдельные действия с игрушками.

Понимание речи. По просьбе взрослого ребенок находит игрушки («Дай ...!»), выполняет простые действия по инструкции: «Покорми лялю» (с 11 месяцев).

Активная речь. Взрослый, сидя перед ребенком, четко произносит 2-3 новых для ребенка слога, стимулируя его к подражанию. С 11 месяцев ребенок учится произносить лепетные слова с соответствующим раскрытием их содержания. Каждое название взрослый повторяет несколько раз (ляля, би-би и др.), а затем ребенку предлагается назвать показанную игрушку.

Возраст ребенка – 12 месяцев

Зрительные ориентировочные реакции. Различение предметов по цвету и форме при выборе из двух (например, перед ребенком кладут

красный кубик и красный шар или два шара разного цвета). Взрослый показывает предмет и просит ребенка дать такой же.

Эмоциональное поведение. В процессе совместной игры взрослый, используя разные приемы (прячет игрушку, ищет ее и т.д.), стимулирует ребенка к проявлению эмоциональных и голосовых реакций (при необходимости демонстрирует образец поведения).

Развитие общих движений. Самостоятельная ходьба без опоры. Для стимулирования ходьбы внимание ребенка привлекается к находящейся впереди игрушке.

Действия с предметами. В течение 15-20 минут организуется наблюдение за действиями ребенка с игрушками. Если ребенок не играет, взрослый демонстрирует действия с игрушками, включая ребенка в игровую ситуацию.

Понимание речи. Взрослый просит ребенка выполнить определенное действие (дать игрушку, повозить машинку, покормить куклу и т.д.).

Активная речь. Взрослый произносит слогосочетания и элементарные слова (ля-ля, ав-ав, топ-топ, дай-дай и др.) и показывает соответствующую игрушку. Стимулирует ребенка к подражанию.

Содержание и методика целенаправленного психолого-педагогического воздействия на ребенка младенческого возраста

Развитие детей в условиях нарушенной слуховой функции характеризуется рядом особенностей. У детей с нарушением слуха задерживается по сравнению с нормально слышащими детьми развитие локомоторных и статических функций, что, в свою очередь, оказывает влияние на формирование межанализаторных связей, сужает "ближнее" пространство, доступное органам чувств младенца. Задерживается развитие зрительных и слуховых ориентировок, овладение двигательными функциями, развитие общения, возникновение и развитие «комплекса оживления», зарождение восприятия и образных представлений, овладение

манипулятивными действиями с игрушкой. Практически не возникают и предпосылки пассивной и активной речи. Все это вызывает необходимость создания для таких детей особых условий воспитания и обучения, обеспечивающих не только коррекцию отклонений в развитии, но и их предупреждение с момента установления нарушения слуха.

Содержание и методика физического развития

Возраст ребенка – до 3-х месяцев.

***Развитие общих движений.** Освоение своего тела:* взрослый помогает ребенку двигать ножками и ручками (ребенок лежит на животе, спине, боку). Поддерживает голову в течение 5 сек. с одновременным придергиванием ног (приподнимание головы происходит одновременно с подниманием игрушки вверх на 30-40 см; игрушка может быть звучащая).

Взрослый кладет ребенка на спину и осторожно поднимает его руки над головой с последующим опусканием вниз; скрещивает руки перед грудью и разводит их в сторону. Взрослый берет в руки ступни ребенка, лежащего на спине, и осторожно двигает его ножками, имитируя движения велосипеда. В конце игры приподнимается нижняя часть туловища.

В ноги ребенка кладется мягкая игрушка или подушка, и взрослый помогает ребенку ударять ногами в эти предметы (упражнение направлено на развитие движений ног и укрепление мышц). Взрослый надевает на стопы ребенка или прикрепляет к ногам предмет, стимулирующий интерес, и приподнимает ноги ребенка, приближая их к рукам (своими руками взрослый поддерживает таз ребенка).

Ритмичное сгибание и разгибание взрослым рук и ног ребенка, находящегося в разном положении.

Взрослый помогает ребенку выпрямлять руки и направлять их к игрушке, подвешенной, на расстоянии около 10-15 см.; взрослый помогает ребенку разжимать пальцы и захватывать игрушку.

Используя совместные действия, взрослый производит хаотичные движения руками ребенка; подносит их ко рту; захватывает предмет,

который касается ладони или пальцев ребенка; сжимает и разжимает пальчики ребенка, ощупывая предметы типа бумаги, ваты, тканей и т.д.; помогает тянуться к увиденному предмету одной или двумя руками, раскрывая при этом кисти; тянуть предмет в рот, зажатый в руке; сводить руки по средней линии, тянуть их вверх, смотреть на них, играть с ними.

Игра «Шлеп, шлеп». Цель игры: развитие тактильных ощущений, ориентировки в частях своего тела. Взрослый кладет ребенка на спину и дотрагивается до разных частей тела, произнося «шлеп, шлеп» при каждом прикосновении к ребенку.

Игра «Ручками похлопаем, ножками потопаем». Цель игры: развитие чувства ритма, групп мышц. Взрослый кладет ребенка на спину и мягко хлопает ладошками ребенка друг о друга в такт словам «хлоп, хлоп, хлоп...», а затем двигает ножками в такт словам «топ, топ, топ...».

Игра «Покачаемся на мячике». Цель игры: развитие вестибулярного аппарата, координации движений. Взрослый кладет ребенка животом на большой пластиковый мяч и, придерживая его за бока, медленно катает взад-вперед, приговаривая в такт какие-либо слова.

Упражнения, направленные на поднимание и удержание головы.

Ребенку, лежащему на животе, взрослый помогает приподнимать (под углом 45 градусов) и удерживать голову в течение примерно 7-12 сек., чтобы увидеть подвешенную игрушку. При необходимости можно поставить локти ребенка в правильное положение, поглаживая по шее и между лопатками.

Ребенок укладывается так, чтобы голова его была по средней линии. Взрослый производит действия с игрушкой справа, слева, стимулируя каждый раз ребенка к повороту головы в сторону игрушки.

Все взаимодействие с ребенком организуется на основе активного эмоционального воздействия взрослого.

Возраст ребенка – 4-6 месяцев.

Развитие общих движений. Упражнения на удержание головы и движения ею. Для стимулирования ребенка к подниманию и удержанию

головы до 1 минуты взрослый проводит рукой вдоль туловища ребенка, размахивая перед ним игрушкой на расстоянии 50-70 см. Ребенок укладывается на живот, впереди игрушка; при помощи взрослого ребенок опирается на предплечья, локти на уровне или впереди плеч; голова поднимается на 45-50 градусов. Ребенок укладывается на спину, его голова приподнимается и несколько прижимается к груди по средней линии; руки ребенка сводятся вместе перед грудью. Ребенок укладывается на живот так, чтобы он опирался на вытянутые руки (кисти раскрыты, грудь приподнята, подбородок опущен). Ребенок укладывается на спину, руки его перемещаются к коленям так, чтобы он их ощутил.

Для удержания головы в вертикальном положении взрослый берет ребенка на руки, и какое-то время придерживает голову (до 20 сек.). Для поддержания интереса используется яркая игрушка (в течение дня упражнение повторяется многократно). В дальнейшем создаются условия для поворота головы вправо-влево (показ игрушки); при необходимости взрослый удерживает туловище, а затем только бедра малыша.

Освоение ребенком навыка перекачивания (переворачивания): взрослый подкладывает свою руку под плечи ребенка, лежащего на спине, некоторое время покачивает его из стороны в сторону, легонько переворачивает. В дальнейшем ребенок сам переворачивается в ритм движений взрослого.

Освоение ребенком навыка переворачивания со спины на живот: взрослый передвигает игрушку сверху вниз и кладет ее рядом с ребенком так, чтобы он мог ее достать; помогает ребенку следить за игрушкой, поворачивая его голову в сторону игрушки и поворачивая туловище на бок. Из этого положения ребенок переворачивается на живот и поднимает голову. Постепенно ребенок овладевает этими действиями самостоятельно.

Освоение ребенком навыка переворачивания с живота на спину (к 6 месяцам): взрослый, перемещая игрушку по кругу, помогает ребенку следить за игрушкой с одновременным поворотом туловища на бок, а затем и на

спину. Постепенно взрослый только перемещает игрушку, стимулируя ребенка к самостоятельному переворачиванию.

Формирования умения сидеть (к шести месяцам): взрослый подкладывает подушку под голову ребенка, лежащего на спине, затем медленно поднимает туловище ребенка вместе с подушкой в положение, близкое к сидению. Овладение умением сидеть является предпосылкой для последующего вставания и хождения, способствует развитию чувства равновесия малыша. Если ребенок не может освоить позу сидения, необходимо проводить упражнения на укрепление мышц туловища и бедер.

Для развития мышц живота, ног, тактильной чувствительности взрослый укладывает ребенка на живот, сгибает и разгибает его колени с последующим разворотом их в сторону и соединением вместе. Упражнения повторяются несколько раз.

Для овладения ребенком согласованными движениями ног и получения разнообразных тактильных ощущений взрослый укладывает ребенка на спину, берет в руки его ножки и поочередно несколько раз вытягивает их, затем захватывает обе ноги вместе и делает одновременный толчок. Затем выпрямляет ножки ребенка и проводит рукой по всему телу сверху вниз.

Для развития вестибулярного аппарата, тактильной чувствительности и эмоционального контакта взрослый ставит ребенка на колени и, поддерживая спину и голову, медленно покачивает ребенка вперед – назад.

Для развития координации движений, укрепления мышц ног взрослый берет ребенка за талию, поднимает вверх и, опуская вниз, поддерживает его в стоячем положении.

Игра «Домашний батут». Цель игры: развитие равновесия, укрепление вестибулярного аппарата. Взрослый укладывает ребенка на пружинистый матрас, ложится рядом с ним и, крепко обхватывая тело ребенка, покачивает его на матрасе вверх – вниз.

Игра «Ехали, ехали – и бух». Цель игры: развитие равновесия и вестибулярного аппарата, формирование чувства доверия к взрослому.

Взрослый садится на стул, скрещивает свои ноги и сажает ребенка к себе на колени, обхватив его руками; затем начинает поднимать и опускать свои ноги, ускоряя ритм и увеличивая амплитуду подъема ног, проговаривая: «Ехали, ехали – бух».

Игра «Встали-повстали». Цель игры: упражнение ребенка во вставании. Взрослый укладывает ребенка на подушку лицом к себе на бок, дает ему возможность схватить большие пальцы своих рук и обхватывает ребенка за плечи; затем взрослый постепенно поднимает ребенка, чтобы он принял вертикальное положение, не отпуская при этом своих рук.

Развитие движений рук. Проводятся игры с поглаживанием и потиранием ладоней ребенка друг о друга, постукиванием кулачком о кулачок, захватыванием рукой своего колена, вытаскиванием ленты из прорези, захватыванием шнурка пальчиками; сжиманием и разжиманием игрушек из резины и мягкой ткани (используются совместные действия).

Игра «Ручками хлоп-хлоп». Цель игры: укрепление мышц рук, установление эмоционального контакта. Взрослый берет руки ребенка и хлопает ладошкой об ладошку, приговаривая: «Хлоп-хлоп» (с 6 месяцев).

Игра «Птичка летит». Цель игры: развитие мышц верхних конечностей, плечевого пояса. Взрослый плавно разводит руки ребенка в стороны, медленно покачивает кистями рук, подражая движению крыльев птиц.

Игра «Лечу, лечу – поймать хочу». Цель игры: развитие движений рук, укрепление мышц плечевого пояса. Взрослый поднимает руки ребенка вверх, опускает вниз; скрещивает руки на уровне плеч и разводит руки в стороны.

Игра «Возьми игрушку». Цель игры: развитие движений рук, развитие мышц плечевого пояса, развитие координации движений. *Оборудование:* игрушки разного размера. Взрослый побуждает ребенка дотянуться и взять игрушки, расположенные по-разному в пространстве: близко и более удаленно на плоскости, подвешенные на уровне глаз и т.д. (с 6 месяцев).

Возраст ребенка – 7-9 месяцев.

Развитие общих движений.

Развитие равновесия: взрослый укладывает ребенка на живот и помогает ему встать на четвереньки с последующим раскачиванием вперед-назад, эмоционально и нараспев проговаривая какие-либо слова.

Подготовка к овладению ползанием: взрослый укладывает ребенка на живот, кладет впереди него игрушку и помогает переставлять руки с одновременным подтягиванием туловища вперед по направлению к игрушке. В дальнейшем, по мере овладения ползанием, расстояние между ребенком и игрушкой увеличивается до 50 см. При необходимости ребенку оказывается помощь: взрослый прижимает свои ладони к ступням ребенка, который упирается в них своими ногами и, как бы отталкиваясь, продвигается вперед.

Игра «Ползаем по разным дорожкам». Цель игры: развитие навыка ползания, тактильной чувствительности. На полу раскладываются куски разного материала (ковровая ткань, мягкое одеяло, куски шелка, вельвета, резины) в общую дорожку. Взрослый вместе с ребенком ползает некоторое время, затем куски материала меняются местами.

Игра «Полоса препятствий». Цель игры: развитие координации движений, укрепление мышц ног и рук, развитие навыка ползания. Взрослый вместе с ребенком подползает под большие и маленькие стулья, под столы.

Взрослый формирует умение ребенка садиться из положения лежа на животе, на спине и, наоборот, из положения сидя ложиться на спину и на живот. В овладении ребенком этими умениями важную роль играет помощь взрослого: поддерживание туловища, его поворот и движение игрушкой.

Формируя умение ребенка садиться из положения «на четвереньках» ползать и вставать на «четвереньки» из положения сидя, взрослый каждый раз просит ребенка дать ему свои руки, а затем направляет их либо вверх, либо вниз, что влечет изменение позы ребенка.

Для формирования умения вставать на ноги (к концу 7-го месяца) взрослый помогает ребенку взяться руками за барьер (перекладину), опереться одной ногой на колено, а вторую поставить, после чего встать на обе ноги. На начальном этапе ребенок может сгибать и разгибать ноги,

слегка наклонять туловище вперед, а взрослый придерживает его подмышки. В дальнейшем (к 9 месяцам) ребенка необходимо упражнять в протягивании рук к опоре, чтобы взяться за нее и встать. Необходимо создавать условия для более длительного стояния у опоры. Стимулирующим средством является игрушка, поставленная на барьер, смена игрушек. Взрослый помогает ребенку передвигаться вдоль барьера вслед за игрушкой в пределах от 70 см до 1 м. Взрослый эмоционально поддерживает ребенка и отдает ему игрушку. Постепенно учим ребенка при передвижении держаться за опору одной рукой.

Включение ребенка в первичный процесс овладения гигиеническими умениями предусматривает обучение протягивать руки к воде во время умывания, приподнимать ногу при одевании ползунков, обуви (с 8-ми месяцев), пить из чашки, держать корочку хлеба в руке (в 7 месяцев).

Развитие движений рук. Взрослый стимулирует ребенка из позы «на четвереньках» высоко поднимать одну руку, чтобы достать предмет; из положения стоя, придерживаясь одной рукой за опору, поворачиваясь, тянуться другой рукой за игрушкой; из положения сидя без опоры, поворачивая туловище в сторону, брать одной рукой предмет; из положения сидя, тянуться к удаленному предмету, перекладывать предмет из одной руки в другую, стучать предметом о предмет, трясти, ощупывать, бросать. К 9 месяцам учиться отталкивать мяч, перекладывать предметы средней величины из одной коробки в другую, закрывать крышками коробочки (сначала через совместные действия со взрослым, а затем самостоятельные)

Развитие мелкой моторики. Взрослый организует игру ребенка на игрушечном рояле; с пальчиками кукол и со своими пальцами; поочередно загибает пальцы ребенка (игра типа «Сорока-воровка»), формирует умения брать игрушки двумя и тремя пальцами и отпускать, сгребать мелкие предметы всеми пальцами, захватывать мелкие предметы двумя пальцами (кончиками большого и указательного пальца – пинцетный захват),

поднимать предметы двумя руками, хлопать в ладоши, вращать кистью с удерживаемой игрушкой и т.д.

Возраст ребенка – 10-12 месяцев.

Развитие общих движений.

Методика обучения ходьбе. Взрослый ставит игрушку на расстояние 10- 15 см справа и слева от ребенка, который держится одной рукой за опору. Побуждает ребенка сделать шаги, чтобы достать игрушку (игрушка может удаляться). Когда ребенок достигает игрушки, взрослый отдает ему игрушку и побуждает к каким-либо действиям с ней, чтобы оторвать руки ребенка от опоры и стимулировать переход к самостоятельному стоянию.

Взрослый помогает ребенку взяться за перила одной рукой и сделать первые шаги при вхождении на невысокую поверхность и спуститься с нее; внимание ребенка привлекается к стоящей игрушке.

Взрослый ставит ребенка у стены лицом к себе, берет за кисти обеих рук и медленно идет назад, ведя за собой ребенка. Затем взрослый ставит ребенка у стены, протягивает к нему руки (сначала в нескольких сантиметрах от него, а потом все дальше и дальше) и побуждает ребенка шагать к нему. Постепенно ребенку предлагается взяться только за одну руку, а затем и самостоятельно сделать 2-3 шага (в 11 месяцев).

Хорошим вспомогательным средством является игрушечная машина, держась за ручку которой ребенок может передвигаться. Взрослый следит за тем, чтобы ребенок сохранял равновесие.

Развитие действий рук. Формируются умения ощупывать каждый пальчик своей перчатки, на которых нашиты пуговицы разной формы величины; захватывать и манипулировать предметами, изготовленными из разного материала (мех, пластмасса, бархат, шелк); захватывать мелкие предметы двумя-тремя пальцами и бросать их в коробку, ведерко (сначала с большими отверстиями, а затем с меньшими).

Взрослый стимулирует ребенка сначала по подражанию, а затем самостоятельно выполнять некоторые действия с игрушками: доставать

игрушки из коробки, перекладывать их; открывать и закрывать коробки, кастрюльки, толкать мяч, машину и т.д.

Вопросы и задания

1. Какие возрастные периоды можно выделить в овладении ребенком основными двигательными функциями?
2. Составьте схему овладения ребенком младенческого возраста основными двигательными умениями.
3. Охарактеризуйте методику работы по формированию у ребенка разных движений.
4. Перечислите методические приемы, используемые для овладения ребенком стоянием, сидением, ходьбой.
5. Охарактеризуйте содержание и методику работы по развитию действий руки ребенка.

Содержание и методика развития зрительного восприятия и эмоциональной сферы

Зрительные возможности ребенка развиваются постепенно и играют большую роль в развитии внимания, пространственных ориентировок, памяти, образных представлений и т.д.

Примерные игры на развитие зрительного восприятия.

Возраст ребенка – 0-3 месяца.

Игра «Ой, люли-люли». Взрослый наклоняется к лицу ребенка и удаляется от него, ласково напевает «Ой, люли-люли!», щекочет за ушками, слегка тормозит. Ребенок, как правило, кратковременно удерживает лицо взрослого.

Игра «Вслед за бантом». Используется несколько разноцветных бантов, прикрепленных к ленте длиной 40-50 см. Взрослый привлекает внимание ребенка к яркому банту, приближая его на расстоянии 20-30 см и удаляя на расстояние вытянутой руки. В дальнейшем бант можно располагать не только по центру, но и медленно перемещать его вправо, а затем влево.

Игра «Подвешенная игрушка». Используется набор ярких игрушек. Взрослый держит игрушку на расстоянии сначала 15-30 см от глаз ребенка (постепенно увеличивая), потряхивает ею, чтобы привлечь внимание ребенка. Затем игра повторяется с другими игрушками.

Игра «Ты, колечко, покружись». Используются кольца от пирамидки, надетые на палочку длиной 40-50 см. Взрослый привлекает внимание ребенка к игрушке, двигая ею и устанавливая ракурс, наиболее благоприятный для прослеживания за ней. Игрушка перемещается достаточно медленно и плавно.

Игра «Султанчики». Используются яркие разноцветные султанчики. Взрослый потряхивает султанчиками, вращает их, добиваясь фиксации взгляда ребенка.

Возраст ребенка – 3-6 месяцев.

Игры с наручными куклами бибабо и маленькими куклами, которые можно надеть на руку. Взрослый размещает ребенка у себя на коленях в позе «на спине», надевает куклу на руку или палец и перемещает ее перед ребенком вправо-влево, вверх-вниз, по кругу. В дальнейшем ребенку можно протянуть куклу, подтолкнуть его руку по направлению к ней, помочь схватить игрушку.

Игра «Ку-ку, вот и я». В игре участвуют двое взрослых. Один держит ребенка, а другой на его глазах прячется под прозрачным платком. Потом взрослый показывается из-под платка и опять прячется. Эта игра способствует узнаванию ребенком своих близких.

Игра «Бабочка, полети, полети». В игре используется мяч из плотной резины и бабочка. Взрослый укладывает ребенка животом на мяч, страхуя его ноги своей рукой, и покачивает вперед-назад несколько раз. Внимание ребенка привлекается к яркой бабочке, которая перемещается вверх и вниз (до самого пола) и снова медленно поднимается все выше и выше. Взрослый проговаривает: «Бабочка там, там! Бабочка тут, тут!»

Игра «Вот какая детка» (игра с зеркалом). На голову ребенка прикрепляется бант или что-нибудь надевается. Взрослый подносит ребенка к зеркалу и ласково спрашивает: «Кто там?», восклицая: «Вот там Саша!». Дав

возможность ребенку зафиксировать свое отражение в зеркале, ставит его руки на зеркало, трогает бант, привлекая внимание ребенка к своему отражению.

Возраст ребенка 6-9 месяцев.

Игра «Подтягивание разноцветных шаров за тесьму». В игре сначала используются разноцветные шары. К шарам привязываются тесемки длиной около 20 см. Взрослый показывает ребенку желтый шар, легко подбрасывает его вверх, выражая радость. Затем ребенку дается возможность самому взять шарик в руки, потянуть его. Аналогичные действия повторяются с другими шарами.

Игра «Мамины бусы». Используются бусы с крупными и мелкими бусинками. Взрослый вместе с ребенком перебирает бусы, ощупывает их, двигает вправо-влево, привлекая внимание ребенка к ним.

Игра «Кубиком о кубик». Для игры используется два кубика и два брусочка. Взрослый показывает ребенку, как можно, взяв по кубику в каждую руку, стучать ими. Используются совместные действия, далее ребенку предлагается действовать самостоятельно. Взрослый приговаривает: «Тук, тук». Аналогичные действия повторяются с брусочками.

Игра «Петушок» (на развитие внимания, зрительного предвосхищения). Для игры используется ширма и игрушка петушок. Петушок с разными паузами появляется из-за ширмы и прячется в одном и том же месте. При появлении петушка взрослый произносит: «Ку-ку!».

Возраст ребенка – 9-12 месяцев.

Игра «Поезд». Цель – развитие восприятия цвета. Используются вагончики двух цветов и любые разноцветные предметы. Взрослый вывозит поезд, проговаривая: «У-у-у!». Когда поезд останавливается, взрослый вместе с ребенком достают предметы из коробки, рассматривают их, размещают в «свои» вагончики (по цвету) и увозят. Игры повторяются с вагончиками других цветов.

Игра «Большие и маленькие». Используются большое и маленькое ведерки, два набора кубиков – больших и маленьких. Каждый набор кубиков

находится в соответствующем ведерке. Взрослый предлагает ребенку достать кубики из большого ведерка, рассмотреть их, а затем из маленького ведерка. После этого большие кубики взрослый вместе с ребенком укладывает в большое ведерко, а маленькие кубики ребенку предлагается самостоятельно положить в маленькое ведерко.

Игра «Построим башенку». Используются кубики, брусочки и грузовая машинка. Взрослый привозит машинку с кубиками, выгружает их, выбирает один кубик и предлагает ребенку дать ему такой же, затем второй и т.д. (очередность кубов и брусочков должна быть разной). Когда ребенок найдет почти все элементы, взрослый на глазах у ребенка строит башенку.

Игра «Петушок, петушок, где ты?». Цель – развитие переключения внимания и зрительного восприятия. Для игры используются ширма и два петушка (один объемный петушок (игрушка), а второй – плоский, вырезанный из картона). В процессе игры в одном месте все время появляется петушок объемный, в другом – плоскостной.

Организуются игры, направленные на узнавание ребенком самого себя и близких людей. Используются зеркало, фотографии и реальные объекты.

Развитие первых предметных действий.

Начало развития первых предметных действий у детей с нарушением слуха связано с развитием движений рук ребенка по направлению к игрушке. Этому предшествует умение поворачивать голову к предмету, источнику звука, рассматривание своих ручек и подвешенных над ним игрушек и, наконец, формирование хватательных действий, удержание предмета и воспроизведение различных манипуляций с ним (отталкивание, притягивание, поглаживание и т.д.). С 8 месяцев ребенок учится подражать действиям взрослого с игрушками (сначала через совместные действия, потом самостоятельно): перемещает игрушки, манипулирует двумя игрушками одновременно, учится снимать колечки со стержня, доставать предметы из ведерка, корзины, перекладывать их, снимать крышки с коробочек и т.д. С 9 месяцев ребенок учится воспроизводить соотносящие

действия (надевание колец с большим отверстием на стержень, накладывание кубика на кубик, закрывание коробочек и т.д.). Ребенок начинает использовать одни и те же действия по отношению к разным предметам и разные действия с одними и теми же предметами. В 10-12 месяцев у ребенка появляется стремление к достижению определенной цели. Для получения результата он начинает использовать различные вспомогательные приспособления: палочку, тесьму, ложку, чашку. В этот период начинают развиваться действия с сюжетными игрушками.

Примерные игры на развитие действий с предметами:

- «Шумящая коробочка» (стимулирование умения брать коробочки из разных положений и перекладывать из одной руки в другую). Используются различные пластмассовые коробочки, заполненные горохом (рисом, пшеном и др.);
- «Плюх, бултых и упал» (стимулирование умения бросать игрушки и предметы). Используется тазик с водой и различные по весу предметы – тонущие и плавающие;
- «Воздушные шарики на веревочке» (развитие умения бросать и притягивать предметы). К разным сторонам детской кровати привязываются воздушные разноцветные шары;
- «Толкни мяч» (подражание действиям взрослого в толкании предмета);
- «Скатывание шарика по желобку» (развитие внимания, мелкой моторики, координации движений);
- «Тут достань, там положи» (перекладывание предметов).

Содержание и методика формирования общения

Возраст ребенка – 0-3 месяца

Во взаимодействии с ребенком складывается довербальное общение. Для его формирования взрослый постоянно привлекает внимание ребенка к своему лицу, стараясь поймать взгляд ребенка, независимо от его пространственного расположения (на спине, животе, руках и т.д.). Стиль

общении – «лицо в лицо». Очень важна мимика взрослого, ее выразительность, освещенность лица, а также активный физический контакт с ребенком: поглаживание разных частей тела, прикосновение к щеке и т.д. При этом необходимо, чтобы сначала ребенок увидел взрослого, а потом ощутил его воздействие. Все предметы в комнате, в которой находится ребенок, желательно оставлять на постоянных местах. Те предметы, с которыми взрослый знакомит ребенка, должны быть яркими, привлекательными и находиться на уровне лица взрослого (ребенок одновременно воспринимает лицо и предмет).

Для установления контакта с ребенком очень важно сделать правильный выбор кодовой системы и использовать ее для общения. Взрослый в процессе наблюдения за ребенком может заметить, что в зависимости от того, какую потребность ощущает ребенок, он по-разному может плакать, подавать голосовые реакции, по-разному эмоционально реагировать на ту или иную ситуацию. Если взрослый начнет правильно реагировать на тот или иной сигнал ребенка, отвечать на него определенными действиями, которые удовлетворяют ребенка, то у последнего формируется стойкий образ того действия, который последует со стороны взрослого вслед за подаваемым ребенком сигналом. Ребенок начинает дифференцировать реакцию (ответ), употребляя при разных желаниях различные сигналы, таким образом сознательно оповещая взрослого о своих потребностях. Взрослый должен не только подстраиваться под настроение и желания ребенка, но и формировать понимание естественных реакций со стороны взрослого (улыбка, покачивание головой, выражение мимикой осуждения, кивок головой для утверждения и т.д.). Этот способ общения на основе выработки кодовой системы является самым важным в общении на невербальной основе, хотя какие-то его элементы могут включаться и при переходе на другой уровень общения – вербальный. На этапе невербального общения взрослый обязательно сопровождает все свои действия, все ситуации речью, так как у ребенка этого возраста есть

потребность в том, чтобы с ним говорили, чтобы он видел губы говорящего, ощущал вибрацию щеки, гортани взрослого, прижавшись к ним и т.д. Особенно эта потребность начинает проявляться вместе с появлением гуления. Ребенка также необходимо побуждать к поиску разговаривающего с ним взрослого, находящегося в разных пространственных точках.

Возраст ребенка – 3-6 месяцев

Основная задача работы – развитие у ребенка способности к подражанию речевым звукам. Сначала ребенок подражает тем звукам, которые появились у него в процессе спонтанной вокализации, а далее взрослый должен менять порядок подачи звуков, включая новые. Звуки произносятся размеренно при фиксации внимания ребенка на движении губ взрослого. К 5-6 месяцам движения и звуковые реакции ребенка становятся выражением желаний, инициативной формой общения со взрослым. С этого времени используются указательные жесты, обозначающие слова: *вот, там, я, ты, он, нельзя, можно, плохо, хорошо*; оценочные жесты: улыбка, кивок головой, угроза пальцем, поглаживание по голове; жесты, призывающие к действию: *дай, на, иди, кушай, спи, вставай, положи, подними, сними*; жесты, выражающие вопросы: *где? куда? Что? кто?*

Возраст ребенка – 6-12 месяцев

Во взаимодействии ребенка и взрослого возникает новый тип общения – общение на основе понимания речи взрослого при расширении ориентировки в окружающей среде. Понимание речи развивается в процессе общения с ребенком в быту (кормление, одевание и т.д.), в ходе игрового и другого взаимодействия. Обязательное условие – обеспечение возможности восприятия губ говорящего, вызывание внимания ребенка кивком головы, поворотом глаз, движениями руки в сторону названного предмета. В ходе общения взрослый проговаривает название предмета, который в данный момент используется. Ребенок воспринимает слухо-зрительно и на слух со слуховым аппаратом и без него. Очень важно, чтобы одно и то же место и время сочеталось с одним и тем же речевым материалом. Например, слово

«вода» при умывании, «ам-ам» при кормлении, «бах» при падении и т.д. С 10 месяцев ребенок учится по требованию взрослого выбирать предмет из ряда других (*дай лялю, дайби-би*). С 11-12 месяцев ребенка можно познакомить с названиями действий типа: как лает собачка (ав-ав), как едет машина (у-у-у) и др., учить обозначать словом определенные действия и выполнять их (бух, ам-ам и т.д.). Ребенок, примерно за 10-15 дней, начинает реагировать на ряд словесных обозначений. Вся речевая работа сочетается с работой по развитию слухо-зрительного, слухового и зрительного восприятия.

Вопросы и задания

1. Что такое довербальное общение?
2. Как формируется кодовая система общения?
3. Охарактеризуйте особенности перехода от довербального общения с ребенком к вербальному.
4. Раскройте систему усложнения формирования вербального общения с ребенком и связь этого общения с разными условиями восприятия.

Содержание и методика работы по развитию слухового восприятия

У всех детей с нарушением слуха имеются те или иные остатки слуха, развитие и использованием которых играет большую роль в психическом развитии ребенка. Чем раньше ребенок попадает в мир звуков, тем более естественным путем идет процесс формирования его познавательной деятельности. Развитие слуховой функции напрямую зависит от того, в каком возрасте начата работа с ребенком, что обусловлено закономерностями созревания проводящих путей различных анализаторов. Раннее начало специальной педагогической работы позволяет развивать слуховое восприятие ребенка в тот период, когда происходит физиологическое созревание слухового анализатора. При этом большое значение имеет использование индивидуального слухового аппарата.

Возраст ребенка – 0-3 месяца.

В этот период ребенка необходимо обеспечить разнообразными впечатлениями (зрительными, осязательными и слуховыми). Ребенок учится всматриваться в лицо говорящего взрослого, фиксировать взгляд на красочных игрушках, следить за передвижением предметов. У ребенка развивается умение прислушиваться к разным звукам: звучанию игрушек, пению, речи взрослого. Взрослый ласково разговаривает с ребенком, зовет его по имени, привлекая внимание к своему лицу, звучащей игрушке (на основе зрительного сосредоточения начинает развиваться слуховое). Со 2 – 3-го месяцев жизни, когда ребенок начинает издавать звуки, взрослый, повторяя эти звуки, побуждает ребенка к подражанию и произнесению новых звуков с разным ритмом и интонацией.

Возраст ребенка – 3-6 месяцев

Основная цель – обогащение зрительных, осязательных и слуховых впечатлений. Важным звуковым раздражителем является речь взрослого и пение. Взрослый, взяв ребенка на руки, разговаривает с ним с различной интонацией, поет ему песенки, двигаясь с ним в такт мелодии.

На этом возрастном этапе с ребенком начинает проводиться специальная работа по развитию слухового восприятия, включающая:

- определение источника звучания (барабан, гармонь, голос) находящегося справа, слева, затем спереди и сзади при постепенно увеличивающемся расстоянии. Реакция ребенка – поворот головы в сторону источника звука;
- дифференциация звучания музыкальных игрушек (барабан, гармошка). Источник звука постоянно находится с одной и той же стороны от ребенка. Например, гармошка всегда звучит справа, а барабан – слева. Ребенка побуждают смотреть вправо в момент звучания гармошки и влево – в момент звучания барабана. В результате у ребенка вырабатывается условный рефлекс на определенный звук и его направление. Для проверки прочности связи звучания с его источником можно 1-2 раза предъявить звук с другой стороны. Если ребенок по-прежнему

поворачивает голову в сторону постоянного источника появления звука, это значит, что рефлекс стойкий и ребенок дифференцирует звук.

Возраст ребенка – 6-12 месяцев.

Этот период характеризуется переходом ребенка от пассивного восприятия к активному сотрудничеству. В процессе совместной со взрослым деятельности с игрушками, бытовыми предметами у ребенка формируется понимание некоторых слов – названий действий (*дай, на, ладушки-ладушки, возьми, пока*) и предметов. Ребенок воспринимает обращенную речь на основе слухо-зрительного, зрительного и слухового восприятия. Как только у ребенка вырабатывается реакция на слово в виде поворота головы или глаз к предмету, находящемуся на постоянном месте, начинается работа по восприятию этого слова на слух. Если используется индивидуальный слуховой аппарат, речевой материал произносится как за спиной ребенка, так и перед ним, взрослый при этом прикрывает свои губы рукой. После того, как ребенок научится воспринимать два слова, начинается работа по их дифференциации. Взрослый с ребенком на руках встает таким образом, чтобы оказаться между двумя предметами, находящимися на своих постоянных местах. Например, ребенка спрашивают: «Где ав-ав?». Ответная реакция ребенка: поворот головы к тому месту, где обычно стоит собачка. На вопрос «Где пи-пи?» ребенок поворачивает голову в ту сторону, где всегда находилась птичка. После этого игрушки размещаются в других местах, и ребенок учится находить их в новых условиях (ребенку каждый раз дается возможность поиграть с игрушкой). Затем работа проводится с новой парой игрушек. К концу первого года жизни у ребенка накапливается слуховой словарь в объеме от 6 до 12 слов.

В содержание работы по развитию слухового восприятия входит обучение ребенка восприятию характера неречевых звучаний: быстрое и медленное звучание барабана, голоса (взрослый в такт звучанию двигается с ребенком, качает его на коленях и т.д.); плясовая и колыбельная песни (взрослый с ребенком двигается в соответствии с ритмом мелодии).

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Теоретические основы развития речи детей с нарушением слуха

В структуре дефекта детей с нарушением слуха выделяют, как известно, первичные и вторичные нарушения. К вторичным нарушениям относят отсутствие или глубокое недоразвитие речи, которое оказывает существенное влияние на развитие всех психических функций и процессов. Преодоление или достаточно заметное сглаживание этих последствий возможны только при условии правильной диагностики нарушения и организации направленного коррекционно-педагогического воздействия.

Однако даже среди глухих детей нет абсолютно безречевых. У всех детей отмечаются определенные *предпосылки развития речи* (голосовые реакции, несоотнесенные звукопроявления и лепет, произвольное артикулирование и т.д.), соответствующие ранним этапам речевого развития слышащего ребенка. Как подчеркивают Л.П. Носкова и Л.А. Головниц, «эти предпосылки выступают в качестве базовых компонентов уникальной человеческой языковой способности, которая формируется в ходе развивающего общения и на основе ранних форм предметной деятельности. Эта способность не является врожденной, а сама базируется на других фундаментальных психических способностях, таких, как двигательная, сенсорно-перцептивная, ритмическая, подражательная, умственная, коммуникативная»¹. В исследованиях А.Р. Лурия указывает на то, что языковая способность развивается в процессе применения языка. Это и составляет содержание коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушением слуха.

При определении содержания и методики формирования речи у детей с нарушением слуха необходимо учитывать, во-первых, закономерности

¹ Носкова, Л.П. Методика развития речи дошкольников с нарушением слуха / Л.П. Носкова, Л.А. Головниц. – М.: Владос, 2004. – С. 24.

развития речи у нормально развивающихся детей, и, во-вторых, влияние нарушения слуха на протекание этого процесса и на весь ход психофизического развития ребенка в условиях слуховой депривации.

Для того, чтобы правильно учитывать особенности развития ребенка в норме и при нарушении слуха на одном возрастном этапе, необходимо учитывать положение А.В.Запорожца о существовании не только стадийного (возрастного) развития, но и так называемого функционального. Возрастное развитие характеризуется не столько усвоением отдельных знаний и умений, сколько овладением ведущим видом деятельности. Функциональное развитие может происходить в пределах одного и того же возрастного периода, не перестраивая детскую личность в целом. Оно характеризуется частичными изменениями некоторых психологических свойств и функций, изменениями, связанными с овладением ребенком отдельными способами действий или знаниями. При функциональном развитии происходит не «перескакивание» с низшей возрастной ступени на более высшую, а наполнение видов деятельности, характерных для данного возраста, развивающими компонентами. Таким образом, целью специальной помощи детям с нарушением слуха является, во-первых, обеспечение максимального приближения их к ходу развития нормально развивающихся слышащих сверстников, и, во-вторых, стремление приблизить их к идентичной возрастной стадии. Это требует использования специфических методов и приемов обучения, учитывающих особенности развития ребенка с нарушением слуха.

История сурдопедагогики накопила большой опыт коррекционного обучения глухих и слабослышащих детей, в том числе и обучение словесной речи (А.А.Венгер, Г.Л.Выгодская, Л.А. Головниц, Г.А. Гурцева, П.Д. Енько, Б.Д. Корсунская, Н.М. Лаговский, Э.И. Леонгард, Л.П. Носкова, Т.В. Пелымская, Н.А. Рау, Е.Ф. Рау, И.Я. Селезнева, Г.В.Трофимова, В.И. Флери, Н.Д. Шматко и др.).

По определению Л.П. Носковой и Л.А. Головниц, «**целью современной системы речевого развития** глухих и слабослышащих дошкольников является формирование у них словесной речи в контексте развития и коррекции всей познавательной деятельности и максимального приближения к норме их личностных качеств, что способствует социальной адаптации детей уже на ранних возрастных стадиях»².

В процессе теоретической и экспериментальной разработки системы обучения языку детей с нарушением слуха были определены единые принципы формирования языковых умений в условиях специального обучения: генетический, деятельностный и структурно-семантический.

Генетический принцип – это учет генезиса речевого развития, корней и источников овладения языком на каждой возрастной стадии и в каждый период обучения детей языку. В условиях специального обучения детей с нарушением слуха этот принцип необходимо рассматривать как учет при планировании языкового материала и методов его практического использования данных онтогенеза и филогенеза. Генетический принцип отражает эволюционную и индивидуальную историю развития языковых умений.

При организации обучения языку должны учитываться врожденные задатки ребенка. Звуковая членораздельная речь как определенная знаковая система присуща не любому живому существу, а только человеку. Следовательно, вооружение словесной речи неговорящего – это основной путь его социализации, очеловечивания. На протяжении филогенеза у человека для овладения языком сформировалось приспособленное строение речевых органов, характерное анатомическое строение организма, в том числе и устройство руки, способной писать, рисовать, дактилировать, жестикулировать, печатать и т.д. Как биологический вид, человек приспособлен к использованию языка во всех его функциях:

² Носкова, Л.П. Методика развития речи дошкольников с нарушением слуха / Л.П. Носкова, Л.А. Головниц. – М.: Владос, 2004. – С. 52.

коммуникативной, сигнальной, познавательной, регулирующей. Следует подчеркнуть, что у человека есть способность к восприятию словесной речи и контроля за ней не только на основе слухового восприятия, но и с опорой на зрительное, тактильно-вибрационное восприятие (эти факторы передаются по наследству).

Языковой механизм по-разному запускается у нормально слышащих детей и детей с нарушением слуха. Слышащий ребенок овладевает речью на основе подражания в готовом виде. При нарушении слуха необходима специальная работа, направленная на формирование у малыша потребности в речевом общении с окружающими и развитие речи. Следует также учитывать, что нарушение слуха – это не автономное нарушение, а перестройка всей функциональной системы в психическом развитии ребенка.

Деятельностный принцип. Л.П. Носкова и Л.А. Головниц подчеркивают, что реализация деятельностного принципа в обучении дошкольников с нарушением слуха речи осуществляется в двух планах:

- 1) речевой материал включается во все виды бытовой, игровой, продуктивной деятельности, в музыкальные, физкультурные занятия, занятия по ознакомлению с окружающим, формированию элементарных математических представлений, сенсорному воспитанию и др.;
- 2) к самому языковому материалу и способам его введения реализуется подход как к особому виду деятельности.

Первичное знакомство ребенка с речевым материалом происходит не на занятиях, а в естественных условиях общения. Однако речевые средства при этом специально отбираются и планируются вместе с содержанием практической деятельности. На занятиях по развитию речи уточняется значение речевого материала через включение в новые условия, в разные контексты. Дети овладевают разными видами речевой деятельности: говорением, чтением, письмом, дактилированием, устно-дактильным проговариванием и слушанием, слухо-зрительным и зрительным восприятием, восприятием с руки дактилирующего. Каждый вид речевой

деятельности, состоящий из особых речевых действий, должен на занятиях специально отрабатываться.

Структурно-семантический принцип предполагает выбор речевых средств, определенную последовательность их введения в опыт общения детей, сочетание разных направлений в работе над языковыми единицами, установление поэтапности развития всей речемыслительной деятельности детей. При ознакомлении глухих и слабослышащих детей с названиями объектов лексическое обозначение, т.е. слово, сначала включается в простую фразу, а затем в более сложную, и отрабатывается в разных речевых формах (устной, письменной, дактильной, слухо-зрительной, зрительной, на слух). Например: вот кукла, возьми куклу, играй с куклой, кукла упала и т.д.

Овладение речью предусматривает несколько этапов обучения с учетом возрастных периодов. На первом этапе обучения (дети в возрасте от 1,5-2-х до 4-х лет) допускается приближенное проговаривание, глобальное восприятие и ситуативность в усвоении значения слова. Второй этап (дети в возрасте от 4-х до 6-ти лет) характеризуется переходом детей к аналитическому и дактильному чтению, усвоению звуко-буквенного состава слова и точному проговариванию. На третьем этапе (дети в возрасте от 6-ти до 7 лет) продолжается работа по овладению детьми более точным воспроизведением речевых единиц, умением использовать слово в разных ситуациях, в умении использовать синонимы и антонимы и т.д.

Использование разных форм словесной речи в системе обучения детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха

В настоящее время в коррекционном обучении словесной речи глухих и слабослышащих детей раннего и дошкольного возраста применяется такой методический подход, в котором на первоначальном этапе работы используется **устная форма речи** (восприятие и воспроизведение в соответствии с возможностями ребенка), что соответствует генетическому принципу.

Восприятие устной речи осуществляется на слухо-зрительной основе с опорой на печатные таблички, т.е. глобальное чтение речевых единиц. Формирование языковых значений на этом этапе происходит путем прямого соотнесения речевых и предметных действий. Произносительная сторона устной речи формируется на основе подражания речи взрослого. Вспомогательными средствами выступают таблички, аналитическое чтение и письмо, дактилология, прием фонетической ритмики.

Устная форма речи является преобладающей на всех этапах дошкольного воспитания и обучения детей с нарушением слуха.

Письменная речь используется в обучении детей с нарушением слуха на первых двух этапах исключительно как вспомогательное средство для усвоения словесной речи, для овладения звуко-буквенным составом слова, а на третьем этапе она становится самоценной как источник информации, получения новых знаний через чтение готовых текстов.

Формирование целостного образа слова у детей с нарушением слуха происходит на основе графического образа (у слышащего ребенка – под контролем слуха). Письменная форма речи позволяет постепенно сформировать у детей способность к аналитическому чтению, овладеть при необходимости звуко-буквенным составом слова для последующего воспроизведения устно. Речевой материал любого содержания, оформленной в виде письменной таблички, сначала предъявляется детям устно на основе слухо-зрительного восприятия, затем для прочтения предъявляется табличка, а в заключении все снова проговаривается устно.

Дактильная форма речи – специфическое вспомогательное средство, используемое, в основном, со второго этапа обучения детей словесной речи. По структуре дактильная форма речи совпадает с письмом, а по функции приближается к устной речи. Каждая дактилема соответствует одной из букв алфавита. Последовательность букв, отраженных в написанном слове, при использовании дактилологии передается в виде цепочки движущихся пальцев. Структура любого слова может быть точно

продактилирована, при этом ручные кинестезии усиливают речевые, а те, в свою очередь, активизируют слуховые ощущения. При восприятии дактилирующей руки ребенок начинает активно опираться на зрительное восприятие. Положительная роль дактилологии выражается и в последующей точности воспроизведения буквенного состава слова, в овладении грамматическим строем языка, в использовании ее в любой ситуации общения. Однако использование дактилологии на всех возрастных этапах обучения может оказывать и отрицательное влияние: обуславливать нарушения ритмической структуры слова, замедленное, а часто послоговое произношение, нарушение интонационной стороны речи. Поэтому, как только будет усвоен звуко-буквенный состав слова через дактильное воспроизведение, слово должно произноситься ребенком только устно. При этом дактилология используется для исправления ошибок, допущенных в произношении слова, его грамматическом оформлении и т.д.

При использовании дактильной формы речи материал сначала предъявляется в устной форме, затем прочитывается по табличке, после этого проговаривается устно-дактильно, и, наконец, опять произносится устно. Главное отличие дактилологии от жестовой речи – ее прямое отношение к вербальному языку, который функционирует в форме звуковой членораздельной словесной речи.

Жестовый язык в работе с детьми раннего и дошкольного возраста не используется, так как, во-первых, не совпадает с языком слов по значениям (многозначность, изменчивость, перенос значения) и, во-вторых, не стимулирует детей к процессу устного говорения, что может привести к депривации тех речевых задатков, которые есть у всех детей.

Организационные формы работы по развитию речи детей с нарушением слуха в разных видах деятельности

Развитие речи в процессе бытовой деятельности

Отбор речевого материала, который может быть включен в бытовую деятельность детей, осуществляется на основе общего словаря, данного в приложении к программе «Воспитание и обучение детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха». Этот словарь определяется не только в соответствии с годом обучения, но и с учетом его связи с содержанием деятельности на данном этапе обучения, т.е. речевой материал связан с определенной ситуацией и представлен в виде слов, словосочетаний, фраз в письменном виде на табличках. По мере усвоения речевой материал заменяется новым. Во всех местах, где бывают дети, располагаются наборные полотна для размещения речевого материала.

Смысловым содержанием лексического материала дети овладевают в процессе взаимодействия с предметами: названиями предметов, действий, признаков и свойств, состояний в разных грамматических формах. По мере усвоения детьми речевого материала в письменной форме (соотнесение с табличкой в разных вариантах), в практику речевой деятельности включаются и другие способы восприятия и воспроизведения речевых средств: устно-дактильная форма, слухо-зрительное, зрительное и слуховое восприятие, устное воспроизведение. Используемые высказывания варьируются: *возьми мыло, положи мыло, покажи мыло, мыло упало, намыль руки мылом* и т.д.

Речевое оформление одной и той же ситуации в работе с детьми разных лет обучения характеризуется разным словарным содержанием, разной сложностью высказываний, грамматическим оформлением. Например, в процессе умывания детям задаются вопросы типа: *Что ты делаешь? Мою руки. Что делает Таня? Вытирает лицо. Какая вода – теплая или холодная? Какое полотенце – сухое или мокрое?* и т.д. После умывания с детьми может быть организована краткая беседа типа: *Где вы были? В умывальной. Что вы делали в умывальной? Мы умывались. Как вы умывались? Аккуратно, правильно, чисто* и т.д. Речевая работа проводится при организации прогулок: определение погоды, характеристика сезонных

явлений, наблюдаемых объектов и действий, описание причинных зависимостей и т.д. Содержание прошедшей прогулки может быть темой рассказа, составленного вместе с детьми.

В целом, определяя речевой материал, используемый в процессе бытовой деятельности детей, необходимо учитывать следующее:

- материал должен быть актуальным для реализации общения со взрослым и детьми друг с другом, а также соответствовать содержанию того или иного режимного процесса;
- материал должен включать разные конструкции: поручения, вопросы, сообщения, утверждения, отрицания и т.д., а также включать разные грамматические категории в зависимости от потребности данной ситуации; предусматривать использование слов, отражающих различные степени обобщения;
- должна быть обеспечена многократная повторяемость материала в различных ситуациях.

Развитие речи в процессе ознакомления с окружающим, в процессе игровой, продуктивной, трудовой деятельности, при реализации содержания видов деятельности по физическому воспитанию

Объем, содержание и структура используемого речевого материала в значительной степени зависит от специфики содержания, этапов обучения, приобретаемых детьми умений и знаний в соответствии с конкретным направлением коррекционно-педагогической работы. Речевой материал должен способствовать осмыслению деятельности детей, сопровождать эту деятельность, однако не может играть ведущую роль в этом процессе. Задачи речевой работы подчиняются тем задачам, которые являются главными и основными в обучении игре, изобразительной деятельности, ознакомлению с окружающим и т.д. Специальная отработка речевого материала осуществляется на занятиях по развитию речи, где включаются различные виды упражнений по овладению детьми звуко-буквенным составом слова, по уточнению и расширению содержательной стороны слова,

по его включению в разные речевые конструкции, по развитию способов восприятия и воспроизведения речевых средств и т.д.

Предъявляемый речевой материал условно можно разделить на несколько групп:

1 группа – слова, словосочетания и фразы, связанные с организацией занятия (*идите, сядьте, слушайте, смотрите, наденьте аппараты, где Таня? Таня заболела. Как вы думаете, что будем делать?*);

2 группа – так называемый «терминологический словарь», связанный с определенным видом деятельности (*бумага, карандаш, возьмите пластилин, рисуйте, будем лепить, приклей* и т.д.).

3 группа – речевой материал, связанный с тематикой занятия. Это может быть, например, название игры, название дидактического материала, название действий и изображаемого объекта, описание натуры и т.д.

4 группа – речевой материал, направленный на организацию деятельности детей, на их общение в процессе занятия, в ходе игры (*Что ты делаешь? Что ты нарисовал(а)? Что делает Саша? Что у тебя на столе?* и т.д.).

Использование разных форм речи (устной, письменной, тактильной) соответствует общим требованиям в системе обучения словесной речи детей с нарушением слуха и формирования видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения, письма, тактильного, слухового-зрительного, зрительного и слухового восприятия). Начальной формой речи во всех видах деятельности и занятий является письменная форма (таблички).

Особое место в развитии речи занимает раздел «Ознакомление с окружающим миром». Основными задачами данного раздела, как определено программными требованиями, является формирование достоверных представлений об объектах окружающего мира, их свойствах и качествах, назначении, способах действия, о социально-бытовых явлениях и пространственных отношениях, о природе и явлениях в ней и т.д. В основе формирования представлений лежит чувственное познание, которое осуществляется через взаимодействие с объектами, через зрительное и

тактильно-двигательное восприятие, через развитие разных видов ощущений и т.д. Это обеспечивает наполнение слова подлинным значением. Сначала ребенок оперирует содержанием словесного обозначения на нулевой степени обобщения (конкретный мяч, стул и т.д.), затем его ориентировка становится более содержательной, что соответствует первой степени обобщения (это все мячи, стулья и т.д.) и, наконец, второй (игрушки, мебель) и третьей (вещи) степеней обобщения. Ведущими методами обучения на первых годах выступают наглядные и практические, затем активно включается и словесный. Выбор преобладающего метода зависит от темы, задач и готовности детей к усвоению информации.

Тематически занятия по ознакомлению с окружающим и развитию речи, должны практически совпадать. При этом следует учитывать следующие факты:

- 1) формирование представлений и фиксация их в слове на занятиях по ознакомлению с окружающим предшествуют работе над этим речевым материалом на занятиях по развитию речи;
- 2) для отработки речевого материала на занятиях по развитию речи в качестве наглядности достаточно использовать иллюстративные средства, которые актуализируют сформированные ранее представления на основе практического ознакомления с натуральными объектами, игрушкам и т.д.

Таким образом, объектом внимания при ознакомлении с окружающим являются предметы и явления действительности, а речевые средства (слова, словосочетания, фразы) выступают способом фиксации сформированных представлений. Объектом же внимания при формировании речи являются именно речевые средства, которые систематизируются, отрабатываются как по значению, так и по способу использования в разных сочетаниях, в разных видах речевой деятельности.

Методика развития словесной речи на разных этапах обучения

Предпосылки к овладению словесной речью на начальном этапе обучения глухих и слабослышащих детей

Первоначальный этап обучения словесной речи глухих и слабослышащих детей примерно совпадает с периодом речевого развития слышащего ребенка до 1 г. 5 мес. - 1 г. 10 мес. Результаты диагностического обследования речи необученных детей являются отправной точкой для определения условий и основных направлений работы по формированию словесной речи. Одно из важнейших условий – это насыщенная речевая среда и вовлечение ребенка в совместную со взрослым речевую деятельность: ребенок должен видеть вокруг себя говорящих людей. Он начинает смотреть в лицо, обращать внимание на движения губ, пытается понять обращенную речь в соответствии с ситуацией. У ребенка начинают актуализироваться речевые задатки и развиваться речевое поведение, появляется потребность в установлении речевых контактов, включается и такой важный компонент как эмоциональный. Очень важно, чтобы речь сопровождала все виды деятельности детей, взрослых, детей со взрослыми. Выразительные движения мимики лица, интонация должны носить повышенную смысловую нагрузку, т.е. отражать эмоции человека, отношения к ситуации. Взрослому необходимо следить за тем, чтобы дети на своем лице также выражали разные чувства: радость, обиду, сочувствие и т.д. В процессе такого взаимодействия создаются все условия для подражания речи взрослого, для включения ребенка в процесс сопряженного говорения. Следствием этого будет развитие эмоционально-действенного общения, одного из первых ведущих видов деятельности нормально развивающего ребенка. Все это является необходимой базой для формирования одного из видов речевой деятельности – говорения. Устная речь на начальном этапе обучения является единственной формой речи.

Организационной формой специальной работы по формированию речи являются групповые занятия. Для создания готовности к включению в такие занятия с каждым ребенком проводится индивидуальная работа. Содержанием ее являются первичное знакомство со звукоусиливающей аппаратурой и ее использованием, различные игровые упражнения (направленные на развитие концентрации и переключения внимания («Ку-ку», «Вот идем, вот бежим», «Какой игрушки нет?»); способности к подражанию («Сделай так и так», «Поиграем вместе»); внимания и памяти («Поставь игрушку на место», «Чего не хватает?» и т.д.). В процессе общения с ребенком взрослый вызывает у него положительно-эмоциональное отношение к происходящему, стимулирует проявление голосовых реакций, сам включает слова типа: Ах! Ох! Вот! Там! Тут! и т.д.

На первых групповых занятиях взрослый на глазах у детей эмоционально разыгрывает простые сюжеты с игрушками, которые можно назвать звукоподражанием или лепетным словом. Дети воспринимают речевой материал слухо-зрительно, педагог стимулирует их к включению в процесс говорения. Эти занятия можно рассматривать, с одной стороны, как пассивные с точки зрения участия детей, но с другой стороны, способствующие осознанию детьми того, что объекты и действия могут как-то обозначаться, называться.

Приведем примерное содержание нескольких сюжетов.

1. К детям приходит кукла, приветствуя их поднятием руки. Взрослый словесно описывает ситуацию: «Вот ляля. Ляля топ-топ. Привет!». Появляется вторая кукла с машинкой, которую она везет за тесьму. Взрослый говорит: «Вот ляля. Вот би-би». Затем куклы вместе провозят машинку по кругу, прощаются и уходят, говоря: «Пока!».

2. Прилетает несколько птичек. Педагог их кормит, сопровождая описанием: «Вот пи-пи. Пи-пи ам-ам». Появляется кошка, птички улетают. Педагог: «Вот мяу. Пи-пи там». Появляется собака и бежит за кошкой. Кошка убегает. Педагог: «Вот ав-ав. Ав-ав тут. Мяу там».

Постепенно содержание разыгрываемых сюжетов усложняется за счет введения большего количества объектов, действий с ними, состояний, а следовательно, и описание требует включение большего количества речевых средств. У детей, как правило, начинает проявляться интерес к игрушкам, которые «разговаривают», «действуют», появляется желание включиться в эту деятельность. Все это можно рассматривать как создание необходимой базы для формирования и отработки на занятиях по развитию речи не только пассивного, но и активного словаря разной сложности. Поэтому важной задачей является правильный отбор речевого материала, определение его объема, возможности повторения, запоминания и усвоения детьми.

Целесообразно определить группы речевого материала.

Первая группа – обиходно-разговорная лексика, связанная с организацией занятия: *идите, сядьте, встаньте, наденьте (снимите) наушники, слушайте, идите и т.д.* Эта лексика предъявляется детям в устной форме для слухо-зрительного восприятия, а ее содержательная сторона раскрывается при помощи общепринятых бытовых жестов.

Вторую группу составляет лексика, используемая для организации деятельности детей в процессе занятия: *на, дай, покажи, возьми, положи и т.д.* Методика работы с этим речевым материалом аналогичная. Основной речевой материал занятий – тематический, предназначенный для отработки и усвоения его детьми. Он тесно связан, прежде всего, с содержанием занятий по ознакомлению с окружающим, а в дальнейшем и с занятиями по развитию слухового восприятия и обучению произношению. Дети сначала учатся слухо-зрительно воспринимать речевую информацию педагога, содержанием которой являются звукоподражания, лепетные и некоторые полные слова, обозначающие названия предметов, действий. Ребенок смотрит на губы взрослого, следит за их движением, начинает улавливать и различать наиболее четко артикулируемые звуки в структуре слова, которое произносит взрослый. В зависимости от состояния слуховой функции дети

могут получать существенное дополнение: улавливать такие компоненты речи как гласные звуки (особенно под ударением), целые слоги со звонкими или взрывными согласными, ритмико-мелодическую характеристику целого слова и т.д. Дети начинают замечать начало и конец речевых действий.

Навык слухо-зрительного восприятия как целостного синтетического образования совершенствуется по мере накопления в речевом опыте детей языковых единиц разного уровня (звуков, слов, фраз) и является основой для зрительного и слухового восприятия. Ответные реакции детей при разных способах восприятия – показ, поиск объектов, определение на ощупь, игровые действия с предметами и т.д. Одновременно у детей формируется способность к сопряженному проговариванию, что является предпосылкой для овладения детьми названиями в устной форме ранее воспринятого речевого материала на слухо-зрительной основе. Устное проговаривание может быть точным, усеченным и приближенным. Лексический материал включается в разные речевые ситуации, в разные тематические сочетания. Все занятия проводятся в игровой форме, создаются условия для включения детей в практическую деятельность. Примерный лексический материал представлен в разделе «Развитие речи и формирование коммуникативных способностей» программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха» (с.143-146).

Использование разных форм речи и их соотношение в обучении словесной речи детей с нарушением слуха.

На первоначальном этапе обучения словесной речи детей с нарушением слуха наряду с устной речью, как первичной формой, начинает использоваться и письменная в виде табличек с написанными на них печатным шрифтом словами и фразами (высота букв черного цвета на полоске белой бумаги 3,5-4 см). Слова в виде звукоподражаний и лепета используются только в устной форме. Письменная форма речи на начальном этапе обучения включается как дополнительное наглядное средство к

устному слову и воспринимается детьми глобально, т.е. дети начинают овладевать так называемым глобальным чтением. После устного проговаривания слова (фразы), педагог предъявляет табличку, держа ее левой рукой ниже уровня рта, а указательным пальцем правой руки проводит вдоль длины таблички, чтобы она просматривалась от начала до конца слова. Дети сначала по подражанию взрослому приближенно, как могут, проговаривают слово. Зрительное восприятие с губ и таблички у разных детей происходит по-разному: одни прослеживают взглядом только движения губ педагога, подражают говорению, а табличку не читают, другие начинают пристально рассматривать табличку, запоминать изображение на ней графем (начало слова, конец и т.д.), у некоторых детей опора на табличку опережает проговаривание. Для проверки степени ориентировки детей в графическом образе слова иногда можно предъявлять табличку, исключая проговаривание.

Определенную роль в формировании у детей готовности к восприятию письменной формы речи играют упражнения, которые включаются во вторую часть занятий по развитию речи. Это конструирование из палочек сопряжено и по подражанию различных фигурок (с постепенным переходом к изображению букв); обведение и ощупывание буквы (игры «Найди такую же», «У кого?» и т.д.); соотнесение предъявленной буквы графемой в слове на табличке; соотнесение идентичных по графическому составу слов на табличке и т.д.

Для формирования соотнесения предмета с названием, зафиксированным на табличке, целесообразно на начальном этапе продолжать учить детей подбирать парные таблички, одна из которых уже соотнесена с предметом. По мере проработки тематического словаря и накопления речевых единиц в ходе разных ситуаций и видов деятельности дети самостоятельно находят и подкладывают нужные таблички к предметам, к выделенным признакам, совершают заданные действия, фиксируют определенное состояние и т.д. Прежде всего дети усваивают тот

письменный материал, который наиболее часто повторяется: материал, связанный с организацией занятий, с организацией деятельности, запоминают свои имена и имена близких людей, названия игрушек, пищи и т.д. Овладение ребенком письменной формой речи является основой для аналитического чтения на основе сопряженного проговаривания целого слова с опорой на табличку. Дети, многократно воспринимая одни и те же таблички в разных условиях, начинают различать их по характерному образу некоторых букв в слове, узнавать одни и те же буквы в разных словах и соотносить их с артикуляцией звуков в речи взрослого. Чем точнее у детей становится произношение, тем лучше они воспринимают звуки в речи говорящего, быстрее находят и выделяют соответствующие буквы на табличке в слове.

В этом процессе значимую роль играет обучение детей работе с разрезной азбукой. Во второй части занятия по развитию речи дети учатся составлять маленькое слово сначала из ограниченного набора букв, а потом все увеличивающегося. Например, слово «мяч» составляется из набора трех букв, потом четырех (одна буква лишняя) и т.д. На третьем этапе обучения дети работают со всей азбукой, составляют не только отдельные слова, но и словосочетания, фразы с опорой на табличку и самостоятельно. Обязательным условием является прочтение ребенком составленного слова. Постепенно процесс аналитического чтения становится более качественным. Основополагающую роль играет овладение детьми произносительными нормами, а также постоянное упражнение детей в чтении всего предъявляемого речевого материала в разных видах деятельности.

Для качественного изменения процессов восприятия и воспроизведения речевого материала необходимо включение дополнительных опор, новых вспомогательных средств. Таким вспомогательным средством является дактильная форма речи. В отличие от написанного на табличке слова, которое предъявляется целиком, дактильное воспроизведение является побуквенным, может быть передано в более

медленном темпе, иногда с остановкой на отдельных знаках для подчеркивания окончаний в словах. Ознакомление детей с дактильной формой речи осуществляется при сохранении ведущей роли устной речи. На предыдущем этапе работы на занятие по развитию речи (во второй его части) включались упражнения, направленные на развитие мелкой моторики пальцев рук, что имеет большое значение не только для овладения произношением, изобразительной деятельностью, но и для создания у детей готовности к овладению дактилологией. В итоге дети начинали повторять рисунок положения пальцев, соответствующий той или иной дактилеме, без соотнесения сначала со знаком. Нецелесообразно обучение детей дактилологии начинать с усвоения сначала всего алфавита, а потом уже учить дактильному воспроизведению речевого материала. Целесообразно начинать обучение дактилологии с усвоения наиболее простых по конструкции знаков и сразу включать их в устно-дактильное воспроизведение маленьких, знакомых по содержанию слов с опорой на табличку. Однако это не исключает использование специальных упражнений на соотнесение знака и буквы при постепенном увеличении их количества.

Чем сложнее становится речевой материал, над которым ведется работа и который дети должны будут в конечном итоге воспроизводить самостоятельно устно, тем большую роль начинает играть вспомогательное средство – дактилология. Эффективно использование дактильной формы речи и при организации общения детей друг с другом. Это способствует формированию навыков речевого поведения и развитие языковой способности как личностного качества ребенка с нарушением слуха. В речевом развитии слабослышащих детей с учетом их слуховых, произносительных и интеллектуальных возможностей дактилология используется в меньшем объеме, главным образом для уточнения структуры слова, исправления ошибок в письме, чтении и произношении.

Таким образом, в обучении детей раннего и дошкольного возраста используется три формы речи. Важным условием является правильное их

соотношение в зависимости от этапа работы над словом. Если на начальном этапе обучения используется только устная форма речи (слухо-зрительное, слуховое и зрительное восприятие), то в дальнейшем вводится письменная форма речи (таблички) и работа ведется при соотношении двух форм с приоритетом одной из них в зависимости от способностей ребенка к самостоятельному говорению. При использовании дактилологии как вспомогательного средства для усвоения звуко-буквенной структуры слова письменная форма (таблички) является ведущей формой. Но как только состав слова усвоен – ведущей формой становится устно-дактильная, и необходимость использования таблички отпадает. По мере овладения ребенком произношением ведущей становится устная форма речи и говорение осуществляется без дактильного сопровождения. Таким образом, реализуется основная задача формирования словесной речи – овладение ребенком устной речью.

Развитие лексической стороны речи

Работа над словом является одним из важнейших направлений в общей системе развития словесной речи детей с нарушением слуха. Со словесным обозначением многих предметов, признаков, явлений, состояний дети знакомятся, как было отмечено ранее, на занятиях по ознакомлению с окружающим, в процессе бытовой и других видов деятельности. Однако словарь ребенка нуждается не только в количественном росте, но и в качественном совершенствовании. Становление лексической системы происходит постепенно. Овладение детьми с нарушением слуха обобщающими понятиями начинается с формирования у них способности к неречевой классификации предметов с учетом их общих признаков: предметного назначения, места хранения, способов использования. Например, все чашки вместе независимо от формы, цвета; все куклы вместе независимо от их внешнего вида и т.д. Умение детей классифицировать предметы по родовому признаку является основой для ознакомления детей со значением обобщающего слова (например, кукла, матрешка, пирамидка – это

игрушки и т.д.), которое может использоваться как по отношению к группе предметов, так и к отдельному предмету из этой группы (например, стул – это мебель; поставь на стол тарелку, чашку и другую посуду и т.д.). Название действий, признаков передаются обобщенно в форме имени существительного – плавание, бег, полет, красота, синева и т.д. У детей формируется также понимание целого и его части (стул – спинка, сиденье, ножки). В связи с организацией занятий, с организацией деятельности используются слова с более высоким уровнем обобщения (*заниматься, играть, работать* и т.д.). Их значения необходимо конкретизировать, так как понимание этих обобщений сложно для детей (*Будем умываться. Что будем делать? Будем мыть руки, лицо, уши* и т.д.; *Будем заниматься. Что будем делать? Будем говорить, слушать* и т.д.).

Овладение детьми значением семантических отношений слов разных частей речи происходит при условии одного тематического пространства. Например, *плывет лодка, дядя, девочка, собака* и т.д.; *идет тетя, мальчик, кошка* и т.д.; *птица летит – рыба плавает; дом строят – суп варят* и т.д.

В процессе практической деятельности с предметами, а также при рассматривании иллюстраций детей можно подвести к пониманию многозначности слова, т.е. того, что одинаковым словом можно назвать разные предметы: *ручка сумки – ручка чашки – ручка для письма* и т.д. Работа над многозначностью слова, как правило, опирается на наглядный материал (предметы, иллюстрации и т.д.). Для закрепления ориентировки в разных значениях многозначного слова детям можно предлагать слова, принадлежащих к разным частям речи. Осваивая эти слова, дети учатся сочетать их по смыслу в соответствии с контекстом. В структуре этой работы есть возможность подвести детей к пониманию переносного значения слов (*растет цветок, щенок, ребенок* и т.д.; *бежит мальчик, река, мышка* и т.д.).

Сформированность содержательной стороны слова создает благоприятные условия для решения разных речевых задач: выбор слова из синонимического или антонимического ряда, отбор нужного обозначения из

набора многозначности слова, которое наиболее точно подходит к данной ситуации. С этой целью могут использоваться игры типа: «Кто (что) может быть легким (тяжелым, веселым, добрым)?»; «Как сказать по-другому?»; «Назови еще слова». От соотнесения слов с предметами, объектами, свойствами, качествами, действиями, состояниями дети постепенно переходят к овладению умением составлять словосочетания, предложения, связные высказывания с переходом к составлению рассказов.

Весь речевой материал воспроизводится детьми на основе аналитического чтения, устно-дактильного восприятия и воспроизведения, слухо-зрительного, зрительного и слухового (частично) восприятия, устного произнесения. В зависимости от содержания речевого материала, этапов и задач обучения используются разные варианты правильного соотношения форм речи – письменной, устно-дактильно и устной.

Одним из направлений словарной работы является ознакомление детей со словами, близкими и противоположными по смыслу. Понимание слов-синонимов для дошкольников с нарушением слуха представляет большую трудность, что вызывает необходимость в проведении специальной работы. Так, при организации деятельности детей, при проведении занятий, практически в каждой теме можно использовать игровые и учебные ситуации, чтобы показать детям, что в одной и той же ситуации можно использовать разные слова, сказать по-другому, но эти слова – близкие по значению. Например: *Ребята, сядьте! Дети, сядьте! Дети – мальчики и девочки; печальный – грустный, спросить – задать вопрос* и т.д.

Со словами – антонимами дети знакомятся чаще всего в быту, на занятиях по разным видам деятельности. Они выражаются чаще всего с помощью прилагательных или наречий (веселый – грустный, трудно – легко). Необходимо иметь в виду, что эти слова могут быть разнокоренными, где противоположность выражается разными основами (много – мало, широкий – узкий и др.) и однокоренными, когда противоположность передается с помощью противоположных по смыслу приставок (пришел – ушел, одеваться

– раздеваться, завязать – развязать и т.д.). Работа по обогащению словаря антонимами проводится на материале любой тематики, а смысл слов раскрывается в определенной коммуникативной ситуации. Например, на занятиях с учетом одной ситуации ребенку дается поручение что-то раздать (карандаши), а в другой ситуации что-то собрать (рисунки).

Работа над словами-конверсиями, которые используются для выражения отношений между участниками той или иной ситуации, осуществляется с опорой на наглядную ситуацию. Например, при рассматривании иллюстрации с изображением играющих с мячом детей, используются слова-конверсии при описании: бросает мяч – ловит мяч.

Специальная работа проводится со словами, обозначающими личные местоимения. Значением одних из этих местоимений дети более осознанно могут овладеть в процессе жизнедеятельности, в процессе общения с ними. Так, местоимение «ты» может использоваться в устной форме каждый раз, как только мы обращаемся к кому-либо из детей, а потом оно сочетается с именем ребенка, например: «Ты Саша. Ты Валя.» Впервые это местоимение вводится тогда, когда мы знакомим ребенка с самим собой: указательный жест с проговариванием «ты» используется по отношению к ребенку и к его отображению в зеркале на занятиях по ознакомлению с окружающим. В дальнейшем создаются такие ситуации, чтобы слово вошло в обиход как в общении взрослого с детьми, так и детей друг с другом. Аналогично проводится работа по введению местоимения «я» с одновременной дифференциацией с местоимением «ты». В дальнейшем дети знакомятся с графическим обозначением этих слов. Значением местоимений «мы», «вы» дети овладевают также в процессе жизнедеятельности в разных ситуациях. Например, «Что мы будем делать? Мы будем заниматься. Мы пойдем гулять. Что вы будете делать? Вы будете спать». Ознакомление детей со значением местоимений «он», «она», «оно», «они» осуществляется через специальные приемы работы. Создается ситуация с многократным повторением имени кого-либо из мальчиков группы в связи с какой-нибудь деятельностью.

Например: «Саша, возьми бумагу и карандаши и нарисуй дом. Саша рисует дом. Саша рисует большой дом. Саша нарисовал красивый дом». Весь речевой материал оформляется письменно. Детям предлагается посчитать, сколько раз повторяется имя мальчика. Взрослый делает вывод, что так много повторять одно и то же слово некрасиво и поэтому вместо слово «Саша» можно сказать «Он». Письменно оформляется второй вариант речевого материала, проводится сравнение с первым вариантом и еще раз уточняется, кто такой «Он», какое слово заменено и почему. Наглядно представленная ситуация разыгрывается еще с кем-либо из мальчиков, а затем работа проводится с иллюстративным материалом: педагог демонстрирует разные ситуации замен одушевленных и неодушевленных объектов мужского рода (дядя, папа, кот, заяц, цветок, стол, дом и т.д.). Аналогично проводится работа по ознакомлению со значением местоимений, заменяющих одушевленные и неодушевленные объекты и предметы женского и среднего рода, а также существительные множественного числа.

Формирование грамматического строя речи.

Овладение словарным составом является необходимым условием развития речи ребенка. Однако это не обеспечивает всю совокупность работы в этом направлении. Большое значение имеет формирование грамматического строя речи, что в первую очередь связано как с содержательным наполнением слова, так и с развитием связной речи. Формирование грамматического строя речи включает работу над морфологией, изучающей грамматические значения в пределах слова (родовая принадлежность слова, изменение по числам, падежам, родам, временам), словообразованием (создание нового слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (порядок следования слов, построение предложений).

При ознакомлении детей с названиями предметов и объектов используется существительное в именительном падеже единственного числа. После того, как у детей формируется представление о количестве предметов

больше одного, они знакомятся с формой множественного числа существительных, относящихся к мужскому, женскому и среднему родам. Для усвоения данной формы дети сначала упражняются в правильном соотнесении табличек с группой предметов (*стол – столы, платок – платки* и т.д.), а затем используются и другие формы речи, разные виды восприятия и воспроизведения речевых средств. С детьми проводятся игры типа «Назови верно», «Что у тебя?», «Подложи верно», «У кого?», составляются справочные таблицы и вывешиваются в тех помещениях, где бывают дети. Должна учитываться преемственность между занятиями по формированию элементарных математических представлений и развитию речи, а также между другими видами деятельности и занятиями, организованными воспитателем. Специальные игры, упражнения, конструирование ответов на вопросы, справочные таблицы, сама жизнедеятельность – все это используется для усвоения детьми существительных в единственном и множественном числе в родительном, дательном, предложном и творительном падежах. Рекомендуются игры разных видов: дидактические («Прятки», «Ищи и найди», «Что чем делать?», «Кто с кем?», «Кто с чем?»), сюжетные («Устроим комнату для куклы», «Магазин», «Мама и дочка»); подвижные («Курица и цыплята», «Кто первый?», «Лиса в курятнике»).

В процессе речевого развития детей возрастает использование прилагательных. Ориентировкой для детей в правильном согласовании являются вопросы: *Какой? Какая? Какое? Какие?* Игры на описание предметов, объектов, явлений помогают детям в овладении правильными согласованиями прилагательных с существительными в роде, числе и падежах. Этому способствуют и справочные таблицы, на которых отражен наиболее употребительный речевой материал: *вода теплая (холодная, чистая, грязная), нарисуй кубик красным карандашом* и т.д. Примерные игры: «Подбери слово» (подбор таблички-описания к изображенному предмету: бант красный, лента синяя и т.д.); «Узнай по описанию» (у детей картинки с изображенными предметами: лента, пирамидка, кукла в платье и с

бантом и т.д.; сначала взрослый, а потом дети в роли маленького учителя описывают одну из тех картинок, которые находятся у детей); «Опиши, что у тебя» (у каждого из детей какой-либо овощ или фрукт).

Особое место в работе по развитию речи занимает глагольная лексика. Дети овладевают значением глаголов в единственном и множественном числе прежде всего в повелительном наклонении в процессе выполнения разных поручений в организованной и свободной жизнедеятельности, которые даются как взрослыми, так и детьми друг другу. Проводятся специальные игры-упражнения типа: «Покатай» (дети дают поручения мишке, чтобы он покатал куклу), «Куклы будут кушать» (мама-кукла поручает детям-куклам поставить на стол посуду, налить суп). Используются разные формы речи и разные способы восприятия и воспроизведения речевого материала.

По аналогичной системе дети овладевают способностью к пониманию и использованию глаголов в форме будущего времени, отвечая на вопросы: *Что ты будешь делать? Что вы будете делать? Что мы будем делать? Мы будем заниматься. Я буду играть. Мы будем умываться* и т.д.

Большое место в работе по развитию речи занимает обучение детей изменению глаголов по лицам (1-е и 3-е лицо), временам (настоящее и прошедшее) и числам. В соответствии с этими формами глаголов вводятся вопросы: *Что делает? Что делают? Что ты делаешь? Что ты делал(а)? Что вы (мы) делали?* Преобразование глаголов происходит на основе демонстрируемых действий, с последующим переносом на изображенную ситуацию (*Саша, иди! Саша идет.*). Для овладения детьми глагольными формами используется письменная форма речи: воспринимая вопросы по табличкам, дети соотносят таблички с глаголами, с демонстрируемыми действиями, подкладывают таблички к иллюстрациям и наоборот, конструируют фразы из набора табличек и т.д. В дальнейшем используются устно-дактильная и устная формы речи, разные виды восприятия. Для

оперирования в названиях действий детьми составляются фразы на основе наглядно представленных ситуаций.

В процессе непосредственного воспроизведения действий дети овладевают глагольными формами первого лица настоящего и прошедшего времени единственного и множественного числа (*Что ты делаешь? Я рисую. Что ты делал(а)? Я рисовал(а). Что ты сделал(а)? Я нарисовал(а)* и т.д.).

Дети овладевают образованием звукоподражательных глаголов (*ворона карр-карр – каркает, кот мяу-мяу – мяукает* и т.д.), а также способом отыменного образования глаголов (*звонок – звенит, учитель – учит, строитель – строит, но врач – лечит, портной – шьет*). Дети описывают изображенные на иллюстрациях ситуации, совершенствуются эти умения в процессе игр («Кто что делает?» «Летает – не летает» и т.д.)

Использование дидактических игр способствуют овладению детьми разными способами образования глагольных форм. Например, «Добавь слово», «Кто больше назовет действий», «Где ты играешь (спишь, рисуешь, ешь и т.д.?)». Использование игровых сюжетов помогает детям заканчивать предложение, начатое взрослым, используя глагольные формы будущего времени. Например, в игре «Что умеет делать девочка?» взрослый начинает говорить или читать: «Девочка умеет рисовать (лепить, танцевать и т.д.), а ребенок дополняет названиями тех действий, которые еще может производить девочка. Последовательно дети овладевают разными видами речевой деятельности и разными способами восприятия и воспроизведения.

Содержанием работы с детьми старшего дошкольного возраста является материал, связанный со словообразовательными процессами. Это осуществляется, прежде всего, при ознакомлении с названиями детенышей животных: утка – утенок – утята – нет утенка – нет утят (названия в единственном и множественном числе, в именительном и родительном падежах). Усвоению детьми названий детенышей способствуют дидактические и подвижные игры («Кто у кого?», «Чей домик?»),

разыгрывание различных сценок («Ты волк? Кто у волка? Волчата. Кого ты позовешь? Я позову волчат»), рассматривание и описание иллюстраций.

У детей старшего дошкольного возраста целесообразно сформировать понимание того, что словом можно выразить определенное отношение, передать определенный оттенок, изменив звуко-буквенный состав слова: *Таня- Танечка- Танька; дом-домик-домище* и т.д.

Практическое овладение детьми словообразованием успешно, если используются различные жизненные ситуации и специальные игровые упражнения. Например, подбор картинок с изображением противоположных действий: мальчик пришел – кот ушел, автобус приехал – троллейбус уехал.

Работа с глагольной лексикой помогает детям освоить элементарные правила синтаксиса. Составляя предложения с глаголами, дети практически учатся строить связные высказывания. С этой целью им очень помогают игры и упражнения, в процессе которых дети совершенствуют свои умения конструировать высказывания и практиковаться в их применении («Зачем тебе нужны...?», «Закончи предложение» и т.д.), а также описание с опорой на картинку действий персонажей.

Обучение чтению и письму.

Чтение. В ходе формирования словесной речи у детей с нарушением слуха создаются благоприятные условия для овладения чтением как одним из видов речевой деятельности. Прежде всего закрепляются умения, сформированные на предыдущем этапе: восприятие речевого материала на слухо-зрительной, зрительной, слуховой основе и по табличкам (глобальное чтение), выбор нужной таблички, приближенное произношение, составление слов из разрезной азбуки. Дети постепенно начинают узнавать в словах отдельные буквы. По мере овладения произношением сопряженное говорение становится более точным, овладение звуко-буквенным составом через работу с разрезной азбукой и использованием дактилологии позволяет детям перейти к самостоятельному отраженному проговариванию. Все это положительно сказывается на овладении ребенком аналитическим чтением.

Чтение начинает активно использоваться не только при отработке отдельных речевых единиц, что обеспечивает увеличение объема языкового материала, но и позволяет перейти к работе над связными текстами. Главное, что должно быть у детей сформировано – понимание того, что за всеми знаками, в каком бы сочетании они не встречались в том или ином тексте, есть определенный смысл. Фразы, построенные из одних и тех же слов, но в разных сочетаниях, могут иметь разное смысловое содержание (Например: «Мама читает книгу», «Мальчик читает сказку»). Необходимо акцентировать внимание детей на том, что читать надо строго по линии слева направо, полностью каждую фразу от начала до конца (от большой буквы до конечного знака препинания). Осуществляется индивидуальный контроль за каждым ребенком с постоянной демонстрацией образца правильного чтения.

На начальных этапах работы целесообразно каждую фразу текста располагать на отдельной строке, проводить по ней указкой, прочитывать с детьми хором и поочередно. Педагог обязательно показывает образец плавного чтения, с соблюдением пауз, орфоэпических норм произношения слова (оглушение звонких согласных в конце слова, замена **о** на **а** в безударном положении и т.д.), интонации, логического ударения.

Важно приучать детей к чтению книг. Прежде всего детей следует сформировать интерес к книге, познакомить детей с правилами обращения с книгой. Сначала используются книги, содержащие только иллюстрации, которые предлагается детям рассмотреть, выполнить определенные задания. Целесообразно использовать книги с иллюстрациями, отображающими различные бытовые действия, которые предлагается ребенку воспроизвести, соотнести изображенные предметы с реальными. Одновременно ребенок овладевает культурой обращения с книгой: как брать и возвращать книгу на место, как перелистывать страницы и т.д. Начиная с первого года обучения, в практике работы с детьми начинают использоваться книжки-самоделки и оформляться книжные уголки. Книжек сначала включают только иллюстративный материал, а затем оформляются и подписи к рисункам в

виде отдельных слов, словосочетаний, предложений и, наконец, текстов разного содержания. Зафиксированный таким образом речевой материал является для детей не новым, но представленный в несколько новых условиях. Это способствует поддержанию у детей интереса к материалу и совершенствованию речевого развития ребенка.

Для чтения детям предъявляется самый разнообразный материал: книжки-самodelки с текстами, близкими социальному опыту детей, адаптированные тексты детских рассказов, стихотворений и сказок (проработанных ранее с детьми на занятиях), тексты из книги Б.Д. Корсунской «Читаю сам» (1 – 3 части) и учебного пособия Л.П. Носковой «Учимся наблюдать, говорить, читать, писать».

Особое внимание при чтении текстов уделяется не только технике чтения, но и осмыслению содержания прочитанного. С этой целью используются разнообразные методические приемы: предварительное рассказывание педагога с обыгрыванием фигурок и объектов, обозначающих действующих лиц и предметов оформления; демонстрация иллюстраций; подбор детьми нужных иллюстраций; выполненные ими зарисовки к тексту. В работу со старшими детьми могут включаться и более сложные виды заданий к тексту: восстановление пропущенных слов; замена отдельных предложений картинками, отражающими смысл речевого материала; подбор синонимов и антонимов, ответы на вопросы по содержанию текста, составление предполагаемого диалога между действующими лицами, придумывание начала или продолжения текста, преобразование сложных предложений в простые, прямой речи в косвенную и наоборот.

Обучение чтению и работа над содержанием текстов проводится на занятиях по развитию речи в сочетании с другими видами работы. Для стимуляции самого процесса чтения целесообразно создавать такие ситуации, которые бы вызывали у детей желание быть активным в этом процессе. Можно разыгрывать сценки с распределением ролей между детьми: мама-кошка читает котяткам; игра «Семья» (папа читает детям); игра

«Магазин» (выбор по описанию одежды для куклы) и т.д. Важно поощрять детей к самостоятельному чтению книжек-самоделок и адаптированных книг в часы свободной деятельности, в условиях пребывания детей дома.

Письмо. Собственное письмо дошкольников с нарушением слуха используется в целях фиксации слова в его графическом виде, с целью его анализа для самостоятельного устного воспроизведения. Первоначально, как было отмечено ранее, дети воспринимают слово зрительно с таблички в целом виде, затем начинается его анализ через составление из разрезной азбуки и устно-дактильное воспроизведение. Кроме этого при ознакомлении с графемами у детей формируется и двигательно-тактильный образ структуры той или иной буквы. Таким образом, у детей предварительно создается некоторая готовность к воссозданию образа буквы в рисунке. Этому способствует и овладение детьми изобразительными умениями в процессе их обучения продуктивным видам деятельности. Как показывает практика, у детей достаточно рано появляется желание «нарисовать» букву: на земле, на асфальте, на бумаге. Целесообразно закрепить те пассивные движения, которые необходимы для воспроизведения букв печатным шрифтом. Детей старшего дошкольного возраста можно упражнять через совместные действия со взрослым в овладении направлением письма на листе бумаги, в проведении линий в нужном направлении и т.д. Обучения каллиграфии не должно быть, но очень важна последовательность в срисовывании букв, входящих в то или иное слово, так как это связано с правильным устным проговариванием, с дактилированием. Содержанием таких упражнений является проведение вертикальных и горизонтальных линий, наклонных, закругленных и т.д. по обозначенным ориентирам, при соединении точек, при изображении отдельных элементов букв с постепенным переходом к изображению целостной структуры буквы. Все завершается сначала списыванием с таблички заданного слова, а затем и самостоятельным письмом. Такого рода упражнения проводятся на занятиях по развитию речи во второй его части.

Развитие связной речи.

Связная речь – это смысловое развернутое высказывание, состоящее из ряда логически сочетающихся предложений, обеспечивающих общение и взаимопонимание людей. Развитие связной монологической речи детей – одна из главных задач развития ребенка. Однако ребенок овладевает прежде всего диалогической речью, при формировании которой используется метод беседы или метод разговора. Диалогическая форма речи состоит из обмена высказываниями, для которых характерны вопрос, ответ, дополнение, возражение, реплика. Именно в диалоге ребенок учится воспринимать собеседника с опорой на ту или иную форму речи (по табличке, устно-дактильно, слухо-зрительно, зрительно, на слух), задавать и отвечать на вопросы (с опорой на табличку, устно-дактильно и устно). Диалог характеризуется сменой высказываний двух или нескольких говорящих на определенную тему. В диалоге представлены все разновидности повествовательных (сообщение, утверждение), побудительных (просьба, требование), вопросительных (вопрос) предложений сначала с минимальной синтаксической сложностью с использованием частиц и междометий. Постепенно ответы, сообщения становятся все более и более развернутыми.

Множество потребностей у детей возникает в процессе общения со взрослыми и друг с другом. Коллективные формы деятельности особенно насыщены разнообразными отношениями, которые должны быть обозначены языковыми знаками. В течение дня, на различных занятиях, предусмотренных программой работы с детьми раннего и дошкольного возраста, коммуникативные ситуации и применяемые речевые средства, как правила, повторяются. И перед началом деятельности, и в процессе ее выполнения, и после окончания могут ставиться вопросы, делаться сообщения или даваться задания. Например, после окончания прогулки детям задаются вопросы: *Куда мы сейчас пойдем? Мы пойдем в групповую. Что вы сначала будете делать? Мы будем раздеваться* и т.д. Во время раздевания все действия сопровождаются вопросами: *Что ты делаешь? Я*

раздеваюсь, Что делает Саша? Саша вешает пальто и кладет шапку на полк и т.д. После раздевания подводится итог прогулки, и текст записывается на доске (Мы были на прогулке. Там мы описывали погоду и рассматривали растения. Потом играли в игру «Третий лишний», катались на велосипеде, играли с игрушками, собирали песок в песочницу).

Ни одно речевое высказывание специально не заучивается. Повторяемость речевого материала в однотипных и сходных ситуациях за счет мотивированного употребления приводит к постепенному запоминанию в контексте реальной действительности. Важную роль играет правильный отбор упорядоченных по смыслу и структуре речевых средств, которые должны многократно повторяться. Например, если ввели вопрос «Куда?» в конкретной ситуации, надо научить детей использовать его в других ситуациях: «Куда поставить тарелку?», «Куда идет девочка?» и т.д.

На специальных занятиях по развитию речи весь апробированный в реальных ситуациях речевой материал является объектом более глубокой проработки: он систематизируется, уточняются структуры фразовых единиц, грамматические формы лексических единиц. С этой целью материал разговорной речи на занятиях по развитию речи применяется в двух планах: фразовый материал, обеспечивающий организацию занятия (*встаньте, сядьте, слушайте, смотрите, говорите, сложите, читайте и т.д.*), и материал, содержанием которого являются логические типы высказываний в виде вопросно-ответного диалога.

Диалогическая речь. Задачами формирования диалогической речи является овладение детьми значением вопросов (понимание и использование), качественным и количественным расширением лексически, совершенствованием грамматического оформления речевого материала, интонацией, а также последовательным переходом от одной формы речи к другой как при восприятии, так и при воспроизведении речевых средств.

Существенную помощь в этом направлении могут оказать дидактические игры с грамматическим содержанием, в процессе проведения

которых включаются элементы слухового восприятия, направленные на развитие слуховых дифференцировок в связи со словоизменениями существительных, глаголов, прилагательных (падежные, родовые, временные изменения). Условия проведения одних и тех же игр могут меняться, что будет способствовать поддержанию интереса детей к игре и решению других важных коррекционных задач: развитие двигательной сферы, решение проблемных ситуаций, развитие пространственных ориентировок, просодической стороны речи и т.д.

Вопросно-ответная форма взаимодействия между персонажами устанавливается сначала между взрослым и детьми, между взрослым и ребенком, между ребенком и детьми, между двумя детьми. Значением вопросов и их использованием дети овладевают в определенной последовательности. Включение вопросов «Кто?», «Что?» направлено на уточнение названия одушевленного и неодушевленного объекта. Овладение значением вопросов может быть реализовано через следующие варианты игровых упражнений.

Первый вариант. Дети читают по табличке вопрос (в дальнейшем вопрос может восприниматься слухово-зрительно, зрительно, устно-дактильно, на слух). После этого открывается одна из 4-х – 5-ти перевернутых картинок, и ответы детей могут либо подтверждать, либо отрицать правильность выбора иллюстрации. Затем игра повторяется.

Второй вариант. Ребенку предлагается определить на ощупь игрушку, завернутую в салфетку, и ответить на вопрос «Кто(что) это?». Ребенку оказывается помощь в оформлении ответа: «Я знаю. Я не знаю. Спроси».

Третий вариант. Используются семейные фотографии и фотографии знакомых и незнакомых ребенку людей. Ребенку предлагается ответить на вопрос «Кто это?». Ребенок учится использовать варианты ответов: «Папа. Мама. Бабушка. Папа Саша, Мой папа Саша. Я не знаю. Я знаю. Это ...»

Четвертый вариант. Используются пособия, на которых изображены, к примеру, небо, земля, река и отдельные фигурки птиц, рыб, зверей. Перед

ребенком ставится вопрос «*Кто это?*» с указанием на какую-либо фигурку, например, рыбу. Этот же вопрос ребенок может задать взрослому или детям с указанием на тот или иной объект. Формулировка ответов детей постепенно расширяется (рыба в реке, рыба живет в реке и т.д.).

Пятый вариант. Создаются ситуации для стимулирования детей к постановке вопросов «*Кто?*», «*Что?*». Например, кто-то заранее полил цветок. Детям предлагается потрогать почву, почувствовать ее влажность и спросить, кто полил и что полил. Можно использовать ситуацию с неубранными на место игрушками и спросить кого-либо из детей: «*Это ты? Нет?*», стимулируя детей к тому, чтобы они спросили.

Шестой вариант. На столе разложены перевернутые картинки с изображением знакомых детям объектов и предметов. Поочередно каждой паре детей предлагается взять по одной картинке и спросить друг у друга, кто или что у тебя. Если вопрос не соответствует изображенному, ребенок говорит: «*Нет. Спроси по-другому.*». Можно провести работу с разрезными картинками: каждый ребенок получает конверт с набором частей той или иной картинки. После составления разрезной картинки дети задают друг другу вопросы «*Кто(что) у тебя?*». Элементами слуховой работы могут быть названия изображенных на картинках предметов и объектов.

Седьмой вариант. Работа проводится с красочно оформленными книжками. Дети поочередно рассматривают иллюстрации и педагог своим поведением, выражением лица стимулирует детей к постановке вопросов «*Кто (что) это?*». Слуховая работа может проводиться с включением данного речевого материала.

Восьмой вариант. Игра «Угадай и назови». Из-за ширмы или в окне домика появляется часть тела животного или часть какого-нибудь предмета. Поочередно один из детей спрашивает: «*Кто (что) это?*». При ответах на вопросы дается оценка: «Угадал(а). Не угадал(а)». Для развития слухового восприятия используется данный речевой материал.

Включение вопросов, направленных на выявление названия признаков, свойств предметов: *«Какой? Какая? Какое? Какие?»*.

С целью овладения детьми вопросами создаются ситуации, способствующие формированию у детей умения конструировать краткие и распространенные ответы. На начальном этапе вопросы направлены на выявление определенного признака (Какой по цвету? Какой по форме? и т.д.). В дальнейшем ребенок описывает все признаки предмета, в которых он ориентирован. Практически происходит переход от диалогической речи к монологической.

Создаются ситуации, стимулирующие детей задавать взрослому и друг другу вопросы типа: Какой у тебя, Саша, шар? А у тебя, Петя? Проводятся дидактические игры, задачей которых является описание признаков с соблюдением согласования в роде, числе, падеже. Понимание вопросов и их использование последовательно вводится в разных формах речи.

Активизация в речи детей вопросов, направленных на определение времени действия: *«Что делает?, Что делают? Что ты делаешь? Что вы делаете? Что мы делаем? Что вы делали? Что мы делали? Что ты будешь делать? Что мы будем делать? Что вы будете делать?»*. Примерные варианты упражнений, направленных на овладение детьми пониманием и использованием вопросов

Первый вариант. Взрослый задает вопрос, направленный на определение времени действий на основе наглядно представленных ситуаций с поиском аналогичных ситуаций на иллюстрациях. Например, взрослый говорит: «Таня, иди! Что делает Таня?». Дети: «Таня идет». Педагог: «Покажите, кто еще так делает». Дети выбирают или показывают иллюстрации с изображением данной ситуации. Иллюстративный материал можно использовать для проведения слуховой работы (при восприятии на слух описание того или иного действия дети его обязательно воспроизводят).

Второй вариант. Создаются наглядные ситуации с игрушками: мишка спит, собака ест и т.д. Детей просят отвернуться, а затем ответить на вопрос о

том, что делает мишка, собака и т.д. Затем предлагают кому-либо из детей изобразить подобные ситуации с другими игрушками, но теперь взрослый должен ответить на вопросы детей. В конце занятия можно провести слуховую работу по восприятию на слух данного речевого материала.

Третий вариант. Кукольный театр. Взрослый демонстрирует различные действия с разными игрушками, а кто-либо из детей задает вопрос: «Что делает зайка? Что делает собака? и т.д.». Взрослый или ребенок от имени какого-либо персонажа может задать вопросы: «Что я делаю? Что мы делаем?» и т.д. Материалом слуховой работы является содержание просмотренных игровых сценок.

Четвертый вариант. Игры типа лото. Ведущим игры является кто-либо из детей. Он ведет диалог с детьми примерно такого содержания: «Что у тебя? Кто у тебя? Что делает? Кто идет? Что говорит девочка?» и т.д. Материалом слуховой работы является содержание картинок.

Активизация в речи детей вопросов «Куда? Где?», направленных на определение пространственных отношений, места действия. При восприятии и использовании вопросов происходит совершенствование понимания ребенком лексических языковых знаков (существительных, местоимений, предлогов) с одновременным овладением грамматической стороной речи. Примерные варианты упражнений.

Первый вариант. В разных местах помещения можно разместить макеты леса, дома, парка, магазина, поликлиники, и т.д. Недалеко располагаются игрушки: куклы, мишка, зайка, и т.д. Сначала взрослый задает вопросы типа «Куда пойдет кукла?», «Куда пойдет мишка?» и т.д., затем дети этот вопрос задают друг другу.

Второй вариант. Детям предлагается для рассмотрения картинка, на которой изображена красиво оформленная комната и предлагается описать, что где стоит и дать оценку оформления комнаты. После этого дети оборудуют комнату для куклы, задавая друг другу вопрос о том, куда что

поставить. Материалом для слуховой работы могут быть вопросы и названия мебели.

Третий вариант. На столе набор игрушек: собака, кот, коза, овца, корова, лошадь и т.д. Детям предлагается назвать животных, запомнить, а затем закрыть глаза. Взрослый размещает всех животных по месту их обитания. После этого взрослый задает детям вопросы типа: «Куда убежала собака?», «Где живет еж?», «Куда пойдет кот? Затем дети задают аналогичные вопросы друг другу. Для работы с этими вопросами можно использовать рисунок, на котором изображен дом, забор, куст, цветы, а также вырезанные из картона фигурки птичек и бабочек. Птичек и бабочек взрослый размещает на цветах, заборе, кустах и спрашивает у детей, где кто сидит, куда кто прилетел и сел и т.д. Материалом для слуховой работы могут быть фразы по описанию места обитания того или иного объекта.

Четвертый вариант. На полу расположены разноцветные обручи. Детям поочередно предлагается бросить мяч в любой обруч, а потом ответить на вопросы: «Куда попал мяч? Мяч попал в красный обруч. Где мяч? Мяч в красном обруче» и т.д.» (сначала вопросы задает взрослый, а затем дети друг другу и взрослому).

Активизация в речи детей вопросов, направленных на определение принадлежности: *Чей? Чья?, Чье? Чьи?, У кого? Кого нет? Чего нет?* Примерные варианты упражнений.

Первый вариант. Игра «У кого?» Детям раздаются картинки с изображением знакомых им предметов. Предлагается рассмотреть картинки и ответить на вопрос, например, «У кого матрешка? У меня матрешка» и т.д. Игра может быть усложнена: детям предлагается запомнить свои картинки, перевернуть их и ответить на вопрос, у кого какая картинка.

Второй вариант. Детям предлагается выбрать себе карандаши по названному цвету, а затем ответить на вопросы: «У кого красный карандаш? Какой по цвету карандаш у тебя?» и т.д.

Третий вариант. Детям раздаются таблички с написанными на них фразами типа: «Девочка идет в парк. Дети играют в песочнице. Маленькая девочка упала и заплакала». Дети читают таблички и отвечают на вопросы типа: «Какая девочка упала? Что сделала девочка?» (вопросы задаются на основе слухо-зрительно восприятия или с руки устно-дактильно). Данный материал является содержанием работы по развитию слухового восприятия.

Четвертый вариант. Детям раздаются игрушки (названия игрушек мужского рода) и предлагается запомнить, у кого какая игрушка. Затем все игрушки прячутся за ширму. Через несколько минут из-за ширмы появляется кукла, держа в руках одну из игрушек, а взрослый от имени куклы спрашивает: «Чей мяч?». Ребенок, у которого ранее был мяч, отвечает: «Мой мяч». Мяч отдается ребенку. Последовательно так предъявляются все игрушки. Далее могут быть использованы любые другие предметы или картинки. Аналогично проводится работа по обучению детей понимать вопросы «Чья? Чье? Чьи? и формулировать ответы: «Моя, мое, мои».

В процессе жизнедеятельности и на занятиях создаются ситуации для стимулирования детей задавать друг другу вопросы данной группы и уметь отвечать на них. Используются и создаются различные ситуации для включения вопросов «Кого нет?? Чего нет?». Параллельно с усвоением вопросов дети овладевают и грамматической стороной речи. В содержание слуховой работы включаются фразы с данной группой вопросов.

Активизация в речи детей вопроса «Когда?», направленного на определение временных отношений. Примерные варианты упражнений.

Первый вариант. Использование картинок, на которых изображенный сюжет отражает какой-либо временной отрезок части суток типа: за окном темно, на небе луна, на кровати спящая девочка; за окном темно, горит электрическая лампа, папа читает книгу и т.д. Детям дается инструкция: «Сначала я буду спрашивать у вас, а потом вы у меня и друг у друга будете спрашивать». Взрослый, указывая на какую-либо картинку, спрашивает: «Когда?», а дети отвечают: «Ночью (днем, утром и т.д.)».

Второй вариант. Использование картинок с изображением разных сюжетов, при описании которых наряду с другими вопросами можно использовать вопрос «Когда?». Например, детям предлагается рассмотреть иллюстрацию, где мама готовит завтрак, и ответить на вопросы: «Что делает мама? Кто будет кушать кашу? Когда будут кушать кашу? (сейчас, потом, утром, на завтрак и т.д.).»

Вопрос «Когда?» постоянно должен включаться в процесс общения с детьми: для определения частей суток и соответствующего содержания деятельности; последовательности дней; времени года и т.д.

Активизация в речи детей вопроса «Как?», направленного на уточнение состояния, на уточнение информации. Примерные варианты упражнений.

Первый вариант. Использование иллюстраций с отображением ситуаций, при описании которых можно использовать вопрос «Как?» для оценки. Например, детям предлагается дать оценку изображенной ситуации, на которой большой мальчик отбирает мяч у маленького мальчика. Перед детьми ставится вопрос о том, как нужно одеться на прогулку и почему.

Второй вариант. Формирование понимания вопроса в связи с уточнением состояния, предположения о разрешении проблемной ситуации и уточнения информации типа: Как ты слышишь?, Как играли (занимались, кушали)? Как твоя фамилия? Как это называется? Как называется этот цветок? Как зовут эту куклу? и т.д.

Активизация в речи детей вопросов «Сколько? Который?», направленных на определение количественных отношений и последовательности расположения объектов. Примерные варианты упражнений.

Первый вариант. Использование иллюстраций, при описании которых можно включить вопросы на определение количества и последовательности расположения предметов. Например, на картинке

изображена улица, вдоль которой стоят дома. Детям предлагается посчитать количество домов и определить, который дом высокий и т.д.

Второй вариант. Использование вопросов в различных ситуациях: в быту, на занятиях, на прогулке и других видах деятельности. Наиболее активно и многократно используются данная группа вопросов на занятиях по формированию элементарных математических представлений.

Активизация в речи детей вопросов «*Почему? Зачем?*», направленных на понимание причинных зависимостей. Примерные варианты упражнений.

Первый вариант. Использование различных ситуаций для акцентирования внимания детей на наличии причинных зависимостей и на формирование у них понимание и объяснение этих причин.

Второй вариант. Организация диалогического общения сначала между взрослым и детьми, а затем между детьми. Обсуждение могут быть как естественные ситуации, так и специально созданные.

Третий вариант. Использование иллюстраций, при описании которых можно обратить внимание детей на наличие тех или иных причинных зависимостей, и на то, как их объяснить. Например: Почему плачет мальчик? Почему ты так думаешь? Что было сначала, что потом? (при составлении сюжетной цепочки); Почему ты думаешь, что девочка пойдет гулять? Зачем девочке санки? и т.д.

Активизация в речи детей вопросов «*С кем? С чем? Чем?*», направленных на установление связей. Примерные варианты упражнений.

Первый вариант. Использование различных ситуаций для включения в диалог с детьми вопросов. Например: С кем ты играл(а) (играешь, будешь играть)? С кем вы пойдете гулять (ты пойдешь домой)? С чем ты играешь (играл(а), будешь играть)?

Второй вариант. Использование вопросов при описании сюжетных картинок. Например, «С кем идет девочка? С мамой. С кем лежит кошка? Кошка лежит с котятками. Чем тетя поливает цветы? Тетя поливает цветы водой. С чем идет девочка? Девочка идет с цветами».

Активизация в речи детей вопроса «Кому?», направленного на выявление принадлежности. Примерные варианты упражнений.

Первый вариант. Использование и создание различных ситуаций, при описании которых целесообразно включение вопроса. Например: Кому нужно лекарство? Лекарство нужно больному».

Второй вариант. Использование вопроса при описании сюжетных иллюстраций разного содержания. Например, «Кому папа купил цветы? Кому девочка дает куклу? Кому нужны карандаши? и т.д.»

По мере овладения значением вопросов диалогическая речь строится на основе включения разных вопросов с учетом содержания диалога. На занятиях по развитию речи используется конструирование из письменных табличек диалога между, например, двумя куклами; куклой и кошкой; продавцом и покупателем и т.д. Содержательная сторона диалога последовательно усложняется. По мере овладения письменной формой речи диалогическое общение организуется между детьми (дети действуют от имени кого-то) с использованием устно-дактильной и устной форм речи.

Описательно-повествовательная речь.

Все умения, которые формируются в процессе диалогической речи, являются необходимой базой для становления монологической речи. Связная речь включает описание, повествование, рассуждение и формируется с опорой на метод пересказа и сочинения (рассказа).

Описание создается на глазах у детей с их непосредственным участием. Кроме названия реального предмета, объекта, явления, описание отражает свойства, качества, состояния, назначения, пространственные отношения. При обучении детей описанию предусматривается определенная система усложнения: сначала объектом описания являются предметы, простые по конструкции, затем их сочетание (кубик, шар, шар на кубике и т.д.), затем сложной конструкции (домик, кукла, машина, цветок и т.д.) и с различным пространственным расположением. Составление описательного

текста опирается на тот опыт, те умения, которые дети приобретают в процессе овладения диалогической речью.

Используются разные приемы работы: подбор табличек и конструирование из них текста; соотнесение предметов и явлений, отображенных на иллюстрации, с табличками и с вариантами письменного описания, дополнение к описанию, использование опорных слов и т.д. Все виды выполнения заданий должны носить мотивированный для детей практический характер типа: демонстрация действий для кукол, детей друг для друга, выбор каждым ребенком задания по желанию, обмен заданиями и т.д. Активно используются разного вида игры: дидактические («Что напутал мишка?», «Правильно ли сказал Петрушка?», «У кого?», «Узнай по описанию», «Чья картинка?», «Ищи»), подвижные («Верно-неверно», «Беги ко мне!», «Ищи свой обруч»); сюжетно-ролевые «Магазин», «Приготовим всем обед», «Семья»).

По мере овладения детьми при описании использовать письменную форму постепенно включается устно-дактильное чтение с опорой на табличку.

Повествование – это сюжет, который разворачивается по времени в логической последовательности. Основное назначение повествования – передать развитие действия или состояния предмета с использованием самых разнообразных лексических и грамматических средств. Обучение повествованию осуществляется в основном на организованных занятиях.

Наряду с описанием предметов, реально происходящих событий постепенно вводится описание сюжетных картинок. Этот вид работы начинается с обучения описанию серии сюжетных картинок, которые по содержанию сначала близки социальному опыту детей, а потом их сюжеты отражают и другие, более разнообразные явления и события, понятные детям по смыслу. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок целесообразно придерживаться определенной последовательности. Сначала картинки в хаотичном порядке располагаются на наборном полотне. Детям

предлагается их рассмотреть, дать оценку и составить сюжетную цепочку в нужной временной последовательности. При ошибках детям можно предложить, если возможно, продраматизировать ситуацию, если нет – использовать другие средства: дополнительные картинки, дополнительные действия и т.д. После этого предметом обсуждения становится каждая входящая в серию картинка. Затем к каждой картинке на табличках оформляется соответствующая подпись, а для объединения разрозненных высказываний (одного-двух) в связный текст используются слова-связки типа: потом, вдруг, а дальше и т.д. После составления текста детям предлагается его прочитать целиком, ответить на вопросы по тексту, озаглавить его.

При дальнейшей работе с текстом могут быть использованы разные методические приемы: соотнесение подписей с картинками и наоборот, конструирование подписей из рассыпного текста, дополнение пропущенных слов, игра «Найди пару» (ребенок с картинкой и ребенок с табличкой с соответствующим высказыванием ищут друг друга), продолжение описания, начатого взрослым с последующим самостоятельным пересказом и т.д. С целью самостоятельного пересказа содержания текста используются приемы работы, направленные на запоминание речевого материала: устно-дактильное воспроизведение текста сначала с опорой на таблички, затем самостоятельное говорение (может быть и устное); работа с разрезной азбукой, письмо и т.д. По серии сюжетных картинок могут быть изготовлены книжки-самоделки, а также варианты усложнения типа: детям предлагается придумать, что было раньше или что будет потом; составить диалог, который может состояться между изображенным, например, мальчиком и мамой; последовательное разыгрывание цепочки сюжетов одними детьми с их описанием другими детьми и т.д. Важно постепенно знакомить детей с разнообразными схемами повествования: сначала научить детей строить высказывания, состоящего из нескольких предложений, а затем с последующим увеличением. В целом, рассказывание по серии сюжетных

картинок формирует у детей умение развивать сюжетную линию, придумывать название рассказа в соответствии с содержанием, соединять отдельные предложения в повествовательный текст. Все это создает необходимые условия для обучения детей составлять рассказ по картинкам с более развернутым сюжетом, разнообразным по содержанию (пейзажного содержания; картины, отражающие оформление; картины, отражающие действия и взаимоотношения действующих лиц, объединенных одним сюжетом; картины, отражающие несколько сюжетных линий). При обучении детей составлению рассказа по данным видам картинок необходимо учитывать последовательность с учетом их сложности.

Содержание работы над картиной любого вида включает несколько этапов. На первом этапе детям предлагается рассмотреть картину, высказаться по ее содержанию, а затем ответить на вопросы, направленные на детальный анализ изображенного, выяснение понимания причинных зависимостей. Содержание работы на втором этапе направлено на составление описательного или повествовательного рассказа. Планом рассказа являются вопросы, которые ребенок воспринимает по табличкам, а ответы на них – последовательное составление текста из набора заранее оформленных табличек. Рассказ, после его составления педагогом вместе с детьми, прочитывается и озаглавляется. Далее используются различные методические приемы работы, способствующие овладению ребенком его пересказом: драматизация (если возможна), ответы на вопросы, подбор иллюстраций, зарисовки детьми, составление рассказа из деформированного текста с опорой на вопросы, дополнение предложений, вставка пропущенных слов или предложений и т.д. Для овладения ребенком пересказом используются методические приемы работы, направленные на запоминание текста: устно-дактильное воспроизведение речевого материала, воспроизведение по памяти отдельных слов, предложений, восполнение начала, конца предложения и т.д. В работе со слабослышащими детьми можно использовать приемы перефразирования речевого материала. Опорой

для пересказа могут быть вопросы и (или) иллюстрации. Затем пересказ должен строиться без какой-либо опоры. Целесообразно организовывать с детьми разыгрывание сценок из собственного жизненного опыта с ориентировкой на тему составленного рассказа.

Работа над содержанием сказок начинается на занятиях по развитию речи и проводится в определенной системе. Готовые тексты сказок могут быть несколько адаптированы. На первом этапе детей необходимо познакомить с действующими персонажами сказки. Если по содержанию сказки есть необходимость предварительно провести какую-либо предварительную беседу, то она может быть организована. На втором этапе с персонажами сказки разыгрывается сюжет с фиксацией на табличках речевого оформления, которые последовательно размещаются на наборном полотне. По завершению инсценировки педагог подводит детей к выводу, что такое «сказка» (приводятся примеры из сказки, которые в жизни не бывают) и знакомит с этим жанром. Затем текст сказки прочитывается педагогом вместе с детьми, определяется название сказки. На следующих этапах проводится работа, направленная на овладение детьми содержанием сказки: дети отвечают на вопросы, проводят драматизацию с персонажами сказки с ориентировкой на готовый текст и конструируют текст из набора табличек на основе драматизации. Для пересказа содержания сказки используются, в основном, те же методические приемы, что и при работе над текстами составленных рассказов. Каждая сказка оформляется в виде книжки-самоделки, включается в программу досугов, утренников, в игровую деятельность, где персонажами сказок становятся сами дети.

На занятиях по развитию речи дети знакомятся со стихотворным жанром. Работа над стихотворением состоит из нескольких этапов. Сначала вывешивается готовый текст стихотворения, прочитывается педагогом, а затем вместе с детьми. Дети знакомятся с новым жанром – стихотворением. После этого начинается построчная работа над содержанием стихотворения. Для этого используется драматизация, иллюстрации, специальная

демонстрация каких-то предметов, признаков, действий и т.д. Дальнейшая работа над текстом стихотворения включает вопросы по содержанию, составление текста из деформированного речевого материала, выбор из текста заданного материала и т.д. Для запоминания стихотворения используются такие приемы работы, как чтение по цепочке в разной последовательности, разные варианты переворачивания табличек, самостоятельное воспроизведение начала, середины, конца фразы и т.д. В дальнейшем стихотворение включается в программу досугов, утренников, а также является материалом для изготовления книжек-самоделок.

Вопросы и задания

1. Составьте схему «Содержание работы по формированию речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха».
2. Раскройте особенности соотношения различных форм речи в процессе работы по развитию речи детей с нарушением слуха раннего и дошкольного возраста.
3. Разработайте игровые упражнения, направленные на овладение детьми с нарушением слуха лексикой; грамматическим строем речи.
4. Составьте несколько вариантов конспектов занятий по обучению дошкольников с нарушением слуха рассказу по серии картинок; по картинке со сложным сюжетом. Аргументируйте последовательность работы.
5. Сформулируйте основные требования к планированию работы по развитию речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Методика формирования словарного запаса учащихся с нарушением слуха

Развитие речи учащихся с нарушением слуха ведется по четырем направлениям: над словом (лексический уровень), над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень), над связной речью (уровень текста) и над произношением (произносительный уровень). В связи с этим на каждом уроке сурдопедагог должен работать над правильным и точным употреблением детьми слов, формировать у учащихся умение грамотно строить предложения, излагать свои мысли, пересказывать, развивать слуховое и слухо-зрительное восприятие, коррегировать произношение.

Охарактеризуем работу по первому направлению.

Лексический состав языка – важнейший его компонент, без усвоения которого невозможно овладеть речью как средством общения и орудием мышления.

Слышащий ребенок без особых трудностей усваивает лексику в процессе общения с окружающими и к школьному возрасту владеет определенным словарем, который обеспечивает потребности общения и дает возможность приступить к овладению грамотой, к усвоению основ наук.

Ребенок с нарушением слуха может накопить какой-то минимальный словарь к началу обучения в школе, но этот словарь не обеспечивает возможностей полноценного общения, а, следовательно, и общего развития. В соответствии с требованиями к формированию словесной речи С.А.Зыков (1961) в качестве необходимого условия для первоначального общения рассматривал овладение глухими детьми словарем в объеме 550 единиц. Обогащение и развитие у учащихся лексического запаса родного языка – одна из задач специальной школы.

Особенности лексического развития детей с нарушением слуха исследовали К.Г. Коровин, Н.Г.Морозова, А.М.Гольдберг, В.А.Синяк,

К.В.Комаров, Р.М. Боскис, А.Ф. Понгильская, А.Г. Зикеев, И.М.Соловьев, Ж.И. Шиф, Л.И. Тигранова, Т.В.Розанова, А.П. Гозова, И.М.Гилевич, К.И. Туджанова и др. Ими были сформулированы методические выводы и рекомендации, существенные для построения словарной работы.

В процессе специального обучения языку должны быть созданы условия для овладения глухими и слабослышащими учащимися правильным восприятием, произношением, чтением, написанием слова, пониманием его лексических и грамматических значений, усвоения норм активного употребления.

Словарная система языка отличается от других подсистем речи (грамматической, фонетической, синтаксической) неисчислимостью своих единиц и постоянной их изменчивостью в пределах жизни одного поколения в связи с семантической, словообразовательной и стилистической подвижностью языка. Лексический состав русского языка разнообразен (самостоятельные и служебные части речи, слова с прямым и переносным значением, слова с конкретным и отвлеченным значением и т.д.). В процессе речевой практики учащиеся должны усвоить и лексическое значение слова, и системные связи, и отношения между словами.

Работа по формированию лексико-семантической стороны речи учащихся с нарушением слуха занимает важное место в системе специального обучения. Под словарной работой следует понимать систему планомерно проводимых занятий, направленных на формирование или коррекцию лексического запаса речи учащихся.

Задачами словарной работы являются:

1. Изучение учителем словаря учеников своего класса и постоянный контроль за правильностью понимания ими слов, выносимых для отработки на уроках. Зная о возможных искажениях и смещениях слов детьми, учитель обязательно должен обеспечить правильность восприятия слов, понимание которых он проверяет (используются следующие приемы: повторное произношение, усиление голоса, запись слова, звуко-буквенный анализ,

частичное дактилирование). Выбор приемов понимания значения слова зависит от уровня речевого развития детей (дети должны показать предмет, продемонстрировать действие, составить словосочетание или предложение с проверяемым словом, ответить на вопрос, выполнить поручение).

2. Планомерное формирование или расширение лексического запаса учащихся. Это решается как путем введения в речь новых слов, относящихся к разным частям речи, так и путем овладения словообразованием. Р.М. Боскис подчеркивала, что важно, чтобы слабослышащие учащиеся не только овладели словом целиком, но и умели практически различать их состав, понимали значение составляющих их приставок и суффиксов.

3. Уточнение, коррекция словарного запаса детей.

4. Обогащение словаря словами в переносном значении.

5. Активизация словарного запаса речи учащихся (употребление слов и выражений, которые говорит учитель, которые дети встречают в читаемых текстах, закрепление значения слов путем группировки их по разным признакам, путем сопоставления слов, близких или противоположных по значению, включения их в разные контексты на основе возможной лексической сочетаемости).

6. Усвоение правильного написания и произношения слов.

7. Формирование лексической зоркости, т.е. внимания к точному употреблению слова.

А.Г. Зикеевым разработаны научные принципы отбора словаря для уроков. Первым из этих принципов является **тематический**. Реализация тематического подхода требует такой разработки тематики, которая связана с речевыми ситуациями, обеспечивает усвоение наиболее употребительной и необходимой по данной теме лексики и определенного ее грамматического оформления. По мнению А.Г. Зикеева, тематическая группировка лексики должна быть представлена восьмью разделами, внутри которых словарь распределяется в определенной последовательности.

Первый раздел охватывает темы, лексика которых определяется ближайшим обиходом учащихся («Семья», «В классе», «В столовой»). Второй – лексику школьного окружения («В школьном медпункте», «На школьном дворе»), третий – лексику городского окружения («В магазине», «На улице»). Затем – естествоведческая лексика («Времена года», «Овощи», «Фрукты», «Животные»), производственно-трудовая лексика («Инструменты», «Профессии», «На заводе», «На фабрике») и лексика, связанная с общественными явлениями («Праздники»). Много внимания должно уделяться формированию лексики, обозначающей поступки человека, особенности его поведения, черты характера.

Особое место в этой группировке занимает раздел «Лексика, связанная с работой над отдельными понятиями». Это слова, обозначающие предмет и его части, признаки предметов (по величине, форме, цвету, вкусу, весу и т.п.), обобщающие понятия – родовые и видовые.

Второй принцип – *группировка лексики по словообразовательному признаку* – должен способствовать расширению потенциального словарного запаса учащихся, развитию у детей языковой догадки в отношении тех слов, которых еще нет в их речевом опыте. Введение лексики, подобранной по словообразовательному признаку, направлено на выработку у учащихся соответствующих лексико – грамматических обобщений.

На уроках учащиеся должны работать с четырьмя разрядами словообразовательных моделей:

- существительными, образованными способом суффиксации;
- глаголами, сгруппированными по общности корня и приставки;
- прилагательными с общей по значению приставкой или суффиксом;
- наречиями, объединенными общим значением, которое придают им одинаковые структурные элементы.

Работая над уточнением лексического значения слов, необходимо обращать внимание на морфемный состав слов, на смысловые оттенки морфем, т.к. одинаковые приставки, корни, суффиксы в различных словах

вносят что-то общее в их значение (пришел, принес, приехал; сливовый абрикосовый, рисовый).

По мнению А.Г. Зикеева, одним из основных условий успешного формирования лексического запаса речи является то, как в процессе обучения раскрывается значение слова учащимся. Нужно использовать разнообразные методы и приемы семантизации лексики (раскрытия значений новых слов, уточнения или расширения значений уже известных). Их можно разделить на две группы: наглядные и вербальные.

Первая группа приемов в основном предназначена для слов с конкретным значением. Она включает использование наглядных средств: самих предметов или их изображений (картинок, рисунков, муляжей, макетов), слайдов, учебных фильмов, а также демонстрации действий, создание наглядных ситуаций. Следует помнить, что при семантизации слов, обозначающих наглядно воспринимаемый признак, нужно подбирать совершенно одинаковые предметы, различающиеся только этим признаком (например, только цветом или только формой).

Вторая группа – вербальные (словесные способы) – используются по мере повышения уровня речевого развития детей и для слов с отвлеченным значением:

- подбор синонимов (мужественный – смелый);
- подбор антонимов (хохотать – плакать);
- привлечение перифразы, т.е. передача содержания слова или выражения другими, доступными для детей лексико-грамматическими средствами (затаился - сидел тихо, не шевелился);
- подбор определений (слово подводится под родовое понятие и указывается его видовой признак: полустанок - маленькая железнодорожная станция);
- морфологический анализ структуры слов (если ученикам знаком корень слова, несущий основную лексическую нагрузку, или корни в сложных словах, например, снегопад – снег падает)

- подбор к родовому понятию видовых (лесные богатства – грибы, ягоды);
- негативное определение (беспорядок – нет порядка);
- тавтологическое истолкование (кожаные сапоги – сапоги, сшитые из кожи);
- опора на контекст. Незнакомое слово или выражение помещается в контекст, в котором все слова известны учащимся. Это позволит детям самим догадаться о значении слова или выражения (Мальчик не удержался на ногах и упал на землю).

Нужно учитывать, что некоторые слова, обозначающие понятия отвлеченного характера, могут быть уяснены учащимися при одновременном использовании наглядных и словесных средств (ранняя осень, поздняя осень). Следует помнить, что при подборе синонимов и антонимов надо следить за тем, чтобы слова были сопоставимы именно по тому значению, в котором дано семантизируемое слово (бросил учиться – перестал учиться; бросил камень – кинул камень).

Введение новой лексики в речь учащихся и ее закрепление должно проходить поэтапно. Выделяют четыре этапа в формировании словесных обобщений.

Первый этап – предъявление (презентация) речевого материала с включением новой лексики.

Второй этап – воспроизведение речевого материала с выделением в нем новых для учащихся слов.

Третий этап – варьирование и последующее комбинирование речевого материала, которое обеспечивает усвоение как лексики, так и средств ее грамматического оформления.

Четвертый этап – использование речевого материала в неподготовленных высказываниях.

Чтобы слово закрепилось в речи ученика, следует создавать в процессе обучения ситуации, требующие многократного употребления вновь усвоенного слова в различных контекстах, на основе которых происходит

уточнение его семантического значения. Усваиваемая лексика должна не только закрепляться системой выполняемых упражнений, но и внедряться в высказывания учащихся на уроках по другим предметам, включаться в различные диалоги, беседы, рассказы. У ребенка должна появиться потребность пользоваться усвоенным словом не только в специальных упражнениях на уроках, но и в своей собственной речи.

А.Г. Зикеевым разработана система упражнений для формирования лексического запаса учащихся. Он рекомендует использовать различные по характеру виды работ, которые можно объединить в две большие группы:

- 1) упражнения, выполняемые на наглядно-ситуативной и смешанной основе;
- 2) упражнения, выполняемые на словесной основе.

Рассмотрим первую группу. Упражнения, выполняемые на **наглядно - ситуативной и смешанной основе:**

1. Показ с последующим называнием объектов или их графических и объемных изображений.
2. Выполнение или передача поручений, просьб, приказаний, в которые включены изучаемые слова: *вырежь треугольник, приклей квадрат*. Эта работа может быть дополнена сообщениями о выполненном поручении, оценкой выполненного поручения, ответами на вопросы с включением заданных слов.
3. Выполнение учащимися рисунков по словесным инструкциям (*Нарисуй дом. Нарисуй домик*) и называние изображенных предметов, а также их дифференциация по величине и значимым морфемам.
4. Показ на картинках и называние соответствующего действия или состояния, выраженного глаголами в настоящем времени (*Покажи картинку «Мальчик сидит»*).
5. Расположение предметов или их изображений по отношению к чему-либо или к кому-либо (*Положи шар справа*).
6. Составление тематических словариков с опорой на сюжетную картинку (или серию картин), например: «В цирке».

7. Выполнение различных заданий с использованием предметов, их изображений, картинок или их серий. При этом словарь дается: а) для справок в письменном виде; б) обозначается тематически (*названия одежды*); в) указывается на определенный признак, общий для этих слов (*кто как передвигается*).
8. Составление словосочетаний, предложений по картинкам может иметь несколько вариантов: ответы на вопросы; постановка вопросов к рисунку; придумывание названий к рисункам, составляющим сюжетную серию; составление фразы из слов, данных вразбивку; восполнение пропущенного в предложении слова (последнее подбирается в соответствии с изображенным на картине).
9. Проведение тематических бесед с учащимися (с использованием картин).
10. Составление (устно и письменно) текстов по картинкам и опорному словарю; ведение диалога, беседы по картинкам и предложенным словам.
11. Использование различных речевых игр с некоторыми элементами поощрения («Угадай предмет», «Что изменилось?», «Не ошибись!»).

Остановимся на второй группе упражнений. Упражнения, выполняемые на **вербальной основе**, делятся на 3 вида:

- 1) упражнения, в которых исходным материалом служат изолированные слова или группы слов:
 - распределение слов по группам: родовым понятиям (*мебель, транспорт* и т.д.); по подрошовому признаку (*животные, домашние животные, дикие животные*); по свойствам (по цвету, вкусу и т.д.);
 - подбор к слову, обозначающему родовое понятие, слова видового значения: *Какие продукты продают в молочном отделе продовольственного магазина?*
 - замена группы слов обобщающим словом (*автобус, трамвай, такси – это...*);

- исключение из данной группы слов, не обладающих с другими словами этой группы общим признаком («Какие слова лишние?»: *стол, диван, стакан, кровать*);
- выбор из набора слов тех, которые обладают определенным качеством или свойством. Например, из ряда слов *ехать, мчаться, скакать, нестись, шагать, передвигаться* надо назвать те, которые обозначают быстрое или медленное движение;
- подбор синонимов к определенному слову (могут быть даны слова для справок);
- вычленение близких по значению слов из ряда данных. Например, предъявляется вразброс два синонимических ряда слова или в один синонимический ряд включается несколько слов с другим значением (*тихо, громко, вкусно, неслышно, слабо, сладко*);
- распределение синонимического ряда по нарастанию или убыванию какого-нибудь признака, например, *огромный, большой, громадный, немаленький, большущий*.

2) упражнения, в которых исходным материалом являются слова, подобранные по заданному признаку (тема, вопрос, словообразовательная модель и др.):

- выбор из данных слов (*нора, хлев, дупло, конура, гнездо, ферма, берлога*) тех, которые обозначают жилье диких или домашних животных;
- выбор из предъявленных слов тех, которые нужны для описания: а) животного (*морда, лапы, когти*); б) человека (*глаза, волосы, руки*);
- припоминание слов на заданную тему, например, «Домашние животные»;
- подбор слов по их сочетаемости: а) к словам, обозначающим предмет, подобрать слова-признаки или слова-действия. Например: *дождь проливной, мелкий (льет, капает)*; б) к словам, обозначающим действия, присоединить слова-предметы (*мяукает, царапается, лакает кошка*); в) к словам, обозначающим признаки, подобрать слова-предметы (*летний – день, дождь, костюм*). Можно соединить стрелками слова по смыслу;

- ответы на вопросы типа: «Как называют детенышей коровы?»;
- постановка вопросов к однокоренным словам (*холод* - *холодный* - *холодно*);
- придумывание слов – названий людей по профессиям с суффиксом – *ник* (*дворник*, ...);
- образование слов по данной приставке или суффиксу, например с приставкой *при-* (*прибежал*), с суффиксом –*н* (*лимонный*);
- образование слов от одного корня. Возможно использование подсказывающих слов или наводящих вопросов. Например, *дом* (*маленький*) ..., *учит* (*кто?*) ...;
- нахождение из ряда предложенных слов, родственных по корню: *гореть* *гора*, *горький*, *горный* (омонимы);
- восполнение пропуска морфемы в словах (*школь...ый*).

3) упражнения, исходным материалом которых являются словосочетания, предложения, тексты:

- составление из данных слов словосочетаний или предложений по аналогии с образцом;
- дописывание словосочетаний или предложений данными словами, которые нужно поставить в нужную форму.
- дописывание реплик в диалогах.
- включение в текст пропущенных слов;
- выбор из текста непонятных слов, значение которых учащиеся не могут раскрыть с опорой на контекст;
- замена в предложении или тексте группы слов обобщающим понятием;
- варьирование подчеркнутых в данных предложениях или тексте слов, замена их синонимами, антонимами, словами с суффиксами и приставками;
- составление возможных словосочетаний с данным словом: *повесил...* (*картина*, *стол*, *полотенце*, *карандаш*, *зеркало*);

- перестройка словосочетаний (предложений) в связи с заменой одного из родственных слов (*вошел в комнату – вышел из комнаты*);
- завершение словосочетаний или предложений с использованием синонимов или антонимов;
- составление поручений, диалогов, вопросов, сообщений о выполненном задании с включением отобранных слов;
- составление предложений с использованием антонимов;
- замена подчеркнутых в предложениях или текстах слов их синонимами или антонимами;
- распространение предложения с использованием данных слов (например, прилагательных, наречий);
- нахождение в предложении или связном тексте слов по определенному логико-смысловому (слова, обозначающие человеческие качества) или словообразовательному признаку.

! А.Г. Зикеев подчеркивает, что применительно к обучению детей с нарушением слуха нужно руководствоваться **принципом единства формирования грамматического строя и овладения словарем**. Поэтому в основу лексической работы положено предложение, раскрывающее значение слов, их лексическую и грамматическую сочетаемость. Предложение, будучи средством коммуникации, связывает формирование лексических значений с овладением грамматическим строем языка. Усвоение слова должно происходить в общении путем правильного грамматического оформления в различных словосочетаниях и предложениях.

Методика формирования грамматического строя речи

Формирование грамматического строя речи (ФГСР) предполагает формирование морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), формирование способов словообразования и освоение разных типов словосочетаний и предложений (синтаксиса).

Усвоение речи ребенком – это сложный процесс. Он проходит ряд стадий, от зачаточного, аморфного использования отдельных языковых явлений, до полного овладения языковыми нормами. Процесс грамматизации речи в норме завершается в основном в дошкольный период или даже к пяти годам. Ребенок выражает свои мысли и чувства в речи в соответствии с законами языка. Это отмечают исследователи детской речи А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин, Н.М. Красногорский и др.

Ребенок с нарушением слуха овладевает грамматическим строем языка в процессе специального обучения, в результате чего в речевом опыте детей образуются языковые обобщения. Скорость образования языковых обобщений, успешное развитие «чувства языка», а, следовательно, и овладения свободной самостоятельной речью зависят от ряда факторов: объема речевой практики; разнообразия ее форм; характера условий, в которых она существует.

Общую характеристику грамматической стороны речи слабослышащих учащихся исследовали Р.М. Боскис, К.Г. Коровин, И.А. Шаповал и др. Особенности овладения языком глухими изучали Р.М. Боскис, А.М. Гольдберг, Н.Г. Морозова, А.Ф. Понгильская, Ж.И. Шиф, Т.В. Нестерович, Л.П. Носкова и др. Было отмечено, что своеобразие в формировании грамматического строя речи у детей с нарушением слуха сказывается на оформлении их самостоятельной речи, понимании речи окружающих, читаемого текста, усвоении ряда разделов учебной программы. Поэтому ФГСР – составная часть работы по обучению языку, а речевая практика как усвоение овладения языком вообще является обязательным условием постепенной грамматизации речи детей. При ФГСР учащихся с нарушением слуха исходят прежде всего из своеобразия их речевого развития.

Теоретическое обоснование и разработка системы обучения языку слабослышащих школьников отражены в трудах Р.М. Боскис, А.Г. Зикеева, К.Г. Коровина, К.В. Комарова. Методика работы по ФГСР глухих раскрыта

в учебно-методических пособиях С.А. Зыкова, Л.П. Носковой, Т.А. Григорьевой.

В процессе работы по ФГСР учитель решает следующие задачи:

1. Формирование навыка построения простого предложения.
2. Распознавание грамматических значений и форм их выражения.
3. Формирование умения грамматически правильно оформлять высказывания учащихся.
4. Практическое усвоение грамматических категорий.
5. Овладение связями слов, ролью в этом окончаний и предлогов.
6. Формирование грамматических обобщений.
7. Развитие мышления отвлеченно-словесного, понятийного.

Работа по формированию грамматического строя речи учащихся с нарушением слуха базируется на следующих принципах:

- последовательности, поэтапности в усвоении грамматического материала;
- коммуникативной направленности, обогащения речевой практики;
- взаимосвязи с работой над лексикой, связной речью;
- развития обобщающей функции языка;
- отработки морфологических элементов в составе синтаксических единиц;
- усвоения не только формальных грамматических признаков, но и значения каждой грамматической закономерности;
- развития познавательной деятельности детей.

В начальных классах специальной школы для детей с нарушением слуха на всех уроках должны проводиться упражнения в анализе, составлении или преобразовании предложений. Существует достаточно большое разнообразие видов работ по обучению построению предложений. Приведем некоторые из них:

- правильное оформление предложений на письме;
- ответы на вопросы (словом, словосочетанием, предложением, связным текстом);
- постановка учащимися вопросов к предложениям;

- распространение предложений: по вопросам, словами, данными в скобках, либо самостоятельно подобранными;
- составление предложений на ту или иную тему;
- составление предложений по картинкам, по прочитанному тексту, по наблюдениям за природой или погодой;
- составление словосочетаний разного типа и включение их в предложения;
- соединение двух простых предложений в одно сложное или простое с однородными членами;
- переработка данных предложений с заменой одних слов другими, с заменой одних грамматических форм другими;
- перифразы;
- восстановление деформированного («рассыпанного») предложения.

Такие задания нужно постепенно усложнять: сначала составляются предложения из слов, данных в нужной форме, но с нарушением словопорядка. Затем – из слов, данных в начальной форме, но в нужном порядке. После этого – из слов, данных в начальной форме и нарушенном словопорядке. Приведем примеры:

- составление предложений с данными учителем словами;
- составление предложений по заданной схеме (вопросной, графической, словесной) и составление схем данных предложений;
- сужение предложений, в результате чего в предложении остаются только подлежащие и сказуемые;
- заполнение пропусков в предложении;
- составление предложений по аналогии. Этот вид предложений проводится на основе данного образца. Словарь варьируется, но постоянно сохраняется модель, конструкция фразы;
- составление разных вариантов предложений по дополнительному вопросу.

- самостоятельное придумывания слов на данную грамматическую форму и введение их в предложение;
- определение границ предложения в сплошном тексте;
- составление предложений на основе показа предметов;
- составление предложений на основе демонстрации действий;
- упражнения в распознавании и правильном произношении повествовательных, вопросительных и побудительных предложений.

На уроках русского языка следует использовать 3 группы упражнений. Первая группа представлена заданиями, направленными на **анализ готового языкового материала**:

- грамматический разбор (разбор слов составу, по частям речи, по членам предложения);
- нахождение указанных членов предложения или частей речи;
- выделение (подчеркивание, называние, выписывание) слов по заданию учителя;
- нахождение в тексте слов и предложений, соответствующих данной схеме.

Вторая группа заданий связана с **реконструкцией готового языкового материала**:

- составление словосочетаний;
- преобразование предложений с заменой лица, числа или времени событий;
- завершение незаконченных предложений (по вопросу и самостоятельно);
- восстановление пропущенных элементов текста;
- изменение порядка слов в предложении;
- дописывание окончаний;
- преобразование простых предложений в сложные и наоборот;
- перестроение предложений с прямой речью в предложения с косвенной речью и наоборот.

Задания третьей группы направлены на **самостоятельное конструирование из языкового материала**. Это такие виды работ, направленные на составление предложений по образцу; из разрозненных слов; по опорным словам; по иллюстрациям, по картине; по схеме (графической, вопросной); по теме (на основании прочитанного текста).

Следует помнить, что при изучении конкретной грамматической темы должна соблюдаться последовательность в использовании вышеуказанных групп заданий.

Методика развития диалогической (разговорной) речи

Под термином «разговорная речь» имеется в виду диалогическая речь. Диалогическая форма речи — первичная форма, в которой осуществляется процесс общения как у нормально слышащих людей, так и у людей с нарушением слуха. Диалогическая речь является базой для формирования монологической речи.

В естественных условиях на первоначальном этапе развития детей овладение языком идёт на основе диалогической речи. Обучение глухих и слабослышащих школьников также начинается с развития диалогической речи как наиболее естественной и распространённой формы непосредственного общения, дающей возможность учителю установить контакт между ним и учащимися и позволяющей организовать словесное общение детей не только с учителем, но и друг с другом.

Особенности диалогической речи широко освещены в психологической и лингвистической литературе (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А. К. Маркова, О.Б. Сиротинина, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский и др.). Учёт этих особенностей является основой для построения методики развития разговорной речи глухих и слабослышащих учащихся. Кроме того, включение диалогической речи в учебный процесс служит способом его организации и ведёт к овладению речью. В связи с этим обучение

разговорной речи должно осуществляться на всех уроках по всем учебным предметам и во внеклассное время.

В учебной программе «Русский язык» для 2-го отделения специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха 2008 года выделен раздел «Развитие речи» (коммуникативная компетенция). В соответствии с требованиями программы учащихся необходимо научить:

- понимать обращения, выполнять приказания, выражать просьбу, желание, побуждение;
- обращаться к другому лицу по заданию учителя (воспитателя) или по собственному побуждению;
- отвечать на вопросы или задавать их;
- сообщать о выполненной работе;
- участвовать в диалоге.

Специальных уроков на развитие диалогической речи не выделяется. Система работы учителя по развитию разговорной речи в школах для детей с нарушением слуха осуществляется по следующим направлениям:

- 1) отбор речевого материала к различным урокам и определение способов его введения в речь детей;
- 2) проведение отдельных видов работ по развитию разговорной речи.

Е.Е.Вишневская предложила для более тщательного отбора речевого материала, необходимого для уроков, условно разделить его на три группы:

- 1 группа – материал для фиксации приобретаемых знаний, умений, для формирования понятий, например, на уроке чтения это новые слова и выражения из текста;
- 2 группа – высказывания для общения учителя и учащихся: поручения, побуждения к речевому общению, оценка работы, просьбы о помощи и т.д;
- 3 группа – высказывания для общения учащихся друг с другом: сообщение о своих успехах и о успехах соседа, предложение своей помощи.

Такой отбор речевого материала позволяет учителю не только сформировать понятия и представления, необходимые для изучения

конкретного учебного предмета, но и максимально развивать речевое общение.

При подготовке к уроку учитель продумывает и технику преподнесения речевого материала. Так, материал первой группы заготавливается заранее на табличках или специальном плакате. Но постоянно держать эти таблички перед глазами детей нельзя. После урока этот материал сохраняется на специальном стенде как справочный. Материал второй группы учитель записывает на полях поурочного плана или на специальных карточках для индивидуального прочтения («Скажи ребятам, чтобы встали ровно, чтобы надели наушники»). Материал, необходимый для общения учащихся с учителем и между собой, надо записать в правой стороне доски за вертикальной чертой или на плакате. Как видим, материал по развитию разговорной речи может подаваться не только в устной, но и в устно-дактильной и письменной форме.

Обучение разговорной речи в специальной школе начинается с усвоения побудительных предложений. Русские сурдопедагоги С.А. Зыков, Б.Д. Корсунская, Т.В. Нестерович, А.Ф. Понгильская в своих работах обосновали это следующими факторами:

1. Побудительные предложения просты и конкретны по содержанию, тесно связаны с действиями человека и обращены к определённым конкретным исполнителям этих действий.
2. Использование побудительных предложений облегчает понимание детьми назначения слова и фразы, т.к. речь педагога требует немедленной реализации сказанного в их поступках.
3. Использование побудительных предложений позволяет начать обучение с формирования импрессивной формы речи, что соответствует психологическим закономерностям овладения речью в норме.
4. Учащиеся легче и быстрее запоминают и образуют по аналогии побудительные предложения, т.к. в них сохраняется постоянство определённых грамматических категорий (наклонения и лица глагола)

Для развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха, так же как и слышащих, используются неподготовленный диалог, возникающий в конкретной ситуации общения, различные варианты бесед, дидактические игры, упражнения на составление диалогов, а также специальные речевые задания – упражнения (Спроси Узнай Скажи учителю), работа по закрытой картинке и серии закрытых картинок и так называемые «неполные задания учителя», т.е. задания с преднамеренным пропуском одного из членов предложения: «Открой книгу» (без указания страницы).

Остановимся на методике отдельных видов работ по развитию диалогической речи.

Методика проведения бесед

Беседа – своеобразный диалог, направляемый определённой темой. Цель беседы – обсудить, выяснить какой-то вопрос. В процессе беседы формируются следующие умения: отвечать кратко или распространённо, внимательно слушать других, дополнять ответы товарищей, самому задавать вопросы, спрашивать, обобщать; воспитывается выдержка, тактичность. Для ведения беседы нужна предварительная подготовка участвующих в ней лиц.

Беседа только в том случае увлечёт учащихся, если её содержание будет доступно и интересно, если она будет хорошо оборудована, если педагог будет побуждать ребят к различным действиям (покажите..., возьмите...), использовать приёмы драматизации действий и выборочное чтение для подтверждения той или иной мысли.

В каждой беседе довольно чётко выделяются такие структурные компоненты, как начало, основная часть, окончание.

Цель начала беседы – вызвать, оживить в памяти детей полученные ранее впечатления, по возможности образные и эмоциональные. Это можно осуществить различным образом: с помощью вопроса-напоминания (Какой скоро праздник?), загадывания загадки, чтения отрывка из стихотворения, показа картины, фотографии, предмета. В начале беседы желательно также

сформулировать ее тему, цель, задачи предстоящего разговора, обосновать важность её, объяснить детям мотивы её выбора.

Основная часть может быть разделена на микротемы или этапы, т.е. существенные компоненты того понятия, которое будет анализироваться детьми. В процессе каждого этапа педагог должен стремиться заключительной фразой обобщить высказывания детей и сделать переход к следующей микротеме.

Конец беседы краток по времени, подводит к синтезу темы. Эта часть беседы может быть наиболее эмоциональна, практически действенна: рассматривается раздаточный материал, выполняются игровые упражнения, используется занимательный материал. Хорошим вариантом окончания беседы являются пожелания детям.

Ведущим приёмом обучения беседе является вопрос. Различают вопросы репродуктивного, поискового (проблемного) характера и вопросы, стимулирующие обобщения («О каких ребятах можно сказать – это друзья?»). Как правило, в каждой законченной части беседы, вопросы располагаются в такой приблизительной последовательности: репродуктивные, поисковые и один – два обобщающих.

Пока у учащихся не сформировался навык проведения живой беседы, учитель, вовлекая учащихся в беседу, задаёт им вопросы, терпеливо поправляет ответы, предлагает задуматься над тем, как можно сказать по-другому, побуждает детей следить за ответами товарищей и вносить в их сообщения свои исправления и добавления. Особое внимание надо обратить на то, чтобы учащиеся отвечали на вопросы не только полно, но и кратко, в ответах не повторяли имёна существительные, а заменяли их местоимениями, задавая вопросы и отвечая на них, не забывали правильно употреблять изученные грамматические формы и новый лексический материал. Более живой и полезной формой проведения беседы является такая, в которой активно участвует весь класс.

Широко распространены беседы на темы, близкие к жизни детей. Это беседы об интересных событиях, о выполненной работе, выходных и праздничных днях, каникулах и т.д. Непременным условием таких бесед является их мотивированность. Создание мотивированности достигается путем специальной организации бесед.

Планируя беседу о выполненной работе, педагог вместе с другим учителем или воспитателем организует ее так, чтобы одна часть детей не знала, что делает вторая. Встретившись после работы, дети испытывают необходимость поделиться впечатлениями, расспросить друг друга о том, кто и где был и что делал и т.д. Организуя беседу об экскурсии, педагог побуждает учеников, пропустивших её по какой-то причине, задавать вопросы тем, кто участвовал в экскурсии. Аналогично можно побеседовать о просмотренном фильме, о прошедшем в школе празднике и т.д. Мотивированность детских разговоров определяется также новизной, необычностью предмета, явления, события.

На уроках чтения проводятся беседы по прочитанному рассказу, при этом используются определенные приемы.

1. Учитель раздает нескольким учащимся карточки, на которых написан вопрос к тексту и его порядковый номер. В нужный момент педагог спрашивает: «У кого первый вопрос?» Ребенок определяет его по указанному на карточке номеру. «Задай вопрос ребятам», – предлагает учитель. Кто-то из учеников повторяет вопрос, остальные отвечают на него. Аналогично проходит работа по остальным вопросам.

После двух-трехкратного проведения такой работы учитель раздает карточки с вопросами уже без указания номера. Дети определяют их очередность по содержанию. Такая организация беседы формирует умение задавать вопросы по тексту, что сложно, особенно для глухих учащихся.

2. Учитель дает одному ученику задание на дом – прочитать новый рассказ, просит родителей или воспитателя помочь ребёнку подготовиться к передаче содержания текста. На уроке сурдопедагог организует беседу

между этим учеником и остальными учащимися класса, в процессе которой дети с помощью вопросов выясняют содержание рассказа.

После такой беседы ученики самостоятельно читают рассказ и относительно легко осваивают его содержание.

3. Беседа при одновременном чтении двух текстов. Класс делится на две команды. Каждая читает свой текст на идентичную тему. Затем учитель организует беседу между командами, причем ход беседы можно направить по любому руслу. Ответы каждая команда записывает или запоминает. При этом включаются совершенно необходимые при такой работе фразы:

— *Я плохо понял, повтори слова.*

— *Поторопись, а то ты всех задерживаешь.*

Таким образом, после ответов на вопросы у каждого ученика появляется запись по содержанию рассказа, который он не читал. Так создаётся реальная возможность для максимального словесного общения между всем учениками класса.

Дидактические игры и игровые приёмы основаны на интересе, связанном с угадыванием. Дети угадывают, какой предмет спрятан. Для этого незнающие спрашивают у тех, кто знает, какой предмет по величине, форме, цвету, для чего он предназначен (что им делают), живой или неживой и т.д. Узнают о целом ряде предметов, сложенных, например, в шкафу или откуда-то принесённых, угадывают, где спрятана вещь, кто её убирал, выясняют, чей предмет и т.д. Наиболее известны игры «Угадай, что в свёртке», «Угадай, кто это?». Более сложным вариантом игры является угадывание литературного персонажа.

Упражнения на составление диалогов могут быть следующими:

- составление диалога по заданной ситуации;
- составление диалога по картинке;
- составление диалога по заданной теме;
- продолжение начатого диалога;
- восполнение диалога;

- дополнение реплик;
- исключение из диалога лишних реплик;
- восстановление диалога;
- составление реплик — вопросов по данным ответам и наоборот;
- сюжетно-ролевые игры;
- совершенствование диалога;
- перестройка диалога;
- восстановление реплик диалога по ситуации;
- ведение диалога по заданию учителя;
- диалог-расспрос о сюжете закрытой картины;
- диалог-расспрос товарища о его семье, о нем самом;
- диалог-расспрос об интересных событиях, происходящих в школе, городе (деревне), стране.

Методика работы с закрытой картинкой

Была предложена Е.Е. Вишневской. Цель работы – сформировать у детей умение задавать вопросы и с их помощью выяснять содержание картинки, которую они не видят. Начинается такая работа в 1 классе с простейших по содержанию картинок, на которых изображён какой-то один обязательно действующий персонаж (ребёнок или животное). Во 2 и 3 классах можно взять картинку с изображением нескольких персонажей и объектов, а затем — с несколькими планами.

Картинка вывешивается и закрывается или переворачивается тыльной стороной, либо учитель может держать книгу (учебник) в руках.

Содержание и формулировка вопросов к закрытой картинке от класса к классу усложняются. Так, в 1 классе педагог прямо побуждает детей задавать вопросы: «Спросите у меня, кто нарисован на картинке?». Если после двукратного повторения задания с ударением на слове «спросите» никто из класса не догадался, что надо сделать, учитель говорит задание ещё раз, показывая вопрос, записанный на доске или табличке. Дети читают вопрос хором, два ученика повторяют его. Учитель даёт ответ и предлагает

повторить его. На доске справа от вопроса учитель может записать свой полный ответ в начале учебного года или краткий – к концу 1-го класса.

Важно помнить, что нельзя торопиться отвечать первому же спросившему ученику, т.к. главное здесь – научить задавать вопросы.

Во 2 классе учитель может дать общие указания о теме вопросов: «Спросите о погоде. Спросите о времени года. О чём ещё можно спросить?» Дети могут записывать ответы на листочках.

Позднее школьники учатся задавать вопросы по предложенному плану: Сначала узнайте, когда происходит действие, потом – где происходит, затем – кто на картинке, что делает и т.д.

Постепенно учитель приучает детей самих определять последовательность вопросов, исправляет ошибки в логике вопросов: «О чём надо спросить сначала? Почему нельзя спрашивать, сколько мальчиков и девочек на картинке?» Следует помнить, что содержание картинки должно раскрываться от общего к частному.

При работе с многоплановой картиной в помощь детям на доске чертится схема многоплановой картинки.

В работе по закрытой картине можно выделить 4 этапа:

Беседа по выяснению содержания закрытой картинки. Заканчиваться первый этап работы может либо рассказом учителя о том, что нарисовано на картинке; либо рассказом сильного ученика с опорой на записи ответов; либо хоровым чтением всех ответов с установкой: «Вспомним, что нарисовано на картинке».

Зарисовка детьми содержания закрытой картинки по представлению с опорой на справочный материал, записанный на доске учителем или детьми у себя на листочках. Во время зарисовок дети могут задавать учителю вопросы уточняющего характера.

Анализ рисунков детей и сравнение их между собой или с картинкой, которая на этом этапе может быть открыта. Возможны следующие варианты:

выбирается два рисунка (верный и неверный) и прикрепляются на доску рядом с картинкой. Картинка по просьбе детей открывается. Учитель организует беседу по анализу рисунков; прикрепляются все детские рисунки, или учитель просит детей показать их рисунки. Рисунки учащихся сравниваются с открытой картинкой; сравниваются два рисунка без опоры на картинку, а только по записям ответов на вопросы. Картинка в этом случае открывается только в конце урока, и каждый сопоставляет с ней свой рисунок самостоятельно. Этот вариант значительно сложнее, т.к. ученики вынуждены ещё глубже вникать в содержание ответов.

На третьем этапе обязательно организуется речевое общение. Учитель на доске может дать опорные выражения для сравнения рисунков с картинкой: «На картинке есть..., и у меня так же», «Я ошиблась, потому что я не нарисовала ...»;

Устное или письменное описание картинки.

Итак, работа по закрытой картинке – эффективное средство развития диалогической и монологической речи. Усложнение работы от класса к классу происходит по трём направлениям: по содержанию картинок, по содержанию и форме вопросов к ним, по степени самостоятельности учащихся.

Нужно иметь в виду, что работу по закрытой картинке может вести «маленький учитель». Работа может проводиться и парами. Ведущему каждой пары даётся картинка. Он отвечает на вопросы своего партнёра. На основании его ответов товарищ делает рисунки по картинке. В этом случае речевая активность учащихся значительно возрастает, т.к. они все участвуют в диалоге.

Методика развития монологической речи

Основной задачей развития монологической речи глухих и слабослышащих детей является формирование у учащихся умения излагать свои мысли, чувства, желания в нескольких предложениях, а также обучение

детей развёрнутым сообщениям в виде монолога о пережитом и увиденном, проделанной работе, просмотренном фильме, взаимоотношениях с товарищами, об игре и т.д. Учащихся специальной школы следует научить создавать текст, высказывание в устной и (или) письменной форме. При этом используются три основных вида монологической речи: повествование, описание и рассуждение.

По определению М.Р. Львова, с лингвистической точки зрения «...связной считается такая речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляется собой единое целое, имеет тему, выполняет определённую функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты».

В современной методике преподавания русского языка наряду с термином «связная речь» употребляются его синонимы – «высказывание» и «текст».

Т. А. Ладыженская, опираясь на теорию связной речи Н. И. Жинкина, определила умения, которыми должны овладеть школьники в процессе работы по построению текста (высказывания): раскрывать тему высказывания; раскрывать основную мысль высказывания; собирать материал для высказывания; систематизировать собранный материал; совершать написанное (в письменной речи); строить высказывание определённой композиционной формы; выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка), точно, ясно и по возможности ярко.

Л.М. Быкова изучала особенности развития связной речи глухих школьников и выявила, что для их работ характерно следующее:

частое отсутствие или неполнота раскрытия отдельных микротем, а следовательно, неполное раскрытие темы и основной мысли рассказа;

нарушение логики (пропуски в изложении событий, нарушение последовательности событий, ошибки в установлении причинно-следственных связей между ними);

нарушение в соотношениях между основными элементами рассказа;
использование однообразных синтаксических конструкций, наличие большого количества речевых и грамматических ошибок;
полное отсутствие навыков самопроверки и самоконтроля;
низкое качество большинства самостоятельных письменных работ.

Следует особо подчеркнуть, что сравнение устных и письменных высказываний учащихся свидетельствует об отставании уровня развития письменной речи глухих учащихся от устной.

Условно все виды работ по развитию связной речи можно разделить на две группы. Первая группа – это работы, выполняющие коммуникативную функцию. К ним относят написание писем, поздравительных открыток, записок, SMS-сообщений, заметок в стенгазету, работу с деловыми бумагами (расписка, заявление), ведение дневников, записных книжек. Все другие работы по связной речи составляют вторую группу. Это описания событий школьной жизни, предметов, явлений природы, внешности человека, рабочего, выходного дня и каникул; работа по картинке, серии картинок; изложение; рассказ на данную тему, по данному началу, по данному концу, по опорным словам, по деформированному тексту, о предшествующих или последующих событиях по картинке, предложенной учителем; рапорт о дежурстве по классу, столовой, школе.

Программа по предмету «Русский язык» (2008) в разделе «Развитие речи» (коммуникативная компетенция) даёт перечень видов работ и коммуникативных умений по классам. Остановимся на описании методики проведения отдельных видов работ.

Методика обучения написанию писем, поздравительных открыток, SMS-сообщений

При обучении написанию писем учитель использует ситуацию получения письма кем-то из учеников (или специально создаёт её), показывает это письмо детям, говорит о его путешествии, рассказывает,

почему необходимо письмо. Текст письма записывается на доске. Учащиеся читают его.

Затем в ходе беседы анализируется содержание письма, определяются его части или план: обращение (приветствие), вопросы к родным, ответы на полученные вопросы, сообщения о себе, просьбы, пожелания, подпись, дата. Далее по готовому плану можно коллективно составить ответное письмо. На доске слева учитель пишет план-поручение, а справа в соответствие с пунктами плана – основу письма. Причём каждую часть основы пишут против соответствующего пункта плана. Можно в основе письма пропускать слова, трудные для написания, и слова, значение которых учитель хочет проверить.

Ученики, пользуясь планом и записью основы письма, составляют письмо, цветным мелом вписывают в предложения на доске необходимые слова. Затем ребята читают письмо, написанное на доске, и с помощью учителя соотносят его с пунктами плана.

После этого запись на доске закрывается, и учащиеся самостоятельно пишут письмо по плану. Ученикам с недостаточной речевой активностью учитель разрешает в трудных случаях пользоваться текстом, написанным на доске. Школьникам с высокой речевой активностью подсказывает начало текста, соответствующего данному пункту плана, или нужное слово.

Постепенно работу по написанию писем следует усложнять. Через одну-две недели после описанного выше урока ученикам вновь предлагается написать письмо больному товарищу. Ученики коллективно составляют письмо по готовому плану, но текст письма на доске уже не записывается. Потом 1-2 ученика рассказывают содержание своих писем в целом. Только после этого ученики пишут письмо.

Аналогично можно работать и над написанием поздравительных открыток, SMS-сообщений. Полезно сравнить SMS-сообщение с письмом и запиской.

Методика обучения описанию событий из жизни школьников

Среди описаний особое место занимает рассказ учащихся о событиях из своей жизни, жизни классного и школьного коллектива, рабочих, выходных и праздничных днях, каникулах.

Несмотря на некоторые особенности каждого из видов описания, они должны полностью передавать содержание, отличаться соразмерностью основных частей, отсутствием лишней информации, логической последовательностью изложения, правильностью словесного выражения мыслей. Ученик с нарушением слуха должен чётко понимать, что собой представляет описание, и какое именно описание он должен выполнить (т.е. назначение работы).

При обучении школьников описанию событий следует соблюдать определённую последовательность:

1. Анализ образца описания с указанием объёма информации и порядка её размещения.
2. Коллективное составление плана данного образца (можно сначала вопросного, затем повествовательного и назывного).
3. Соотнесение плана с текстом данного описания.
4. Описание сходного события по плану, составленному ранее.
5. Описание другого события, менее похожего на описанное ранее.
6. Описание различных событий.

Методика обучения написанию записок

И.В.Колтуненко рекомендует следующую последовательность обучения составлению записок:

1. Знакомство с запиской как с формой письменной речи, необходимой в жизни (анализ содержания записок и различных обстоятельств, при которых они используются).
2. Упражнения в понимании содержания различных записок, включающих выполнение каких-либо действий.
3. Составление текстов записок (с вопросами, просьбами сообщениями).

4. Упражнения в написании ответов на полученные записки.

Понять структуру записки помогает учащимся ее готовый план: 1) обращение; 2) вопрос, просьба, сообщение, поручение; 3) подпись; 4) дата.

Методика обучения составлению рассказа

На первых порах работы над рассказом **по данному началу (данному концу)** к началу (концу) рассказа желательно подбирать картинку либо использовать сюжеты ранее прочитанных текстов. В таком случае дети могут восстановить предшествующие события либо продолжить рассказ в рисунках, а затем их подписать, или же учащиеся читают предложенное им начало (конец) рассказа и вспоминают, что этот рассказ они когда-то читали. Далее дети либо устно рассказывают свои варианты, затем коллективно составляют план, либо каждый ученик составляет свой вариант плана.

Со слабыми учениками учитель проводит беседу с целью уточнения количества рисунков и их содержания:

- Сколько рисунков ты хочешь нарисовать?
- Что ты нарисуешь на 1-м рисунке?
- Что ты нарисуешь на 2-м рисунке? И т.д.

Важно, чтобы на вопрос учителя отвечал вызванный ученик, а все остальные учащиеся повторяли его ответ, изменяя 1-е лицо на 3-е в начале предложения.

По окончании работы (выполнения рисунков и подписей) сильные ученики устно излагают свой рассказ.

Работа над рассказом по данному началу (концу) может проходить примерно по такому плану:

1. Вступительная беседа (если в ней есть необходимость). В процессе её проводится словарная работа и актуализируются знания детей по теме.
2. Чтение учениками начала (конца) рассказа и определение учащимися места приведённого отрывка (начало, середина или окончание).
3. Беседа по содержанию приведённого отрывка и словарная работа (если есть иллюстрация, то с её использованием).

4. Определение количества рисунков, их содержания и зарисовки детьми возможных последующих (предшествующих) событий.
5. Озаглавливание рисунков и составление плана.
6. Выполнение подготовительных упражнений.
7. Устный рассказ по своим рисункам или плану (может и отсутствовать).
8. Написание рассказа.

В дальнейшем можно составлять рассказ по приведённому началу (концу) без опоры на картинку или свои рисунки.

При составлении рассказа **по опорным словам** следует использовать опорные слова, знакомые учащимся по ранее прочитанному рассказу, либо предложить в помощь к не совсем знакомым опорным словам картинку или серию картинок.

Т.к. опорные слова (слова, передающие главные мысли, отражающие тему и основное содержание будущего рассказа) даются в начальной форме, работа по развитию речи связывается с закреплением полученных знаний по грамматике.

Урок на тему «Составление рассказа по опорным словам» может быть проведен по следующему примерному плану:

Знакомство учащихся с опорными словами, записанными на доске или плакате. Выясняется значение новых слов.

Беседа, в ходе которой выясняют, о ком и о чём нужно писать, дают имена героям, придумывают заголовок, проводят словарную работу.

Составление плана.

Выполнение подготовительных упражнений.

Устный пересказ по плану, опорным словами и картинке (картинкам).

Написание рассказа.

При работе над рассказом **по деформированному тексту** («рассыпанному», искажённому тексту, в котором нарушена логика изложения) может быть использован ранее прочитанный рассказ. Желательно сопровождать текст серией картинок. В этом случае ученики

сначала рассматривают картинки, устанавливают их последовательность. Затем учитель проводит словарную работу по каждой из картинок. Движением указки он показывает детали, действия персонажей, а дети их называют, т.е. фактически составляют коллективный устный рассказ. Потом учащиеся читают деформированный текст. Учитель просит подумать, всё ли в тексте правильно или что-то нужно поменять местами. С помощью учителя дети устно устанавливают порядок предложений, относящихся к каждой картинке. Недопустимо сначала выбирать из текста все предложения, относящиеся к каждой картинке, а затем определять их порядок: дети должны не механически подбирать предложения, а осмысленно составлять рассказ. Ученики должны следить за логикой событий в рассказе и последовательно их излагать, опираясь на серию картинок.

Правильно составленный текст записывают на доске, дети его читают, и текст закрывается. Учащиеся пишут рассказ в тетрадях. В случае затруднения, учитель оказывает помощь: показывает на картинке конкретную деталь или действие, а ученик находит в тексте соответствующее предложение.

Как вариант, можно раздать учащимся конверты с «разрезным» текстом. Разобрав с детьми картинки, учитель предлагает к каждой из них подобрать предложения.

Рассказ по просмотренному фильму – более сложный вид работы, так как ученик должен писать не о том, что у него перед глазами, а о том, что он видел накануне. Порядок работы над рассказом по просмотренному фильму может быть следующим:

1. Подготовительная работа к восприятию фильма (знакомство с названием, главными действующими лицами, временем действия, новым речевым материалом). Может проводиться во внеклассное время воспитателем.
2. Просмотр фильма. Также может проходить во внеклассное время.

3. Беседа по содержанию фильма (вопросы учащихся к учителю и наоборот). В ходе беседы называют основных героев, дают им краткие характеристики, выясняют, чему учит фильм и т.д.
4. Составление плана или даётся готовый план.
5. Устный пересказ по плану.
6. Написание рассказа.

Отчет (рапорт) о дежурстве по классу, столовой как вариант рассказа в 4 классе делается по следующему плану: 1. День, число, месяц. 2. Отсутствующие. 3. Порядок на партах. 4. Внешний вид учащихся. 5. Готовность к уроку. Например: «Меня зовут Я учусь в ... классе. Сегодня понедельник, 22 января. В классе 7 учеников. Сегодня все в классе (отсутствуют ...). В классе чистота и порядок. Ребята чисто одеты. Девочки и мальчики аккуратно причёсаны (дети аккуратно причёсаны, чисто одеты). На перемене все приготовились к уроку».

Методика работы по картинке или серии картинок

Для школьников с нарушением слуха картинка или серия картинок являются одним из самых доступных источников материала для рассказов. Существует несколько вариантов работы по картинке: описание картины; рассказ-повествование по серии картинок; рассказ-повествование по одной картинке; восстановление событий, предшествующих (или последующих) событиям, изображённым на картинке; рассказ по закрытой картинке.

А.М. Гольдберг дала точное определение умений, которые необходимы глухим школьникам при работе по картинке: правильно выделить основные элементы картины; правильно установить связи (пространственные, временные, причинные) между отдельными моментами ситуации; адекватно дополнить непосредственно воспринятое тем, что отсутствует на картинке, но подразумевается под тем, что нарисовано; разместить информацию о каждом моменте ситуации в определённом порядке.

Для выработки этих умений глухие школьники должны внимательно рассмотреть картину и попытаться понять её основное содержание. И только

после этого наметить последовательность словесной передачи этого содержания, составить план будущего рассказа.

План урока **по описанию картины** можно представить в следующем виде:

1. Рассматривание картины. Важно, чтобы учащиеся высказывали то, что они думают и чувствуют, когда смотрят на неё.
2. Словарная работа, в ходе которой учитель точным движением указки обращает внимание детей на предметы, действия, состояние действующих лиц и предлагает детям назвать, определить их, рассказать о них.
3. Составление плана.
4. Подготовительные упражнения. Нужно стимулировать учащихся к употреблению образных определений и сравнений (*снег покрыл землю ковром, кругом белым-бело*). Можно составить красивые словосочетания, а потом предложения; определить род и число отдельных слов, подчеркнуть окончания и т.д.
5. Устное описание по плану и опорным словам.
6. Письмо в тетрадь.

Для составления рассказа **по серии картинок**, относящихся к одной теме, детей сначала учат размещать их в определённой логической последовательности. С. А. Зыков предложил работу по серии картинок выполнять в следующем порядке:

1. Ученикам даётся первая картинка из серии и предлагается расставить остальные в логическом порядке.
2. Даётся центральная картинка, надо найти и расставить картинки с предшествующими и последующими событиями.
3. На классной доске вывешивается одна картинка, а рядом чертятся прямоугольники для изображения возможных событий, дети рисуют в этих прямоугольниках.

После этого С. А. Зыков рекомендует приходить к составлению рассказа по серии картинок, постепенно усложняя работу:

- детям предлагается рассмотреть простые картинки с одним персонажем, содержание которых передаётся одним-двумя предложениями. Под каждой из картинок ученики самостоятельно пишут то, что они видят на ней.
- предлагается для рассматривания картинки с несколькими персонажами, и по каждой из них ученики пишут 3-4 предложения.
- показывается центральная картинка, остальные стоят на доске тыльной стороной: школьники сначала рисуют, а в дальнейшем пишут, что могло происходить до и после центрального события; затем картинки на доске поворачивают, и дети видят, кто нарисовал или написал правильно, а кто ошибся.

В дальнейшем работа на уроке может быть сведена к следующему:

- Рассматривание картинок и расположение их в нужной последовательности;
- Беседа и словарная работа по каждой из картинок. Для проверки основного содержания всей серии картинок можно задавать вопросы: О чём картинки? Что в них главное? Как можно назвать все картинки?
- Составление плана (озаглавливание каждой картинки).
- Устный рассказ.
- Написание рассказа в тетрадь.

Работая с детьми с нарушением слуха и трудностями в обучении над **рассказом-повествованием по одной картинке**, И.В.Попова советует использовать интересный приём, подготавливающий их к рассказу по картинке, – «собрание» картинки под руководством учителя. Его суть в следующем: учащимся предлагается неполная картинка, её нужно дополнить отдельными объектами, выполненными в виде аппликации. Дети отбирают их из ряда предложенных. Затем каждому ученику даётся возможность самостоятельно высказаться по поводу собранной картинки. После педагог организует работу по углублению понимания содержания картинки, обращаясь к детям с вопросами: «Кто?», «Что?», «Где?», «Почему?» и т.д.

Всё, что выясняется в ходе беседы, записывается на доске в виде связного рассказа. Рассказ прочитывается хором и отдельно каждым учеником. После этого может быть дано задание составить рассказ из разрезного текста.

После рассматривания картины можно предложить выбрать относящиеся к содержанию картины готовые фразы на табличках и составить рассказ целиком из рассыпанного текста. При этом фразы предлагаются в альтернативном оформлении. Составленный на наборном полотне текст рассказа прочитывается в целом. Затем текст убирается, и работа по восстановлению текста рассказа может быть построена, как беседа по вопросам.

В дальнейшем подготовка к рассказу по одной картинке на уроке ведётся в следующей последовательности:

Рассматривание картинки.

Беседа по содержанию, определяющая основное содержание, и словарная работа.

Составление плана и озаглавливание рассказа.

Подготовительные упражнения.

Устный рассказ.

Написание рассказа.

Рассказ о возможных предшествующих или последующих событиях по содержанию картинки, предложенной учителем, А.Ф. Понгильская рекомендовала начинать при помощи готовых образцов или вопросов. Давая примеры таких дополнений или вопросы, учитель должен обращать внимание детей на логическую связь между тем, что дополняется, и тем, что уже изображено. Затем можно предложить детям самостоятельно придумать эпизоды, дополняющие изображённое на картинке. Сначала это может быть рассказ в рисунках, придумывание названия для него и подписей к рисункам, устный рассказ с помощью учителя. В дальнейшем после устного рассказа детей по картинке учитель чертит на доске слева и справа от картинки прямоугольники и предлагает учащимся рассказать о тех событиях, которые

произошли раньше или позже изображаемых. Несколько учеников рассказывают свои варианты описания этих событий, остальные с помощью учителя выбирают лучший вариант, составляют по нему план, затем один или двое устно повторяют рассказ и, наконец, все пишут рассказы по составленному плану. Сильным ученикам можно разрешить самостоятельно составить план и написать по нему рассказ.

Методика обучения изложению

Изложение – письменный пересказ прочитанного текста. В тексте, который требуется изложить, всё дано в готовом виде – и тема, и содержание, и структура, и лексический материал. Ученик должен логически последовательно, своими словами, без искажения смысла передать содержание прочитанного, используя новые слова и образные выражения.

Существует несколько классификаций изложений (Е.А. Бариновой, Т.А. Ладыженской, И.Д. Морозовой и др.).

И. Д. Морозова, опираясь на классификацию Т.А. Ладыженской, выделяет два наиболее значимых критерия классификации изложений: способ восприятия текста и характер его воспроизведения.

По способу восприятия исходного текста изложения в массовой школе делятся на три вида:

- изложения, в которых текст воспринимается на слух при чтении его учителем (в классах глухих учитель читает текст за экраном);
- изложения, в которых текст воспринимается и на слух, и зрительно (в классах глухих учитель читает текст без экрана, с использованием ЗУА, а дети следят за его чтением по книге);
- изложения, в которых текст воспринимается зрительно.

По характеру воспроизведения текста И. Д. Морозова выделяет 4 вида: подробные; выборочные (воспроизводится только часть текста); сжатые, передающие основное содержание; с творческим заданием (заменяется лицо рассказчика, время событий и т.д.).

При работе над изложениями всех видов необходимо учитывать тип исходного текста (повествование, описание, рассуждение). Текст для изложения должен быть связан с реальной жизнью, понятен и интересен ученику, невелик по объему, прост по композиции, написан литературным языком.

Подготовка к написанию изложения должна вестись по трём направлениям: работа над содержанием; работа над структурой; работа над языком.

Рассмотрим примерный план работы над обучающим изложением.

1. Вступительная беседа. Её цель – подготовить детей к пониманию содержания текста. Учитель вводит в беседу новые слова и выражения, использует различные наглядные пособия.

2. Чтение текста учащимися. Предварительно даётся установка: «Прочитайте и подумайте, о ком и о чём говорится в тексте», «Подумайте, почему текст так назван». В классах глухих допускается повторное чтение текста учителем с небольшими комментариями и использованием наглядным пособий.

3. Беседа по тексту и словарная работа. Выясняется понимание прочитанного, ставятся вопросы, заставляющие учащихся думать, осознавать временные и причинно-следственные связи, отношения между действующими лицами.

В ходе беседы следует побуждать учащихся использовать в своих ответах новые слова и выражения, находить их в тексте: «Прочитайте, как об этом пишет автор». И тут же: «Как можно сказать об этом по-другому?»

4. Работа над языком – лексическими изобразительными средствами, отдельными предложениями. Детей учат употреблять образные слова и выражения, фразеологизмы, синонимы, упражняют в перефразировании предложений.

5. Работа по составлению плана. Основными вариантами составления плана являются следующие:

Текст читается по частям и каждая его часть озаглавляется.

Текст читается не по частям, а в целом. После беседы по содержанию учитель или сами ученики перечитывают текст. Перед чтением учитель даёт установку: «Подумайте, сколько в тексте частей?», «Как назовём 1-ю и т.д. часть?»

После повторного чтения ученики с помощью учителя выясняют, о чём надо писать сначала, и формулируют первый пункт плана и т.д.

Самостоятельное составление плана учащимися.

6. Устный пересказ текста, в процессе которого у учащихся формируют умение выражать одну и ту же мысль по-разному, по возможности, своими словами.

7. Орфографическая подготовка к письменному изложению, заключающаяся в особом внимании к написанию отдельных слов.

8. Письменное изложение текста, в процессе которого учитель оказывает дифференцированную помощь в зависимости от уровня речевого развития учащихся.

9. Самопроверка учащимися изложений.

10. Анализ письменных работ, исправление ошибок.

Изложение планируется обычно на 2 урока.

При подготовке к написанию первого сжатого изложения можно дать детям образец и сопоставить его с исходным текстом. В процессе анализа текста учитель с учениками выясняют, что в нём самое главное, о чём обязательно надо написать, что можно опустить. Анализируя образец, обращают внимание на то, как можно выразить это самое главное в рассказе. Затем составляется план, каждый пункт которого соотносят с соответствующей частью образца сжатого изложения и читают эти части. Затем сами пишут.

В классах глухих можно использовать такие специфические приёмы работы над изложением как изложение с вариантами; изложение по открытой книге; изложение с использованием черновика. Эти приёмы впервые

опробованы на практике и описаны в литературе Л. М. Быковой. Изложение с вариантами направлено на формирование у учащихся навыков вариативного изложения текста, так как воспроизведение глухими текста часто представляет собой чисто механический процесс фотографического отражения его содержания. В результате применения методического приёма «изложение по открытой книге» ученики постепенно овладевают навыком использования книги для совершенствования своих работ и самостоятельной проверки своих письменных пересказов. Приём «изложение с использованием черновика» направлен на развитие у учащихся способности к самоанализу и самоконтролю.

Структуру урока контрольного изложения можно представить следующим образом:

1. Чтение текста.
2. Беседа по тексту (анализ более краткий, меньше вопросов).
3. Даётся готовый план, трудные слова на доске.
4. Письменное изложение текста.

Вопросы и задания

1. Обоснуйте роль и место словарной работы в специальной школе для детей с нарушением слуха.
2. Дайте сравнительную характеристику развития словаря глухих и слабослышащих учащихся.
3. От каких факторов зависит выбор учителем методов и приемов работы над словом, а также видов упражнений, направленных на его закрепление в речи учащихся?
4. Каким образом могут быть сгруппированы способы и приемы семантизации лексики? Расскажите об этих способах и приемах, приведите примеры.
5. Расскажите о видах упражнений, используемых для усвоения лексики на уроках.

6. Дайте сравнительную характеристику грамматической стороны речи глухих и слабослышащих учащихся.
7. Охарактеризуйте виды работ над построением предложений глухими и слабослышащими учащимися.
8. Определите понятия: «связная речь», «формы речи», «типы текстов».
9. Проследите по школьной программе, как усложняются требования к коммуникативным умениям учащихся с нарушением слуха по годам обучения.
10. Охарактеризуйте особенности связной письменной речи учащихся с нарушением слуха.
11. Проанализируйте раздел «Коммуникативная компетенция» школьной программы с точки зрения видов работ по развитию связной устной и письменной речи по годам обучения.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

При коррекционном воздействии развитие слуха осуществляется не ради самого слуха, а для формирования механизма взаимосвязи между сниженным слухом, мышлением и речью.

М.А. Свищев

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

Интерес к проблеме развития и использования остаточного слуха глухих детей появился практически одновременно с попытками их целенаправленного обучения. В разные исторические периоды выдвигались разные гипотезы о роли и месте слуховой работы в процессе специального обучения детей с нарушением слуха (В. Урбанчич, Ф. Бецольд, Б.С. Преображенский, М.А. Свищев, Р.М. Боскис и др.).

На современном этапе развития сурдопедагогики развитие слухового восприятия выступает одной из важнейших задач коррекционной работы с детьми с нарушением слуха и тесно связывается с развитием речи этой категории детей. Слуховая работа, по определению П.Б. Шошина, – это совокупность занятий, направленных на то, чтобы научить ребенка извлекать максимум пользы из своего неполноценного слуха.

Следует особо подчеркнуть, что эффективность работы по развитию слухового восприятия во многом обусловлена организационно-педагогическими условиями реализации педагогического процесса, т.е. совокупностью организационных, дидактических, технологических и проектировочных требований и правил, которые необходимо учитывать.

Современная система развития слухового восприятия детей с нарушением слуха основана на исследованиях В.И. Бельтюкова, Р.М. Боскис, Л.В. Неймана, Ф.Ф. Рау, Е.П. Кузьмичевой, И.Г. Багровой, Л.П. Назаровой, Э.И. Леонгард и др. По определению Л.П. Назаровой, развитие слухового восприятия рассматривается как системообразующий фактор учебного

процесса, связанный не только с развитием слухового восприятия речи, произносительной стороны устной речи, но и интенсификацией всего образовательного процесса в целом. Основу работы по развитию слухового восприятия составили следующие положения:

- развитие слухового восприятия рассматривается как средство усиления потенциальных возможностей ученика в соответствии с положением Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития»;
- развитие нарушенной слуховой функции подчиняется общим закономерностям (физиологическим и психолого-педагогическим) и осуществляется под влиянием целенаправленной работы;
- формирование слуховых представлений носит поэтапный характер;
- основу развития слухового восприятия создают слуховой резерв и потенциальные возможности ребенка;
- успешность развития слухового восприятия зависит от ряда факторов: состояния слуха, уровня развития речи, сохранности всех анализаторов, общего развития ребенка, целостности педагогического процесса;
- необходимым условием развития слухового восприятия является использование звукоусиливающей аппаратуры различного назначения.

К организации работы по развитию слухового восприятия глухих и слабослышащих учащихся предъявляется ряд требований. Охарактеризуем главные из них.

1. Диагностическая основа обучения

Основой правильной организации коррекционной работы по развитию слухового восприятия является педагогическое изучение состояния слуха ученика, включающее: педагогический анализ аудиограмм и исследование слуха речью.

Педагогический анализ аудиограммы позволяет определить:

- 1) *степень нарушения слуха* (высчитывается средняя степень потери слуха на частотах 500, 1000, 2000 и 4000Гц).
- 2) *является ли снижение слуха моно – или бинауральным;*

3) тип нарушения слуха.

Для нарушения звукопроводения характерны сравнительно небольшая степень потери слуха, горизонтальный (плоский) или восходящий тип кривой воздушной проводимости и нормальная костная проводимость (рис. 1).

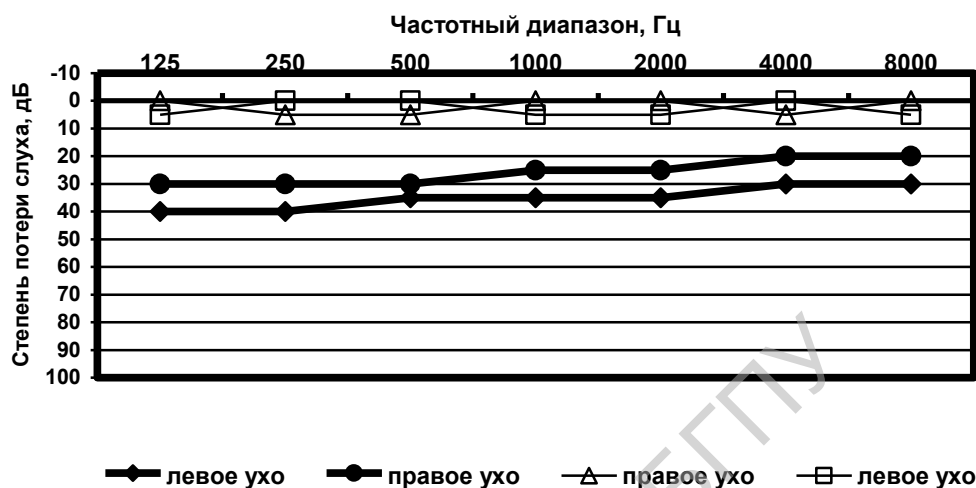


Рисунок 1. Аудиограмма при нарушении звукопроводения

Нарушение звукопроводящего аппарата классифицируется как **кондуктивная тугоухость**. Как правило, снижение слуха в этом случае составляет от 10 до 60 дБ. При таком типе нарушения слуха эффективным оказывается использование слухового аппарата, поскольку для адекватного восприятия звуков окружающего мира необходимо определенное усиление по всему диапазону частот.

Поражение звуковоспринимающего аппарата — сенсоневральная тугоухость — характеризуется резкой степенью нарушения слуха, нисходящей аудиометрической кривой, значительным понижением костной проводимости, обрывом кривой, т.е. отсутствием восприятия высоких тонов (рис. 2). Сенсоневральная тугоухость возникает при повреждении рецепторов улитки (волосковых клеток) и слухового нерва. Отличительной особенностью является то, что дети не воспринимают тихие звуки, а часто и речь разговорной громкости, в то время как громкие звуки вызывают у них неприятные и болевые ощущения. К решению вопроса о подборе режима усиления необходимо подходить с большой осторожностью.

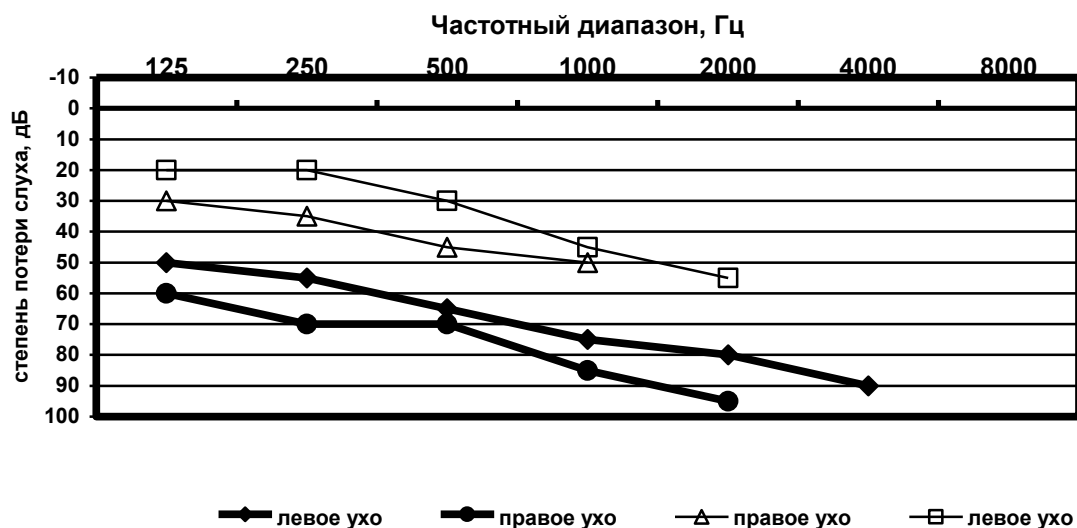


Рисунок 2. Аудиограмма при нарушении звуковосприятия

4) что слышит ребенок с такой аудиограммой?

Ребенок слышит звуки, более сильные, чем определенные у него пороги. При больших различиях в порогах слуха на правом и левом ухе реакции ребенка на звуки и его речевое развитие определяются порогами слуха на лучше слышащем ухе.

Для организации практической работы учителю-дефектологу следует учитывать общее направление кривой аудиограммы от низких звуков к высоким и ее конфигурацию. Например, *нисходящий тип аудиограммы* характеризуется худшим восприятием высоких тонов по сравнению с низкими, зачастую выпадением восприятия определенных частот. Для *восходящего типа* аудиограммы характерно лучшее восприятие высоких тонов. *Крутонисходящая аудиограмма* характеризуется достаточно большой разницей между максимальным и минимальным порогами. Если падение начинается в зоне речевых звуков, и разница в слуховых порогах на 500 и 2000 Гц составляет 50-60 дБ, это ограничивает возможности улучшения сниженной разборчивости речи путем усиления звуков. При *обрывистой аудиограмме* из-за сужения частотного диапазона наблюдается ухудшение разборчивости воспринимаемой речи.

Исследование слуха речью осуществляется в начале учебного года и направлено на решение следующих задач:

- 1) выявление наличия условной двигательной реакции при восприятии речевых стимулов;
- 2) определение оптимального расстояния, на котором ученик уверенно реагирует на голос разговорной громкости;
- 3) выявление возможности ученика воспринимать на слух различные по фонетическому составу группы слов (со звукоусиливающей аппаратурой и без нее);
- 4) выявление возможности слухо-зрительного восприятия фраз с использованием звукоусиливающей аппаратуры¹.

2. Учет состояния слуховой функции

Категория детей с нарушением слуха очень разнородна: они имеют как разную степень потери слуха (динамический диапазон слуха), так и различные возможности восприятия звуков различной высоты (частотный диапазон слуха). Поэтому возможности восприятия учениками с нарушением слуха речевых и неречевых звуков различны.

В сурдопедагогике разработан дифференцированный подход к развитию слухового восприятия детей с нарушением слуха (Р.М. Боскис, И.Г. Багрова, Е.П. Кузьмичева, Л.П. Назарова и др.). Трудности его реализации в настоящее время связаны с некоторым «рассогласованием» медицинской и педагогической классификаций нарушений слуха у детей.

Так, в соответствии с **медицинским подходом**, классификация осуществляется с учетом только одного критерия – степени потери слуха:

- I группа тугоухости – 26 – 41 дБ;
- II группа тугоухости – 42 – 55 дБ;
- III группа тугоухости – 56 – 70 дБ;
- IV группа тугоухости – 71 – 90 дБ;
- Глухота – более 90 дБ.

¹ Методика исследования слуха речью подробно изложена в пособии Кузьмичева, Е.П. Развитие устной речи у глухих школьников / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина. – М.: Энас, 2001. – 136 с.

Следует особо подчеркнуть, что нарушение слуха менее 26 дБ определяется в медицинской классификации как норма. В то же время исследования российских ученых свидетельствуют о том, что даже незначительное нарушение слуха на 15 – 20 дБ, в том числе и кратковременное, в сензитивных периодах развития ребенка влияет как на формирование его речи, так и всей личности. Е.Л. Черкасова подчеркивает, что снижение слуха на 15 – 25 дБ обозначается как условная граница между нормальным слухом и тугоухостью и рассматривается как минимальное нарушение слуховой функции. Как правило, для детей с минимальным нарушением слуха характерны нарушения звукопроизношения, ограниченный словарный запас, нарушения грамматического строя речи.

В педагогическом процессе специальной общеобразовательной школы рекомендуется опираться на **медико-педагогическую классификацию**, разработанную Л.В. Нейманом. Ученый выделяет две группы слуховой недостаточности – глухоту и тугоухость – и классификацию внутри каждой из этих групп осуществляет по-разному.

Так, к категории слабослышащих детей относятся те, кто имеет нарушение слуха менее 85 дБ. Поскольку эти дети, как правило, способны воспринимать звуки любой высоты, классификация тугоухости осуществляется с учетом степени потери слуха:

I степень тугоухости – менее 50 дБ;

II степень тугоухости – 50 – 70 дБ;

III степень тугоухости – 70 – 85 дБ;

Глухие дети, имеющие потерю слуха более 85 дБ, обычно не способны воспринимать полный диапазон частот. Поэтому их классификация осуществляется с учетом частотного диапазона слуха:

I группа глухоты – восприятие звуков в диапазоне 125 – 250 Гц;

II группа глухоты – восприятие звуков в диапазоне 125 – 500 Гц;

III группа глухоты – восприятие звуков в диапазоне 125 – 1000 Гц;

IV группа глухоты – восприятие звуков в диапазоне 125 – 2000 Гц и более.

Л.В. Нейманом дана также качественная характеристика возможностей восприятия на слух речевых звуков каждой из групп детей².

Таким образом, классификация Л.В. Неймана носит прикладной характер. Зная группу и степень нарушения слуха, учитель-дефектолог может адекватно подобрать ребенку режим усиления речи, комфортное для ребенка расстояние, речевой материал для развития слухового восприятия.

Частотный диапазон речевых звуков распределяется следующим образом: низкочастотные звуки *у, о, р, м, н, л, б, д, г*; среднечастотные звуки: *а, ы, х, т, в, к*; высокочастотные звуки: *и, э, ф, с, ш, ж, щ, ь, ц*. Таким образом, к словам с низкочастотной характеристикой, доступным для восприятия детям с самыми незначительными остатками слуха (II группой глухоты), можно отнести: *урок, мыло, море, волк*; к высокочастотным – *ишишка, спичка, чашка, мишка*.

В процессе коррекционной работы по развитию слухового восприятия используются **три параметра громкости**: речь повышенной громкости, разговорной громкости и шепот. Основным параметром является речь разговорной громкости (как наиболее адекватный раздражитель). Шепотная речь используется только в работе со слабослышащими детьми, имеющими снижение слуха не более 50 дБ.

3. Поэтапное формирование слуховых представлений

Работа по развитию слухового восприятия школьников с нарушением слуха основывается на поэтапном формировании слуховых представлений.

I этап – восприятие речевого материала (слухо-зрительно, на слух). Целью работы является формирование (уточнение) слуховых представлений ребенка, формирование точного слухового образа определенной речевой единицы (слова, фразы). Этап восприятия предполагает обязательное использование наглядной опоры (табличек, картинок) и четко определенную последовательность предъявления ребенку речевого материала (ребенок

² См. Нейман, Л.В. Основы методики слуховой работы в школе глухих и слабослышащих / Л.В. Нейман. – М.: Педагогика, 1974.

знает, что он будет слушать и в какой последовательности). Приведем пример.

Задача: формирование умения воспринимать на слух фразы.

Методика работы. Учитель раскладывает перед учеником таблички с записанными на них фразами и дает инструкцию: «Слушай по порядку». Указывая на соответствующую табличку, предъявляет фразу на слух (за экраном). Ученик воспроизводит фразу. Аналогично проводится работа с оставшимся речевым материалом.

Этап восприятия речевого материала планируется только при значительном нарушении слуха ребенка (более 70 дБ).

II этап – различение речевого материала (слухо-зрительно, на слух). Цель работы – формирование умения дифференцировать на слух знакомый по звучанию речевой материал в ситуации ограниченного наглядного выбора (ребенок знает, что он будет слушать, но не знает, в какой последовательности). На этом этапе начинают образовываться связи между зрительным, кинестетическим и слуховым анализаторами. Меру сложности таких заданий при организации индивидуальной работы определяет количество речевых единиц (выбор из 2-3-х, 4-5-ти, 8-10-ти фраз). Приведем пример.

Задача: формирование умения различать на слух слова.

Методика работы. Учитель раскладывает перед учеником таблички с записанными на них словами, дает инструкцию: «Слушай не по порядку» и предъявляет слова на слух в произвольной последовательности. Ученик должен определить, какое именно слово произнес учитель-дефектолог.

! Реакции ребенка на воспринятый речевой стимул должны быть естественными: при восприятии поручения ребенок должен его выполнить (не повторяя его), в ответ на вопрос – дать полный или краткий ответ (в зависимости от ситуации коммуникации).

! Следует подчеркнуть, что работа по различению ведется на «удобном» для ребенка расстоянии, т.е. таком, при котором ребенок в состоянии дифференцировать слова (фразы). Постепенно расстояние увеличивается.

III этап – опознавание речевого материала (слухо-зрительно, на слух).

Целью работы является формирование умения дифференцированно воспринимать знакомый по звучанию речевой материал вне ситуации наглядного выбора (ребенок не знает, что он будет слушать). Переход к данному этапу возможен тогда, когда «слуховой словарь» ребенка в определенной мере пополнился, т.е. на этапе опознавания предъявляется материал, отработанный на предыдущих этапах. Этот речевой материал должен быть разнообразным как по тематике, так и по семантике. Например:

Задача: формирование умения опознавать на слух фразы.

Методика работы. Учитель-дефектолог дает инструкцию: «Слушай» и предъявляет фразы, которые были отработаны на занятиях по развитию слухового восприятия ранее. Ученик должен воспроизвести их (ответить на вопрос, выполнить поручение).

IV этап – распознавание на слух речевого материала – предполагает восприятие на слух речевого материала, который не использовался в процессе слуховой тренировки, т.е. незнакомого по звучанию. Распознавание осуществляется вне ситуации наглядного выбора. Этот этап является *основным* при работе со слабослышащими детьми, так как именно формирование умения воспринимать на слух материал, незнакомый по звучанию, будет способствовать подготовке слабослышащего ребенка к общению со слышащими людьми.

! В процессе целенаправленной слуховой работы происходит своеобразное «перемещение» речевого материала: тот материал, который был отработан на этапе различения, предлагается для опознавания, а для различения планируется новый материал (отработанный на этапе восприятия). Такая преемственность работы по формированию слуховых представлений детей с нарушением слуха будет способствовать развитию слухо-речевых способностей ребенка. При этом для каждого индивидуального занятия обязательно планируется речевой материал и для различения, и для опознавания, и для распознавания.

4. Дозировка слуховой нагрузки

Правильная дозировка слуховой нагрузки предполагает:

1) определение силы звуковой нагрузки, т.е. оптимального режима усиления для каждого ребенка при работе со звукоусиливающей аппаратурой различных типов. Режим усиления не является постоянным и меняется в зависимости от расстояния до рта говорящего, состояния здоровья ученика, состояния психологического комфорта и дискомфорта;

2) ограничение объема материала, предлагаемого на каждом занятии для восприятия только на слух, обеспечение его систематического повторения.

Дозировка звуковой нагрузки тесно связана с такими психическими явлениями, как адаптация и утомление. *Адаптация* – защитно-приспособительная реакция, временное снижение слуха под воздействием звуковых раздражителей на орган слуха, предохраняющая нервные элементы слухового анализатора от истощения. *Утомление* – значительное понижение слуховой чувствительности в результате частого и длительного перенапряжения, использования звуков большой мощности, использования речевого материала, не соответствующего возможностям ребенка. Исчезновение признаков утомления происходит в течение нескольких часов или даже дней.

5. Подбор и условия предъявления речевого материала

Отбор речевого материала для коррекционных занятий по развитию слухового восприятия осуществляется в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка с учетом ряда **требований**:

1) доступности по содержанию: значение слов и их сочетаний во фразах должно быть известно ученику.

2) коммуникативной направленности: используется материал, который будет использован ребенком в общении с окружающими людьми (предпочтение отдается не текстам-монологам, а диалогам).

3) соответствия основным задачам развития слухового восприятия ученика на конкретном этапе. Это требование означает, что из знакомого, коммуникативно направленного речевого материала отбирается материал с различными акустическими характеристиками (силой, частотой звучания), различной слоговой и ритмической структурой.

Вопросы и задания

1. В чем состоят особенности восприятия речи детьми с кондуктивной и сенсоневральной тугоухостью?
2. Перечислите методические требования, предъявляемые к организации работы по развитию слухового восприятия.
3. Подберите по 10 слов с высокочастотной и низкочастотной характеристиками (класс по выбору).
4. Раскройте содержание и методику работы по реализации следующих задач развития слухового восприятия:
 - развивать умение воспринимать на слух высокочастотные и низкочастотные слова;
 - формировать умение различать на слух фразы разговорно-обиходного характера;
 - формировать умение опознавать фразы из текста на слух.
5. Объясните, в чем состоит специфика реализации этапов формирования слуховых представлений у глухих и слабослышащих школьников?
6. Дополните высказывание: «Учет состояния слуховой функции предполагает...».
7. Продемонстрируйте методический прием использования экрана. Объясните его цель.
8. Охарактеризуйте требования к отбору и условиям предъявления речевого материала на слух.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

Как уже отмечено выше, развитие слухового восприятия ученика с нарушением слуха должно осуществляться в течение всего учебно-воспитательного процесса. Существуют специальные типы занятий, направленных на развитие нарушенной слуховой функции ученика:

- индивидуальные занятия по развитию устной речи и слухового восприятия;
- групповые занятия по развитию слухового восприятия;
- фронтальные уроки по развитию слухового восприятия и обучению произношению.

Кроме того, обязательно организуется работа по развитию слухового восприятия на общеобразовательных уроках и во внеурочное время.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ И СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

Индивидуальные занятия являются одним из видов специальных занятий по развитию устной речи и слухового восприятия детей с нарушением слуха (продолжительность 20 – 25 мин.). Проводятся учителем-дефектологом в специально оборудованном помещении. Учебное время, предусмотренное учебным планом, распределяется поровну между всеми учениками класса и, таким образом, количество занятий в неделю с каждым ребенком зависит от наполняемости класса.

Индивидуальное занятие состоит из двух частей: 1) развитие устной речи; 2) развитие слухового восприятия. Структура каждой части индивидуального занятия зависит от темы и задач, содержания работы, этапа работы над произносительным навыком или этапа формирования слуховых представлений и поэтому может быть разнообразной³.

³ Поскольку занятие является комбинированным, сначала мы характеризуем общие требования к их организации.

Л.П. Назарова определяет **структуру индивидуального занятия** следующим образом:

I. Формирование произношения:

1. Упражнения для голоса, губ, языка, направленные на подготовку артикуляционного аппарата ученика к произношению определенного речевого материала.

2. Упражнения по выработке слуховых дифференцировок, направленные на: 1) выявление возможностей ученика воспринимать на слух звук, над которым будет осуществляться работа; 2) определение основного компонента для подражания (возможность опоры на зрительный, слуховой, кожный анализаторы).

3. Работа над схематическим профилем звука, направленная на формирование у ребенка зрительного представления о правильном положении органов артикуляции в момент произношения.

4. Упражнения по выработке артикуляционных дифференцировок, целью которых является введение звука в речь.

5. Упражнения по закреплению произношения звуков без опоры на звукоусиливающую аппаратуру (формирование умения учащихся воспроизводить звук без усиленного слухового самоконтроля).

II. Развитие слухового восприятия.

1. Различение материала разговорно-обиходного характера.

2. Усвоение нового речевого материала с использованием стационарной звукоусиливающей аппаратуры (предложений, текстов и заданий к ним).

3. Закрепление материала, воспринятого на слух, с использованием индивидуальной звукоусиливающей аппаратуры.

4. Различение материала на слух без использования звукоусиливающей аппаратуры.

! Необходимо еще раз подчеркнуть, что приведенная структура занятия не является универсальной. Поскольку каждая из частей индивидуального занятия должна занимать не более 10 минут, учителю-дефектологу важно

правильно определить место каждого из указанных этапов занятия. Включение в содержание занятия той или иной части определяется:

- целесообразностью (непосредственным отношением к теме). Например, предлагаемая структура 1-й части занятия может быть успешно использована при постановке определенного звука. В случае работы над другими сторонами произношения (речевое дыхание, голос, слово, фраза) структура первой части занятия должна быть иной;
- индивидуальными особенностями ученика (какие именно упражнения необходимо планировать для данного ребенка);
- степенью овладения произношением звука. Например, вносить ли этап закрепления артикуляционных дифференцировок без усиленного слухового контроля;
- этапом работы.

Планы индивидуальных занятий записываются в фонетических дневниках, которые ведутся на каждого ученика. Фонетический дневник может быть оформлен следующим образом:

1-я страница – характеристика состояния слуха и произносительной стороны устной речи ученика;

2-я страница – перспективный (четвертной) план работы;

3-я и последующие страницы – конспекты индивидуальных занятий, в которых должны быть отражены: дата, тема и задачи, содержание работы (виды работ), дидактический материал, примечания. При составлении плана работы учитель-дефектолог руководствуется программными требованиями, состоянием речевого слуха и произносительных навыков ученика и особенностями фонетических элементов речи, включенных в занятие.

Тема занятий должна быть четко сформулирована и отдифференцирована от задач. Как правило, на индивидуальное занятие планируется работа по двум-трем темам. При этом ученик должен находиться на разных ступенях овладения произносительным навыком в рамках каждой из этих тем (например, в одном случае – на начальном этапе

усвоения навыка, в другом – на этапе автоматизации). Следует учитывать навыки, на которые ребенок может опереться при формировании новых элементов речи, а также специфику отрабатываемых на занятии структур (более трудный материал должен сочетаться с более легким для усвоения). Приведем некоторые примеры формулировки тем: «Текст «Весна», «Звук Р», «Звуки С и Ш», «Сила голоса», «Словесное ударение в четырехсложных словах», «Диалог «У врача».

Формулировка задач должна соответствовать ряду требований. Так, при *формулировке задач развития слухового восприятия* обязательно указывается этап формирования слуховых представлений, способ восприятия, речевой материал, подлежащий отработке. Например: «формировать умение различать на слух материал разговорно-бытового характера» или «развивать умение опознавать на слух фразы из текста по теме занятия». *Формулировка задач коррекции звукопроизношения* должна отражать: 1) этап формирования произносительного навыка, 2) звук(и), подлежащий(ие) отработке, 3) фонетическую позицию, 4) речевой материал. Приведем примеры: «автоматизировать звук Л в сочетании с гласными на материале слов, словосочетаний и фраз» или «дифференцировать звуки С и З в интервокальной позиции в слогах, словах и фразах».

При планировании структуры и содержания индивидуальных занятий необходимо учитывать методические требования к организации работы по развитию слухового восприятия и коррекции произношения, описанные выше.

Развитие слухового восприятия на индивидуальных занятиях

Цель работы – усиление слухового компонента в слухо-зрительном восприятии речи окружающих людей, овладение средствами общения в условиях сниженного слуха.

Система работы включает три направления: развитие слухового восприятия словами; фразами и текстами. В классах для слабослышащих раздел «Развитие слухового восприятия словами» исключается.

Приемы, используемые в процессе развития слухового восприятия речью, условно делятся на несколько групп:

I группа – слухо-зрительное восприятие речевых единиц: восприятие схем слов, предложений; восприятие названий картинок, иллюстраций к предложениям и текстам; коррекция ошибок в слуховом восприятии речи, звукопроизносительной стороны речи и т.д.

II группа – слуховое восприятие вышеперечисленных речевых единиц. Ведущими являются приемы звукового и слогового анализа слов; определение ритмической структуры слов; узнавание слов по количеству слогов; слуховой анализ фраз; определение начала, конца и середины предложений; определение количества слов в предложении, места логического ударения; различение начала и конца текста; определение количества предложений в тексте.

III группа – тактильные приемы, используемые в процессе слуховой дифференциации речевого материала. Они являются вспомогательными и сочетаются со слуховыми или слухо-зрительными с последующей слуховой дифференциацией: отхлопывание, отстукивание, подсчет количества слогов в слове или слов во фразе; нажатие рукой учителя на фалангу пальца ученика в процессе определения количества речевых единиц; сильное и легкое нажатие в процессе выделения ударных частей и др.

IV группа – моторные приемы в сочетании со слуховыми, а в случае затруднений со зрительными приемами. Основными являются: воспроизведение в речи воспринятого на слух материала; чтение слов, предложений, текста; пересказ; постановка вопросов к предложению, тексту; работа с макетом, конструктивной картиной и т.д.

Работа по развитию слухового восприятия **словами** направлена на формирование следующих умений: воспринимать на слух слово как речевую единицу, несущую определенную смысловую нагрузку; дифференцировать слова на основе слухо-зрительного и слухового восприятия в процессе звуко-буквенного анализа слов; определять ударные слоги в словах;

дифференцировать слова с помощью таких опознавательных признаков, как: количество слогов в слове, качества ударного гласного, место ударения.

Фразы являются основным средством развития слухового восприятия детей с нарушением слуха. Задачами работы является формирование следующих умений: воспринимать на слух фразы; распознавать предложения по определенным признакам: количеству слов в предложении, месту логического ударения, началу и концу предложения; распознавать предложения в речевом потоке.

Выделяют следующие этапы работы:

I этап - формирование умения *воспринимать* фразы сначала слухозрительно, затем – на слух. Учитель кладет перед учеником табличку с фразой, произносит ее. Ученик воспринимает фразу слухозрительно, повторяет ее или выполняет необходимое действие (отвечает на вопрос, выполняет поручение). Затем фраза предъявляется за экраном, при этом в помощь используется табличка. На слух материал предлагается только после того, как ученик безошибочно воспринимает его слухозрительно.

II этап – формирование умения *различать* фразы слухозрительно и на слух. Для различения предлагаются хорошо знакомые по звучанию фразы, отличающиеся звуковым составом. Обучение начинается с различения при выборе из 2-х. Если после трехкратного повторения ребенок не различает фразу на слух, она предъявляется слухозрительно. Л.П. Назарова отмечает, что данное умение можно считать сформированным, когда ребенок правильно различает фразы в 2-3 предъявленных случаях.

III этап – формирование умения *опознавать* фразы: фраза предъявляется ученику на слух без предварительного слухозрительного восприятия, вне ситуации наглядного выбора.

Развитие слухового восприятия **текстами** является самым сложным разделом работы. Последовательность работы над текстом на индивидуальном занятии для глухих учащихся определена Е.П. Кузьмичевой:

двукратное восприятие текста на слух целиком. После каждого восприятия ученик сообщает, что он услышал;

слухо-зрительное восприятие текста – начало основной работы над текстом.

Текст воспринимается учеником целиком и пересказывается; различение фраз и слов из текста. Такая работа проводится до тех пор, пока ученик не научится свободно опознавать на слух речевые единицы текста; чтение текста ребенком;

различные виды заданий по тексту (ответы на вопросы по содержанию текста, деление текста на части с озаглавливанием, дополнение предложений, перифраз, подбор слов-антонимов и синонимов, подбор картинок к тексту, установление причинных зависимостей и т.д.).

По определению Е.П. Кузьмичевой, текст считается усвоенным, если ребенок воспринимает на слух любые слова, словосочетания и фразы из текста, выполняет задания по тексту.

Сначала для слухового восприятия предлагаются тексты, состоящие из знакомого по звучанию речевого материала. Постепенно включаются отдельные незнакомые по звучанию слова.

Методика развития слухового восприятия текстами слабослышащих школьников определена Л.П. Назаровой. На первом занятии рекомендуется следующая последовательность работы:

восприятие текста на слух;

выяснение понимания содержания (по 2-3 вопросам);

повторное восприятие текста;

восстановление последовательности серии картинок по тексту;

ответы на вопросы (на основе слухового восприятия).

В дальнейшем используются разнообразные виды работ над текстом: различение словосочетаний и фраз из текста на слух; подбор картинки к отрывку из текста; работа с конструктивной картиной; дополнение предложений; работа со словами-синонимами и словами-антонимами;

перефразирование; деление текста на части с озаглавливанием; составление плана текста и пересказ по плану; иллюстрирование.

В 1-3 классах для слабослышащих предусматривается работа над **деформированным текстом**. Рекомендуется подбирать такие тексты, в которых ученику самостоятельно сложно установить последовательность событий (общий смысл текста не меняется при изменении порядка фраз). Учитель читает текст за экраном и выясняет понимание (по 2-3-м вопросам). Ученику дается конверт с набором фраз, текст предъявляется вторично по фразам (каждое предложение учитель повторяет 2-3 раза). Ученик воспринимает предложение, повторяет его и находит соответствующую табличку. Таким образом восстанавливается весь текст.

Эффективность работы по развитию слухового восприятия основывается на тщательном учете возможностей каждого ученика. Индивидуальные занятия позволяют в полной мере осуществлять дифференцированный подход к развитию слуховых возможностей учащихся, учитывая и уровень развития речи, и состояние произносительных навыков, и готовность к целенаправленной деятельности.

Как подчеркивают Т.К. Королевская и А.Н. Пфафенродт, в процессе слуховой тренировки возможности восприятия речи на слух проявляются по-разному и не всегда согласуются с состоянием тонального слуха. В связи с этим важна адекватная оценка «слуховых ресурсов» школьников. С одной стороны, использование заведомо простого для восприятия речевого материала обусловит затормаживание процесса развития речевого слуха ученика. С другой стороны, предъявление чрезмерно трудного задания, переоценка слуховых возможностей ребенка, не позволит сформировать соответствующие слуховые образы.

Анализ существующих методических подходов к развитию слухового восприятия детей с разной степенью нарушения слуха, отраженных в работах Р.М. Боскис, Л.В. Неймана, В.И. Бельтюкова, Ф.Ф. Рау, Л.П. Назаровой,

Е.П. Кузьмичевой, Т.К. Королевской, А.Н. Пфафенродт, позволяет выделить следующие пути индивидуализации этого процесса:

- 1) трансформация речевого материала учителем-дефектологом;
- 2) изменение акустических характеристик предъявляемого материала;
- 3) изменение условий предъявления речевого материала.

Трансформация речевого материала учителем-дефектологом возможна, прежде всего, за счет изменения объема речевого материала в соответствии с возможностями конкретного ученика (уровнем речевого развития, особенностями внимания, потребностью в использовании наглядных опор). Кроме того, объем предлагаемого для восприятия на слух речевого материала может быть различным при работе с одним учеником как в рамках одного занятия, так и в течение учебного года.

Приведем примеры разных по объему диалогов на одну тему.

- а) – У меня есть кот.
– Как его зовут?
– Мурзик.
- б) – У меня есть кот.
– Кот?
– Да, кот.
– Как его зовут?
– Мурзик.
– А у меня есть собака. Ее зовут Белка.
– Давай играть вместе!

Учитель-дефектолог может и должен усложнять либо упрощать речевой материал по структуре и лексике. Это требование связано с тем, что у ребенка могут возникать трудности не только из-за объема речевого материала, предъявляемого на слух. Учащиеся, имеющие низкий уровень речевого развития, могут затрудняться в восприятии и понимании малоупотребительных слов, осложненных грамматических конструкций.

Варьирование речевого материала возможно за счет замены обобщенных понятий именами собственными или местоимениями, включения в тексты незнакомых по звучанию слов, использования осложненных грамматических конструкций.

Так, простыми для восприятия будут несколько последовательно предъявляемых инструкций: «Возьми альбом. Возьми краски. Положи альбом и краски в портфель». При

усложненной структуре аналогичная инструкция будет выглядеть следующим образом: «Возьми альбом и краски и убери их в портфель».

Усложнение или облегчение условий восприятия обеспечивается за счет включения или исключения ситуационного контекста, так называемой «подсказывающей ситуации». В качестве приемов, способствующих облегчению условий восприятия, можно выделить: сообщение темы, предварительную беседу, использование наглядных пособий.

Изменение акустических характеристик предъявляемого на слух материала предполагает:

- изменения расстояния между учителем-дефектологом и учеником;
- изменение интенсивности звучания (за счет варьирования расстояния или режима усиления; использования разных параметров силы голоса: громкого, разговорной громкости, тихого, шепота);
- восприятие речевого материала с индивидуальным слуховым аппаратом и без него («на голое ухо»);
- восприятие неречевых и речевых звучаний в шумоизолированных условиях или условиях естественного шума;
- восприятие материала в условиях одного или разных помещений (учитель-дефектолог и ученик находятся в смежных кабинетах);
- чередование непосредственного общения с прослушиванием аудиозаписей, теле- и радиопрограмм;
- смену дикторов (один или несколько дикторов, диктор – ребенок с нарушением слуха).

Условия, в которых проходит слуховая тренировка, создаются учителем-дефектологом в зависимости от возраста, степени снижения слуха, уровня развития речевого слуха, особенностей развития психических процессов.

Выбор способа предъявления речевого материала зависит от состояния тонального и речевого слуха ребенка, от подготовки ученика к специальным занятиям. Основным способом восприятия глухими

школьниками будет слухо-зрительный, слабослышащими детьми – слуховой. Если после трехкратного предъявления ученик затрудняется в восприятии, учитель предлагает материал слухо-зрительно, а потом снова на слух. Постепенно количество предъявлений речевого материала сокращается.

Эффективность коррекционной работы зависит от сформированности слухового самоконтроля (умения самостоятельно оценивать выполнение действия и его результаты). По определению И.Г. Багровой, механизм формирования слухового самоконтроля состоит из следующих этапов:

усвоение учащимися поставленной задачи и восприятие эталона образца с помощью соответствующих анализаторов (на первых порах – слух, зрение, речедвигательный анализатор, тактильно-вибрационная чувствительность; по мере укрепления слухового самоконтроля преимущество отдается опоре только на слух);
сличение эталона с собственным произношением (на начальных этапах это соответствие определяет учитель);
выработка соответствия между собственным произношением и образцом в процессе упражнений;
переход от сознательного контроля к подсознательному.

ГРУППОВЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

Групповое занятие – рекомендуемая (не обязательная) форма организации работы по развитию слухового восприятия учащихся с нарушением слуха. Они вводятся с целью повышения интереса к развитию слухового восприятия, обеспечения возможности более интенсивно включать в коррекционный процесс работу над диалогом, развития коммуникативных навыков учащихся. Задачей групповых занятий является усиление слухового компонента в комплексном слухо-зрительном восприятии речи с индивидуальными слуховыми аппаратами с целью активизации устной коммуникации учащихся. Продолжительность – 30 минут.

Комплектование групп осуществляется с учетом:

- возраста учащихся;
- состояния слуховой функции учащихся (в группы объединяются дети примерно с одинаковым состоянием слуха: 2–3 группы, 3–4 группы глухих, 1–2 степенью, 2–3 степенью слабослышащих по классификации Л.В. Неймана);
- состояния произношения;
- уровня речевого развития;
- общего уровня развития учащихся.

Содержание работы определяется программой по развитию слухового восприятия и включает работу над текстами, статьями из газет и журналов (адаптированными и неадаптированными). Основным видом восприятия речевого материала как при работе с глухими детьми, так и при работе со слабослышащими является слуховой. Слухо-зрительное восприятие используется при необходимости в виде помощи.

Структура группового занятия может быть различной и зависит от темы, задач, особенностей включенного речевого материала, индивидуальных особенностей детей, мастерства учителя-дефектолога. Л.П. Назарова рекомендует следующую структуру группового занятия:

1. Организационный момент (установка режима усиления, организация приветствия и переключки детей, сообщение темы занятия).
2. Организация диалога на материале разговорно-обиходного характера или по теме общеобразовательного урока.
3. Различение текста или другого материала по теме занятия (основная часть занятия). Планируются различные виды работ с различными речевыми единицами.
4. Различение материала без использования звукоусиливающей аппаратуры. Для восприятия предлагается материал различной сложности: фразы, словосочетания, слова, слоги, звуки. Осуществляется

дифференцированный подход с использованием методических приемов, описанных выше.

5. Организация окончания занятия. Подведение итогов занятия, оценка деятельности детей.

ФРОНТАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОШЕНИЯ

Фронтальные занятия – форма организации коррекционно-развивающей работы по развитию нарушенной слуховой функции с учащимися одного класса школы. Фронтальные занятия проводит учитель-дефектолог (сурдопедагог), имеющий высшее педагогическое (дефектологическое) образование и высшую или первую квалификационную категорию. Продолжительность фронтального занятия – 45 минут. Фронтальные занятия проводятся в специально оборудованном помещении – кабинете слуховой работы. Требования к оснащению кабинета определяются инструкцией «Об организации деятельности кабинета слуховой работы».

Содержание фронтальных занятий включает три раздела:

- 1) развитие слухового восприятия неречевыми звучаниями;
- 2) развитие слухового восприятия с помощью речи;
- 3) автоматизация и коррекция произносительных навыков.

В отдельных случаях может осуществляться работа только по восприятию на слух речи или неречевых звучаний.

Структура фронтального занятия определяется его типом, темой, задачами, мерой усвоения учащимися материала и может быть различной.

Л.П. Назарова определяет структуру следующим образом:

I. Установка режима усиления. Учитель-дефектолог предлагает детям надеть телефоны и установить регулятор громкости на соответствующий уровень. Затем предъявляет учащимся для восприятия несколько слов, чтобы убедиться, что дети хорошо воспринимают речь.

II. Переключка учащихся. Может осуществляться на слухо-зрительной или слуховой основе. Учащимся для восприятия (различения, опознавания) предъявляются их имена (фамилии).

III. Организация деятельности учащихся: сообщение темы и плана урока.

IV. Различение неречевых звуков.

V. Физкультминутка.

VI. Различение речевого материала.

VII. Закрепление материала (игры, кроссворды, слуховые диктанты).

VIII. Организация окончания занятия.

Одним из факторов, влияющих на эффективность слуховой работы, является выбор *способов восприятия* речевого материала. При работе с глухими учащимися первичным является слухо-зрительное восприятие. На слух материал предъявляется только в том случае, когда сформировано умение учащихся различать его с использованием зрения. Слабослышащим учащимся материал сразу предъявляется на слух. Слухо-зрительное способ восприятия может использоваться в виде помощи.

В процессе фронтальных занятий используются различные *формы речи*: устная, письменная, дактильная. Их соотношение зависит от этапа работы над темой. Так, при первичном предъявлении глухим учащимся речевого материала и в процессе его закрепления рекомендуется использовать все перечисленные формы речи (учитель-дефектолог предъявляет табличку с речевой единицей (словом, фразой), одновременно проговаривая и дактилируя речевой материал). В дальнейшем весь знакомый речевой материал предъявляется учителем-дефектологом только устно. Если у учащихся возникают затруднения в восприятии, устная речь подкрепляется дактильной, а затем этот же речевой материал снова предлагается устно.

Основой для планирования материала на учебную являются следующие документы: программы «Развитие слухового восприятия» и «Коррекция произношения», сведения о состоянии слуха и усвоении произносительных навыков учащимися данного класса.

Планирование уроков должно отвечать ряду требований:

- 1) каждый урок должен представлять собой нечто целое, законченное и в то же время находиться в тесной связи с предыдущим и последующим уроками;
- 2) связь уроков с индивидуальными занятиями должна быть двусторонней: первичные производительные умения, приобретенные на индивидуальных занятиях, закрепляются на фронтальных уроках в процессе выполнения тренировочных упражнений и наоборот, сведения, полученные на уроках, закрепляются на индивидуальных занятиях;
- 3) важно, чтобы до составления плана каждого отдельного урока была продумана в общих чертах вся система уроков по данной теме.

Особенностью фронтальных уроков является то, что они, как правило, являются не однотемными. Тема урока должна соответствовать программным требованиям, быть четко сформулирована и отдифференцирована от задач.

Поскольку в каждом классе могут быть дети с различными остатками слуха, у учителя-дефектолога возникают трудности при организации фронтальной работы по развитию речевого слуха (определении способов предъявления материала, последовательности опроса учащихся). В этих случаях рекомендуется опрашивать детей по одному, начиная с более слабых (чтобы исключить ориентировку на ответы лучше слышащих). Целесообразно организовывать взаимопомощь, когда лучше слышащие ученики по просьбе учителя слухо-зрительно предъявляют воспринятый материал однокласснику, указывают на соответствующую картинку и т.д.

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ НА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УРОКАХ

Одним из главных условий эффективности коррекционно-образовательного процесса в специальной школе для детей с нарушением слуха является создание слухо-речевой среды. Это обусловлено тем, что

формирование речевой деятельности, развитие речевой способности, воспитание речевого поведения – важнейшие направления коррекционной работы с детьми с нарушением слуха, обеспечивающие их эффективную социальную адаптацию и интеграцию в общество. В условиях слухо-речевой среды устная речь является ведущей формой общения. В связи с этим важно, чтобы развитие слухового восприятия и коррекция произношения осуществлялись не только на специальных занятиях, но и в процессе общеобразовательных уроков и во внеклассное время.

Задачами развития слухового восприятия на общеобразовательных уроках являются включение слухового восприятия в учебно-воспитательный процесс школы, повышение коммуникативной функции речи.

Основным способом восприятия устной речи является слухозрительный, однако планируется работа и по восприятию речи только на слух. С этой целью учитель использует экран, исключающий возможность считывания с губ. При предъявлении речевого материала учитель закрывает лицо до глаз. Если после двукратного повторения материал не воспринят учащимися, то он предъявляется слухозрительно. В качестве помощи может использоваться дактильная или письменная формы речи. Затем речевой материал воспринимается учащимися снова только на слух.

! Методический прием использования экрана направлен на активизацию функции слухового анализатора в процессе слухозрительного восприятия речи.

Следует отметить, что в процессе общеобразовательного урока использовать экран слишком часто не рекомендуется, так как это затрудняет восприятие речи и затормаживает усвоение запланированного учебного материала. В зависимости от этапа обучения в рамках одного урока рекомендуется предъявлять с использованием экрана от 10 до 25 – 30 фраз. При этом учитель должен заранее отобрать необходимый речевой материал (слова, фразы), продумать виды и приемы работы. Один и тот же речевой материал включается в слуховые упражнения до тех пор, пока учащиеся не

будут свободно опознавать его на слух в разных ситуациях. Однако формулировки вопросов и заданий должны варьироваться и усложняться за счет введения новых слов, изменения грамматических конструкций («Как твоя фамилия?» – «Назови свою фамилию»).

При отборе речевого материала для развития слухового восприятия предпочтение отдается:

- материалу разговорно-обиходного характера («Какой сейчас урок?», «Какое сегодня число?», «Назови осенние месяцы»);
- фразам, связанным с организацией урока («Прочитай задачу», «Откройте книгу»);
- целевым установкам («Будем решать примеры»);
- материалу, характерному только для данного типа или темы урока.

На общеобразовательных уроках используются также приемы развития слухового восприятия без звукоусиливающей аппаратуры. Такая работа носит индивидуальный характер: учитель, проходя по классу, произносит на ухо ученику определенный речевой материал.

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Работа по развитию слухового восприятия включается и в процесс **внеклассной работы**. Здесь создаются условия для отработки речевого и неречевого материала в разных условиях, что способствует более глубокому осмыслению информации учащимися, пониманию возможности использования речевого материала в разных ситуациях. Как отмечает Л.П. Назарова, разнообразные виды деятельности учащихся во второй половине дня соответствуют условиям бытовой обстановки дома, способствуют успешной и эффективной социализации детей, интенсификации их общения.

Задачами внеклассной работы по развитию слухового восприятия являются:

- 1) закрепление умений воспринимать на слух речевой материал, отработанный на специальных занятиях, т.е. включение материала слуховых занятий в свободную слуховую и речевую деятельность;
- 2) формирование новых слуховых образов на материале словаря, связанного со спецификой проведения внеклассных мероприятий;
- 3) расширение представлений детей о звуках окружающего мира;
- 4) развитие ориентировки в окружающей звуковой среде.

Элементы слуховой работы включаются во все виды деятельности, которыми руководит воспитатель: режимные моменты, подготовку домашних заданий, игровую деятельность, экскурсии, кружковую работу и т.д. В соответствии с этим материал для развития слухового восприятия во внеклассное время может быть условно разделен на несколько групп:

- материал разговорно-бытового характера;
- словарь организационного характера;
- материал, связанный с изучением общеобразовательных дисциплин (терминологический словарь, связанный с выполнением заданий, характерных для данного предмета);
- лексика игровой деятельности;
- речевой материал экскурсий.

Основным способом восприятия речевого материала во внеклассное время является слухо-зрительный. Л.П. Назарова рекомендует планировать для восприятия только на слух ограниченный объем материала – 10–15 фраз.

При подготовке всех видов воспитательных мероприятий (утренников, экскурсий, бесед и т.д.) воспитатель должен очень досконально планировать словарную работу в целом и слуховую работу в частности:

- 1) проанализировать содержание слухового словаря, используемого во всех формах организации учебно-воспитательной работы (индивидуальные занятия, уроки, бытовая деятельность);
- 2) отобрать материал, который может органично войти в содержание мероприятий, проводимых воспитателем;

- 3) дополнить необходимый слуховой словарь;
- 4) определить окончательный объем материала, который будет предъявляться на слух в тех или иных условиях (восприятия, различения, опознавания, распознавания).

В процессе *игровой деятельности* для развития слухового восприятия определяется словарь двух групп: знакомый по звучанию речевой материал, отработанный в иных условиях (на индивидуальных занятиях, фронтальных уроках по развитию слухового восприятия и обучению произношению и т.д.) и незнакомый по звучанию речевой материал – слова и фразы, слуховой образ которых должен сформировать воспитатель. Кроме того, в процессе организации игровой деятельности широко используется и неречевой материал: бытовые шумы, музыкальные звуки. Поэтому задачей воспитателя является не только закрепление слуховых возможностей учащихся, но и формирование новых слуховых образов, расширение слуховой ориентировки в новых условиях.

При *подготовке домашних заданий* для слуховой тренировки предлагается материал общеобразовательных предметов, поэтому должно быть четкое согласование содержания работы между учителем и воспитателем. В слуховые упражнения включаются специфические выражения, термины, а также наиболее употребительный в рамках каждого предмета материал. Обязательно используется возможность восприятия речи разных дикторов (дети слушают друг друга) на разном расстоянии.

Слуховая работа проводится на всех этапах *организации экскурсий*: при ее подготовке, в процессе проведения, при подведении итогов. На I и III этапах работа осуществляется с использованием звукоусиливающей аппаратуры (коллективной и индивидуальной). Глухим детям на слух предлагаются словосочетания, вопросы, фразы; слабослышащим учащимся – более сложный по структуре материал: тексты, стихи и т.д. Восприятие материала вне помещения осуществляется в более сложных условиях, так как естественный шумовой фон значительно усложняет слуховую тренировку. В

этом процессе значительно возрастает роль индивидуальных слуховых аппаратов. По возможности используются радиосистемы.

Эффективность работы по развитию слухового восприятия во многом зависит от системности ее организации, единства предъявляемых к учащимся требований со стороны всех специалистов. Основой такого подхода является единство планирования материала для восприятия на слух на уроках, индивидуальных занятиях, во внеклассное время. Учитель и воспитатель должны по каждому предмету (виду занятий) планировать речевой материал, который будет предлагаться учащимся на слух. Часть этого материала будет единой по содержанию для всех форм организации обучения (индивидуальные занятия, общеобразовательные уроки, внеклассные занятия и т.д.). При этом формулировки одной и той же фразы рекомендуется варьировать. Так, если учитель-дефектолог предъявляет фразу: «Какая сегодня погода?», воспитатель может спросить иначе: «Посмотри в окно и скажи, какая сегодня погода».

Кроме того, всеми специалистами должна соблюдаться поэтапность формирования слуховых образов учащихся. Так, если на индивидуальных занятиях формируется умение различать на слух определенный речевой материал, он должен предъявляться таким образом во всех формах учебно-воспитательной работы. Предъявление этого материала для опознавания будет завышать уровень сложности задания, для различения – занижать.

Т.И. Обухова предлагает следующую форму совместного планирования слуховой работы:

Разделы речевого материала	Содержание материала	Этап формирования слуховых представлений	Расстояние для восприятия			
			со звукоусилива- ющей аппаратурой		без звукоусиливающей аппаратуры	

Как подчеркивает Л.П. Назарова, благодаря слуховой тренировке происходит обогащение слухового словаря учащихся, усложняются конструкции предъявляемых на слух фраз.

Наряду с речевым материалом в процессе воспитательной работы активно используется неречевой материал: музыкальные звуки, бытовые шумы и т.д. Дети должны научиться ориентироваться в мире звуков, научиться выделять из общего шума звуковые сигналы транспорта и реагировать на них, различать голоса птиц.

Вся работа по развитию слухового восприятия во внеклассное время осуществляется с использованием звукоусиливающей аппаратуры коллективного и индивидуального назначения. Выбор типа аппаратуры зависит от состояния слуха детей, вида внеклассной работы. Так, при помощи стационарной звукоусиливающей аппаратуры детьми воспринимается любой речевой материал. Для восприятия с индивидуальными слуховыми аппаратами предлагается материал, знакомый по звучанию. Обязательно планируется работа без звукоусиливающей аппаратуры, т.е. «на голое ухо». Глухим детям таким образом предъявляются преимущественно музыкальные и бытовые звуки, слабослышащим – речевой материал. При этом в зависимости от расстояния может варьироваться сила подаваемого сигнала.

Эффективность коррекционной работы по развитию слухового восприятия глухих и слабослышащих учащихся во внеклассное время во многом определяется уровнем профессиональной подготовки воспитателя:

- воспитатель должен хорошо знать уровень развития учащихся класса, степень сохранности слуха, вид звукоусиливающей аппаратуры, которой пользуется ребенок и режим усиления, необходимый каждому ученику;
- воспитатель должен уметь слышать недостатки произношения и владеть беглыми приемами коррекции;
- речь воспитателя должна быть четкой, выразительной, эмоционально окрашенной.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте структурные компоненты индивидуального занятия по развитию слухового восприятия и коррекции произношения.
2. Перечислите факторы, определяющие необходимость включения тех или иных компонентов в структуру индивидуального занятия.
3. Назовите методические пути реализации индивидуального подхода к развитию слухового восприятия школьников с нарушением слуха. Приведите конкретные примеры.
4. Охарактеризуйте особенности группового занятия по развитию слухового восприятия. Перечислите факторы, которые должен учитывать учитель-дефектолог при комплектовании групп.
5. Составьте примерный перечень видов работ над диалогом, которые могут быть использованы на групповом занятии.
6. Подберите несколько статей из периодической печати для работы на групповом занятии по развитию слухового восприятия (класс по выбору).
7. Раскройте специфику проведения фронтальных уроков по развитию слухового восприятия и коррекции произношения при работе с глухими и слабослышащими школьниками.
8. Охарактеризуйте преемственность в работе по развитию слухового восприятия на индивидуальных, групповых и фронтальных занятиях. Приведите конкретные примеры.
9. Составьте схему анализа фронтального урока по развитию слухового восприятия и коррекции произношения.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

К настоящему времени в отечественной сурдопедагогике научно обоснована, разработана и внедрена в практику целостная система обучения детей с нарушением слуха устной речи в условиях интенсивного развития нарушенной слуховой функции. В исследованиях Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной, В.И. Бельтюкова, К.А. Волковой, И.Г. Багровой, Э.И. Леонгард, Т.В. Пелымской, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхниной устная речь рассматривается как один из факторов полноценного развития личности глухих и слабослышащих детей, наиболее полной их адаптации в обществе.

Полноценное овладение учеником с нарушением слуха устной речью, по определению Е.З. Яхниной, предполагает развитие у учащихся умения слухозрительно воспринимать речь собеседника (с помощью слухового аппарата), говорить внятно и достаточно естественно.

На протяжении ряда лет Е.З. Яхниной и ее учениками проводилось анкетирование глухих учащихся младших классов, их родителей, взрослых с нарушением слуха о целесообразности овладения устной речью. Ответы всех групп респондентов подтвердили, что люди с нарушением слуха придают большое значение обучению устной речи, выдвигая в качестве аргументов следующие: значимость общения со слышащими, желание быть переводчиками для своих неслышащих родителей, важность «быть приспособленными», жить в обществе, получить хорошее образование и работу.

На современном этапе развития науки и практики создаются необходимые условия для совершенствования процесса обучения детей с нарушением слуха устной речи: получили развитие ранняя диагностика и

раннее начало коррекционно-развивающей работы, совершенствуются методы слухопротезирования, развиваются педагогические технологии активизации речевого развития глухих и слабослышащих детей.

По данным Н.Н. Малофеева, при условии ранней диагностики нарушения слуха и раннем начале коррекционной работы 15 % детей уже к 3 - 5 годам, несмотря на тяжелую тугоухость и даже глухоту, максимально сближается по уровню не только общего, но и речевого развития с нормально слышащими детьми, что позволяет организовать их интегрированное обучение в среде слышащих без постоянной специализированной помощи; 10% детей получают возможность обучаться в массовой школе при постоянной систематической помощи сурдопедагога.

Одним из важнейших условий эффективности коррекционной работы является создание **слухо-речевой среды**, предполагающей:

- постоянное восприятие учащимися словесной речи окружающих с помощью звукоусиливающей аппаратуры;
- постоянное мотивированное общение с детьми, формирование языка как средства общения в условиях развития различных видов деятельности;
- использование устной речи как ведущей формы общения.

Современный метод обучения произношению

Современный метод обучения произношению детей с нарушением слуха представляет собой единство трех составляющих: аналитико-синтетического, концентрического, полисенсорного.

Аналитико-синтетический метод предполагает такое построение обучения, когда при формировании и коррекции произносительных навыков работа над целым словом сочетается с отработкой его отдельных элементов. Используется прием разложения труднопроизносимых слов на слоги, фонемы и слияния слогов, фонем в слова (слово → слог (звук) → слово).

! Исходным и основным материалом, на котором ведется работа, служат целые слова.

Например, определенные произносительные трудности могут возникать у детей при воспроизведении сочетаний согласных в составе слова. На стыке согласных в этих случаях возникают призвуки в виде дополнительных гласных звуков (школа – шыкола, сказка – сыкасыка). Приведем пример анализа слова:

шкóла
ш ____
ко
ш __ко
шко
школа

Из приведенного примера видно, что слово сначала обязательно записывается целиком, с обозначенным местом ударения (при необходимости – с обозначенным местом орфоэпического произношения). Разложению на элементы подвергается только труднопроизносимый элемент (в данном случае, слог «шко»). Задача, стоящая перед учеником, – избежать появления призвука после звука «ш». Поэтому данный звук отрабатывается сначала изолированно, а затем «мягко» присоединяется к последующему сочетанию звуков (ш __ко, шко). Такая многоступенчатость позволяет ребенку подготовить органы артикуляции для перехода к следующему звуку и избежать включения дополнительных звуков.

! Следует помнить, что не все звуки русского языка в изолированном положении могут отрабатываться в длительном произнесении и учитывать это при анализе слов:

крово́ать
к
ра
кра
кровать

! Труднопроизносимые слова рекомендуется отрабатывать с использованием специального приема – фонетической ритмики.

Основные достоинства аналитико-синтетического метода:

- 1) осмысленность материала вызывает у детей интерес и эмоциональный подъем, который способствует звучности и естественности речи в целом;

- 2) исходным материалом выступают целые слова и фразы, что способствует плавности и ритмичности произношения;
- 3) упражнения в произнесении звуков и слогов в связи с анализом и синтезом слов, а также дополнительные упражнения, направленные на отработку элементов слов, создают предпосылки для достаточно чистого произношения звуков.

Концентрический метод разработан Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезиной. В основу метода положена закономерность усвоения нормально развивающимся ребенком произносительной стороны речи, которая заключается в том, что недоступные ему для точного фонетического воспроизведения звуки ребенок в течение определенного периода времени произносит приближенно. Метод предполагает определенное расположение звукового материала: из всех звуков русского языка отбираются 17 основных, составляющих «сокращенную систему фонем» (I-й концентр звуков), которые должны быть усвоены ребенком в первую очередь. Звуки II концентра могут временно заменяться соответствующими основными звуками (таблица 2).

Таблица 2.

Сокращенная система фонем (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина)

Основные звуки (I концентр)	а	о	у	э	и	п	т	к	ф	с	ш	х	в	л	р	м	н
Заменяемые звуки (II концентр)					ы и'	п' б б'	т' д д'	к' г г'	Ф' з з' ц	с' з ч	ш ж ч	х'	в'	л'	р'	м'	н'

Концентрический метод полностью реализуется при работе с глухими детьми. Элементы концентрического метода в работе со слабослышащими применяются до начала специальной коррекционной работе над звуками «ш», «д», «р», «ц». Т.е. на месте звуков «д» и «ц» учеником будут соответственно воспроизводиться звуки «т» и «с».

Например, слово «цапля» ученик временно будет воспроизводить как «сапля» и учитель-дефектолог будет принимать такой вариант как правильный. Когда у ребенка будет поставлен и автоматизирован звук «ц», переход к правильной артикуляции будет органичным, поскольку звук «ц» ставится на основе «с».

Звуки «ш» и «р», согласно сокращенной системе фонем, относятся к числу основных, однако не всегда бывают сформированы у детей к моменту поступления в школу. Их рекомендуется заменять соответственно звуками «с» лабилизированным и «л».

! Использование концентрического метода, во-первых, поможет избавиться от грубых дефектов при воспроизведении слов с заменяемыми звуками, во-вторых, создает базу, на которой в дальнейшем будет получена необходимая артикуляция.

Особое значение приобретает использование элементов концентрического метода в процессе коррекции дефекта, распространяющегося на группу звуков. Например, такой дефект как «сонантность», распространяется на достаточно большую группу согласных (с, ш, з, х, ж, ц, ч, щ, с', х', з') и выражается в их замене средним между «и» и «ы» гласным. Указанный дефект является грубым, т.е. значительно снижает внятность речи ученика. В данном случае рекомендуется начинать коррекционную работу с постановки и автоматизации звука «с». Когда он будет автоматизирован, вводить замену звуков «ш», «з», «ц», «с'», «з'» на звук «с». Постепенно осуществлять постановку остальных согласных.

Полисенсорный (мультисенсорный) метод предполагает, что для восприятия образца произношения и контроля над собственным воспроизведением используются все анализаторы ученика. Восприятие фонетических элементов речи составляет сенсорную базу произношения и служит необходимым условием для того, чтобы ребенок с нарушением слуха, во-первых, мог получать образцы для подражания и, во-вторых, мог контролировать свое произношение, сличая его с образцом.

Тот или иной анализатор может выступать в качестве основного средства восприятия устной речи или выполнять функцию дополнительного средства, лишь облегчающего восприятие.

Слуховой анализатор. Слуховые возможности детей с нарушением слуха могут быть различны. Однако, как подчеркивал Ф.Ф. Рау, даже самые незначительные из них позволяют при необходимом усилении речи воспринимать отдельные фонетические элементы (Приложения 1, 2). Дети, обладающие остатками слуха, отличаются более звучным и гибким голосом, более чистым произношением гласных, слитным воспроизведением стечений согласных, а также большей плавностью, беглостью и разборчивостью речи.

Максимальное использование и развитие остаточной слуховой функции очень важно для формирования произносительной стороны устной речи детей с нарушением слуха. Дифференцированное восприятие фонетических элементов речи позволяет ребенку воспринимать образцы речи учителя-дефектолога и осуществлять контроль за собственным произношением. Опору на остаточный слух ребенка в процессе постановки и коррекции произносительных навыков необходимо осуществлять при работе и с глухими, и со слабослышащими детьми. Однако для слабослышащих детей слуховой анализатор выступает в качестве основного средства восприятия, а для глухих выполняет функцию дополнительного.

В исследованиях В.И. Бельтюкова, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной установлено, что у глухих детей II группы (по классификации Л.В. Неймана) остатки слуха могут быть использованы достаточно ограниченно: в процессе работы над голосом и коррекции гласных звуков. У глухих с III и IV степенями глухоты слуховые возможности расширяются. При интенсивном использовании остаточного слуха на постановку звуков у таких детей затрачивается примерно в два раза меньше времени, чем в том случае, когда этот слух не используется. Остаточный слух глухих детей III и IV групп может быть эффективно использован при работе над голосом, всеми гласными звуками, сонорными (м,

н, л, р). шипящими (ш, ж, щ, ч) и звуком в. Однако остаточный слух глухих детей не может быть использован при работе над произношением свистящих согласных, так как они являются высокочастотными и недоступны даже для глухих IV группы. Малоэффективным оказывается использование остаточного слуха глухих учащихся при дифференциации в произношении звонких и глухих взрывных ($n - \bar{b}$, $m - \bar{d}$), а также взрывных согласных между собой ($m - k$), так как они очень близки по звучанию.

Опора на **зрительный анализатор** осуществляется в процессе постановки и коррекции произношения звуков при демонстрации правильной артикуляции, а также при сопоставлении правильной и дефектной артикуляций (ученик воспринимает положение и движения губ, языка, нижней челюсти). В процессе коррекционной работы следует учитывать, что лишь 15 звуков русского языка имеют четкий оральный рисунок. Остальные звуки в процессе зрительного восприятия будут «смешиваться» с основными. Поэтому опора исключительно на зрительный анализатор не является эффективной (таблица 2).

Таблица 2. Оральный алфавит чтения с губ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
А	О	У	Э	И Ы	П П' Б Б' М М'	Ф Ф' В В'	Ш Ж Ч Щ	Л' Р'	Р	С С' З З' Ц	Т Д Н Л	Т' Д' Н'	К Г Х	К' Г' Х'

С помощью **кожного анализатора** обеспечивается восприятие ряда явлений, сопровождающих работу речевых органов говорящего при воспроизведении тех или иных фонетических элементов речи. Например:

- 1) разницу между вокализованными и невокализованными звуками можно установить, ощущая вибрацию гортани;
- 2) изменение характера струи выдыхаемого воздуха можно воспринять с помощью кожной чувствительности:

- при звуке «с» струя воздуха холодная, при «ш» - теплая;
 - при произнесении звуков «п», «б», «т», «д», «к», «г» ощущается толчок воздуха на тыльной стороне ладони;
 - при воспроизведении звуков «ф» и «в» струя воздуха идет косо вверх.
- 3) при произнесении звуков «и», «б», «д», «г» напряжение дна ротовой полости можно ощутить, приложив руку под подбородок;
 - 4) при воспроизведении носовых («м» и «н») звуков можно ощутить вибрацию крыльев носа и щек;
 - 5) изменение характера струи выдыхаемого воздуха, а также силы и длительности вибрации гортани позволяет с помощью тактильно-вибрационных ощущений улавливать слоговой ритм и ударение.

Этапы работы над произносительными навыками

В процессе формирования тех или иных произносительных навыков различают три последовательных этапа: постановку, автоматизацию и дифференциацию. Каждый этап имеет свои задачи и содержание работы.

Постановка – это создание при помощи специальных приёмов системы условно-рефлекторных связей (между звуковыми, двигательными и кинестетическими и зрительными ощущениями), необходимых для воспроизведения соответствующих движений речевого аппарата.

Целью постановки звука является формирование правильного звучания изолированного звука. Этот этап характеризуется широким использованием сохранных анализаторов, применением разнообразных методических приёмов, технических приспособлений. Переход к следующему этапу возможен тогда, когда ребенок по просьбе взрослого может легко, без предварительной подготовки, без поиска нужной артикуляции произнести поставленный звук.

Автоматизация – закрепление образованных условно-рефлекторных связей в речедвигательных динамических стереотипах слов, словосочетаний. Автоматизация звука направлена на формирование правильного произношения

звука в связной речи; заключается в постепенном, последовательном введении поставленного звука в слоги, слова, предложения и самостоятельную речь ребёнка.

Автоматизация звука должна осуществляться в различных фонетических условиях с учетом артикуляционного и акустического сходства соседних звуков. В процессе автоматизации произносительных навыков рекомендуется обеспечивать:

- 1) последовательный переход от менее самостоятельных речевых действий к более самостоятельным (чтение слов – чтение слов с пропущенными буквами – называние картинок);
- 2) последовательный переход от несколько замедленного вначале произнесения слогов, слов и фраз к умеренно быстрому.

! При автоматизации звуков необходимо следить за тем, чтобы в той или иной отрабатываемой единице для ребенка была только одна произносительная трудность – критический звук. Т.е. если в речи ребенка имеются дефекты произношения звука Ш и звука Н, не следует автоматизировать один из них в слове карандаш, где они встречаются оба.

Сурдопедагогами разработаны различные системы автоматизации каждой группы звуков (Ф.Ф. Рау – Н.Ф. Слезина, К.А. Волкова).

Дифференциация – этап в коррекционной работе, направленный на развитие умения отличать данный звук от близких по звучанию или по месту и способу образования. Содержание работы составляет постепенная, последовательная дифференциация смешиваемых звуков по моторным и акустическим признакам, сначала изолированных, а затем в слогах, словах, фразах и самостоятельной речи.

При работе над дифференциацией звуков одновременно подключается не более пары звуков. Если необходимо дифференцировать большее количество звуков одной артикуляционной группы, их все равно объединяют в пары (ц, ч,

ш: ц – ч, ч – щ, ц – щ). Это объясняется тем, что процесс дифференциации строится на операциях сравнения.

О.В. Правдина рекомендует на этапе дифференциации сохранять ту же последовательность в отработке позиций, что и при автоматизации, обеспечивая постепенное усложнение речевых упражнений. Дифференциация звуков устанавливается в следующей последовательности:

- 1) дифференцируются звуки, принадлежащие к разным фонетическим группам, т.е. наиболее отличающиеся между собой;
- 2) вводятся более тонкие дифференцировки – различие звуков, принадлежащих к одной фонетической группе.

Способы и приемы постановки и коррекции произносительных навыков

В процессе постановки и коррекции произносительных навыков детей с нарушением слуха используются три способа.

Имитативный способ (по подражанию) основан на сознательных попытках ребенка найти артикуляцию, позволяющую произнести звук, соответствующий воспроизведенному учителем-дефектологом. Ученик воспринимает образец произношения учителя-дефектолога, дополняемый словесными пояснениями, и воспроизводит его. Подражание может осуществляться на различной основе: слуховой, слухо-зрительной, слухо-зрительной, дополняемой тактильно-вибрационными ощущениями.

Механический способ основывается на внешнем, механическом воздействии учителем-дефектологом на органы артикуляции ученика специальными приспособлениями (зондами, шпателем, и т.д.). В момент воспроизведения ребенком того или иного звука учитель-дефектолог изменяет положение речевых органов ребенка или приводит их в пассивное движение.

Как указывают Ф.А. Рау и Ф.Ф. Рау, использование каждого из «инструментов» имеет свои особенности. Так, *палец* удобен в тех случаях, когда необходимо прощупать положение языка. Однако он толст и не может

быть использован в том случае, когда для образования правильной артикуляции необходимо сомкнуть зубы. *Шпатель* рекомендован для тех случаев, когда необходимо нажать на язык, либо приподнять его передний край. Во всех остальных случаях используются *зонды* различных фасонов. Они позволяют укладывать язык в самые различные положения, воздействовать лишь на определенную часть языка и при необходимости получать минимальную щель между зубами.

Смешанный способ представляет собой комбинацию первого и второго. Ведущую роль при этом играет подражание и объяснение, а механическая помощь предлагается в дополнение. При этом ребенок оказывается активным, а приобретенная с помощью педагога артикуляторная поза фиксируется в его памяти и легко воспроизводится им в дальнейшем без механической помощи.

Взаимодействие произносительных навыков в процессе коррекции

Одним из важных аспектов работы по коррекции произношения детей с нарушением слуха является учет типов взаимодействия произносительных навыков в процессе их перестройки. Ученые и практики отмечают, что в самостоятельной речи учащихся с нарушением слуха встречается достаточно большое количество произносительных ошибок. Даже в том случае, когда дефектное произношение было исправлено, а правильная артикуляция автоматизирована, отмечаются случаи «соскальзывания» на дефектное воспроизведение. Такие ситуации, как отмечает Е.И. Андреева, могут быть обусловлены несколькими причинами:

- 1) к началу школьного обучения у ребенка с нарушением слуха имеется определенный словарный запас, однако не все звуки произносятся правильно. В процессе многократного произнесения слова с отклонением в артикуляции, дефектное произношение закрепляется. Формируется достаточно прочный стереотип некорректного произнесения определенного слова;

- 2) слуховой самоконтроль у детей с нарушением слуха снижен, а иногда отсутствует. Поэтому ребенок оказывается не в состоянии самостоятельно обнаружить искаженное произнесение;
- 3) в условиях одновременного использования нескольких форм речи (устной, письменной и дактильной) некорректная артикуляция звука подкрепляется связью с дактильным знаком или буквой. Эта связь, закреплённая в речевой практике, придает устойчивость дефектному произношению;
- 4) стереотип неправильного произношения слова включается в систему различных связей: с определенным лексическим значением (образом соответствующего предмета), графическим образом, движением руки при написании.

Поэтому коррекционная работа не сводится к исправлению отдельного дефекта произношения. По определению Е.И. Андреевой, она «представляет сложный процесс перестройки произносительных навыков, имеющий иные, по сравнению с первичным формированием произношения, закономерности и механизмы»⁶. Требуется перестройка всей системы сложившихся связей.

Как отмечает Ф.Ф. Рау, «вновь вырабатываемые навыки вступают во взаимодействие с ранее усвоенными. В частности, ранее усвоенные навыки оказывают определенное влияние на усвоение новых. Это влияние может быть положительным и отрицательным»⁷.

Выделяют два типа взаимодействия навыков:

- 1) перенос – положительное влияние усвоенных навыков на овладение другими действиями. Выражается в более быстром овладении новым действием, более легком и успешном его выполнении. Перенос навыков возможен при:
 - наличии некоторого сходства между старым и новым навыками (при звуках Т и Ш кончик языка поднят, поэтому можно осуществлять постановку Ш от Т);

⁶ Андреева, Е.И. Психологические основы перестройки произносительных навыков у глухих детей / Е.И. Андреева. – Л.: ЛГПИ, 1973. – С. 5.

⁷ Рау, Ф.Ф. Устная речь глухих / Ф.Ф. Рау. – М.: Педагогика, 1973. – С. 203.

- овладении не отдельным действием, а усвоении общего принципа действия (для того, чтобы получить любой звонкий звук, надо к соответствующему глухому добавить голос).
- 2) интерференция – отрицательное взаимодействие, когда старый навык «подавляет» новый. Причины интерференции:
- большая прочность старых связей по сравнению с новыми. При выполнении нового действия начинает актуализироваться старый способ действия;
 - некоторое сходство старых и новых навыков и, как следствие, их недостаточная дифференциация.

Успешность коррекционной работы во многом определяется тем, насколько противопоставлены, дифференцированы в сознании ученика старые и новые действия. Главной задачей учителя-дефектолога является поиск путей, позволяющих сформировать у ребенка четкие представления о правильной артикуляции.

Отбор речевого материала для работы над произношением

К отбору речевого материала для работы над произношением предъявляются следующие требования:

- доступность по содержанию и грамматическому оформлению;
- соответствие фонетическому принципу (речевой материал во всех видах работ должен содержать звук в указанной позиции);
- коммуникативная направленность речевого материала.

Смена видов работ и видов речевой деятельности

Одним из основных требований к планированию работы по обучению произношению является смена видов работ и видов речевой деятельности. Существует достаточно большое разнообразие **видов работ** с различным речевым материалом. Приведем некоторые из них:

- чтение слогов;
- составление слогов из данных звуков (работа со слоговыми таблицами);
- дополнение слогов до слова;
- чтение слов (с разложением на части или без разложения);

- составление слов из данных слогов;
- сопоставление слов;
- классификация слов (в процессе дифференциации);
- называние картинок;
- придумывание слов с данным звуком (на данный звук);
- называние слов с определенным звуком с опорой на сюжетную картинку;
- чтение словосочетаний;
- составление словосочетаний из данных слов;
- решение кроссвордов;
- дополнение словосочетаний (с опорой на картинку или самостоятельно);
- чтение предложений;
- чтение предложений с постепенным наращиванием:

Маша пошла

пошла в школу

в школу утром

Маша пошла в школу.

Маша пошла в школу утром.

- дополнение предложений (с опорой на предметную или сюжетную картинку, слова для справок, самостоятельно);
 - составление предложений (с данным словом, с опорой на картинку);
 - восстановление целостности фразы (из «рассыпного текста»);
 - работа с подстановочными таблицами:
- | | | |
|---------|------|--------|
| папа | пьет | яблоко |
| бабушка | ест | кофе |
| Вова | спит | суп |
| Оля | | |
- ответы на вопросы и т.д.

Все многообразие видов работ в конечном счете укладывается в небольшое количество **видов речевой деятельности**: подражание, сопряженное и отраженное проговаривание, называние картинок, чтение, рядовая речь (устойчивые сочетания типа: понедельник, вторник..., один, два, три... и т.д.), ответы на вопросы, самостоятельные высказывания.

! Следует помнить, что не всегда смена видов работ влечет за собой смену видов речевой деятельности. Так, чтение слогов, чтение слов, чтение фраз – это три разных вида работы, представляющие, однако, лишь один вид речевой деятельности – чтение. Это обстоятельство обязательно должно учитываться при планировании индивидуальных занятий.

Вопросы и задания

1. Продемонстрируйте реализацию аналитико-синтетического метода обучения произношению при работе над труднопроизносимыми словами.
2. Охарактеризуйте специфику реализации концентрического метода обучения произношению при работе с глухими и слабослышащими школьниками.
3. Раскройте достоинства аналитико-синтетического, концентрического методов обучения произношению детей с нарушением слуха.
4. Какую функцию будут выполнять слуховой, зрительный и кожный анализаторы при работе с глухими и слабослышащими учащимися? Обоснуйте свой ответ.
5. Охарактеризуйте основные способы постановки произносительных навыков.
6. Назовите типы взаимодействия навыков в процессе коррекции. Охарактеризуйте их.
7. Продемонстрируйте на примере смену видов работ и видов речевой деятельности при коррекции произносительных навыков учащихся с нарушением слуха.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Обучение произношению на индивидуальных занятиях

Задачами индивидуальных занятий по обучению произношению детей с нарушением слуха являются первичное формирование, коррекция и автоматизация произносительных навыков. Индивидуальные занятия по обучению произношению проводятся всегда с одним учеником, даже при наличии групповых занятий по развитию слухового восприятия. При составлении плана работы учитель-дефектолог руководствуется программными требованиями, состоянием произносительных навыков конкретного ученика и особенностями фонетических элементов речи, включенных в занятие.

Структура индивидуального занятия может быть различной⁸.

Важнейшей предпосылкой эффективности индивидуальной работы по коррекции произношения является общая педагогическая культура учителя-дефектолога и достаточно высокая квалификация в области обучения произношению. По определению Н.Ф. Слезиной, учитель-дефектолог должен:

- знать основы фонетики;
- знать механизмы дыхания, голосообразования, артикуляции звуков и их сочетаний, механизм ударения;
- уметь слышать особенности произношения учащихся, дифференцировать имеющиеся нарушения;
- уметь определять характер дефекта и причины, его обуславливающие;
- уметь выбирать наиболее эффективные для каждого ученика приемы и технические средства работы, правильно определять соотношение анализаторов;
- уметь ежедневно контролировать произношение учащихся и владеть приемами беглой коррекции.

Материал для индивидуальных занятий может быть разделен на две основные группы:

- 1) неречевой – артикуляционные упражнения, направленные на формирование определенных движений и (или) положений речевых органов;
- 2) речевой – слоги, слова, словосочетания, фразы.

При работе над произносительной стороной устной речи учеников на индивидуальных занятиях должен быть реализован триединый метод обучения произношению, обеспечена смена видов работ и видов речевой деятельности, переход от менее самостоятельных видов речевой деятельности к более самостоятельным.

⁸ Характеристика структуры индивидуальных занятий, общие требования к планированию и целеполаганию даны в разделе «Методика развития слухового восприятия».

Большое значение в работе над произношением имеет выработка у учащихся слуховых дифференцировок. Формирование умения различать на слух правильное и дефектное произнесение того или иного произносительного материала способствует более эффективному исправлению дефектов (устранение закрытой гнусавости, призвуков, оглушения), выработке навыка самоконтроля за произношением. Концентрические упражнения по развитию остаточной слуховой функции, постоянное её использование в ходе обучения произношению и в процессе повседневного общения позволяет значительно расширить возможности детей с нарушенным слухом в слуховом восприятии фонетических элементов речи.

Важным моментом индивидуального занятия является контроль за произношением ученика. Необходимость такого контроля обусловлена прежде всего неустойчивостью артикуляционных навыков учащихся с нарушением слуха, особенно на начальных этапах формирования устной речи, когда у ребенка еще не сформирован навык самоконтроля. Отсутствие или недостаточный контроль со стороны учителя именно в этот период является одной из причин низкого уровня сформированности произношения учеников.

Как подчеркивают Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезина, при исправлении ошибок в произношении необходимо соблюдать такт и меру с тем, чтобы, с одной стороны, обеспечить целенаправленную коррекцию произносительной стороны устной речи, а с другой – не вызвать негативного отношения к занятиям. Одновременно исправлять все произносительные ошибки невозможно. Поэтому обязательному исправлению подлежат ошибки по теме занятия и в том случае, если учитель знает, что ребёнок может произнести правильно. При работе с глухими учащимися коррекция произносительных ошибок должна осуществляться на полисенсорной основе. Следует давать образец правильного произношения для слухового, слухо-зрительного восприятия, привлекать тактильно-вибрационные ощущения детей. При работе со слабослышащими детьми учитель-дефектолог обращает внимание на допущенную ошибку и

имитирует ее: «Ты сказала неправильно: «башида». Нужно сказать: «машина». Повтори». Широко используется сопряженное и отраженное проговаривание.

Сформированные на индивидуальных занятиях произносительные навыки закрепляются на музыкально-ритмических занятиях, фонетических зарядках. В связи с этим в указанных организационных формах обучения целесообразно совместно планировать содержание работы по всем разделам программы.

При *планировании работы над звуками речи* необходимо соблюдать следующие условия:

- в первую очередь устраняются грубые дефекты, снижающие внятность речи (фальцет, сонантность, закрытая гнусавость, открытая гнусавость, озвончение, позвуковое воспроизведение слова);
- первоочередной коррекции подлежат дефекты основных звуков речи;
- одновременно (в рамках одного занятия) могут корректироваться дефекты, которые резко отличаются друг от друга по своей сущности;
- одновременно должны исправляться дефекты, устранение которых требует сходных методических приёмов. Например, можно одновременно работать над устранением фальцета и выработкой правильного речевого дыхания, т.к. одним из приёмов в обоих случаях является протяжность произнесения. Работу над словесным ударением можно сочетать с выработкой силы голоса, т.к. методическими приёмами являются указание на вибрацию голосовых связок и протяжность произнесения;
- для одновременной работы следует выбирать звуки, относящиеся к разным фонетическим группам. Одновременно работать над звуками одной группы можно только тогда, когда стоит задача их дифференциации;
- не рекомендуется одновременно работать над звуками, требующими интенсивного выдоха (с, ш, х, р), т.к. их произнесение быстро утомляет ребенка;
- не следует одновременно работать над устранением закрытой (м=б) и открытой гнусавости (а=а). В этом случае в первой части занятия

необходимо вырабатывать умение ученика опускать мягкое небо, пропуская воздух через полость носа. Во второй же части занятия необходимо будет формировать умение поднимать мягкое небо, не допуская выдоха через нос. Таким образом, устранение открытой гнусавости может усилить закрытую и наоборот;

- не рекомендуется одновременно работать над устранением боковой артикуляции свистящих и шипящих согласных и над постановкой или коррекцией бокового согласного Л. В первом случае учитель-дефектолог будет стимулировать ученика к устранению образующихся боковых щелей, добиваясь примыкания боковых краев языка к верхним коренным зубам. Во втором случае боковые щели необходимы для правильного произнесения звука Л.

Основой для планирования индивидуальных занятий со *слабослышащими детьми* является в первую очередь состояние произносительной стороны устной речи ребенка, которое соотносится с требованиями программы по коррекции произношения. Следует учитывать, что слабослышащие учащиеся овладевают частью произносительных умений информальным путем, т.е. на основе целенаправленного подражания, без специально организованной работы. Так, на основе подражания слабослышащие учащиеся овладевают нормами словесного и логического ударений, орфоэпии, темпом, слитностью. Отмечается специфика и в работе над звуками речи. В то время как овладение звуковой стороной речью глухими учащимися практически осуществляется на индивидуальных занятиях, слабослышащие учащиеся, опираясь на развиваемую слуховую функцию, овладевают произношением части звуков на основе подражания. К таким звукам относятся гласные *а, о, у, и, э*, дифтонги *я, е, ё, ю*, согласные *п, т, м, н*. Группа звуков *ы, ф, в, к, х, д, з, ж, г, ч* требует более длительного времени усвоения, поэтому выносить на индивидуальные занятия их нужно в том случае, если ребенок не усвоил их по подражанию в течение I – III четвертей.

Из всех звуков фонетической системы русского языка особенно выделяется группа звуков, формирование которых на основе подражания затруднено: *б, д, с, ш, р, ц*. Формирование данных звуков осуществляется с использованием специальных способов и приемов.

Общая стратегия работы по коррекции звукопроизношения слабослышащих детей определяется в зависимости от выявленных в процессе предварительного обследования форм нарушения звукопроизношения.

При *сенсорной обусловленности* произносительных ошибок цель коррекционного воздействия состоит в выработке слуховой дифференциации дефектно произносимых звуков. Важно учитывать, что основная трудность при этом состоит не в постановке звука, а в его автоматизации, так как даже после появления правильной артикуляции дети часто продолжают смешивать эти звуки и в произношении, и на письме. Работа осуществляется поэтапно. На начальных этапах опора осуществляется не на слуховой, а на сохраненные зрительный и кинестетический анализаторы, что дает ребенку реальную возможность дифференцировать звуки в произношении. При этом соблюдается определенная последовательность отработки звука: изолированное произнесение → слог → слово → фраза. Затем проводятся упражнения на выработку слуховых дифференцировок. Параллельно обязательно планируется работа над письмом.

Моторные формы нарушения звукопроизношения обусловлены нарушениями в строении или функционировании органов артикуляции. В первом случае, выбор путей коррекции зависит от того, возможно ли устранение анатомического дефекта. Если дефект устраняется с врачебной помощью, дальнейшая коррекция осуществляется с помощью обычных приемов. Если устранение нарушения невозможно, у ребенка вырабатывается компенсаторная артикуляция дефектно произносимых звуков. При недостаточной подвижности артикуляционного аппарата работа начинается с

выработки необходимых движений речевых органов, затем осуществляется постановка звука.

В случае *смешанной обусловленности* произносительных ошибок коррекционная работа ведется в двух направлениях: в плане развития речевой моторики с последующей постановкой звуков; в плане развития возможности слуховой дифференцировки смешиваемых звуков.

Работа над произношением продолжается и на второй части занятия – в процессе работы по развитию слухового восприятия. Учитель-дефектолог исправляет ошибки в произношении коррегируемых звуков. Следует отметить, что в процессе работы над текстом при его пересказе учеником исправлять произносительные ошибки не рекомендуется, поскольку это отвлекает внимание ученика. Однако при дальнейшей работе над текстом (ответы на вопросы, различение фраз) учитель-дефектолог обязан исправлять произносительные ошибки.

Коррекция произношения на общеобразовательных уроках

Основной формой организации работы над произношением на общеобразовательных уроках является *фонетическая (речевая) зарядка* – специальные тренировочные упражнения, задачами которых являются:

- автоматизация ранее усвоенных произносительных навыков и предупреждение распада;
- подготовка учащихся к восприятию материала, который будет изучаться на фронтальных уроках.

Методика организации фонетических зарядок в школе для глухих детей была разработана Н.Ф. Слезиной.

Фонетическая зарядка проводится, как правило, на первом уроке языка, независимо от того, которым по счету идет этот урок в расписании. В младших классах, где большинство уроков ведет один учитель, зарядка может быть

проведена на любом первом уроке. Кроме того, в младших классах допускается распределение упражнений, предусмотренных для фонетической зарядки одного дня, в течение нескольких уроков, что связано с медленным темпом работы учащихся. Продолжительность зарядки не должна превышать 3 – 4 минут. При этом должна быть обеспечена смена видов работ и видов речевой деятельности учащихся.

При определении темы фонетических зарядок на четверть учитель должен руководствоваться состоянием произносительных навыков учащихся своего класса. Целесообразно планировать работу таким образом, чтобы тема фонетических зарядок не менялась в течение некоторого времени (например, недели), и на протяжении четверти повторялась. При этом изменяются задачи формирования произносительных навыков.

Например, в течение недели темой фонетических зарядок является «Звук С». В течение недели последовательно отрабатываются умения воспроизводить этот звук: а) в прямой позиции; б) в интервокальной позиции; в) в обратной позиции; г) в стечении с другими согласными; д) во всех указанных позициях. С учетом задач подбирается речевой материал.

Содержание речевой зарядки определяется программой «Коррекция произношения». При отборе речевого материала преимущество отдаётся целым словам и фразам. Речевой материал отбирается в соответствии с общепринятыми требованиями.

При проведении фонетических зарядок учитель обязательно исправляет произносительные ошибки, допускаемые по теме зарядки. Н.Ф. Слезина рекомендует следующие варианты коррекции:

- замечания общего характера типа: «Ты сказал неправильно, повтори хорошо»;
- замечания, подкрепленные образцом правильного произношения: «Ты сказал неправильно, послушай, как надо сказать, повтори правильно»;
- с показом правильной артикуляции: «Ты сказал неправильно, убери кончик языка вниз, повтори правильно»;

- с использованием слухового восприятия и тактильно-вибрационного контроля.

В конце фонетической зарядки обязательно подводится итог. План речевой зарядки записывается в тетрадь рабочих планов того урока, на котором она проводится.

В процессе общеобразовательных уроков учитель должен постоянно осуществлять контроль за произношением учащихся. Поскольку на уроках нет возможности уделять много внимания исправлению произносительных ошибок отдельных учащихся, учитель должен владеть приемами беглой коррекции произносительных навыков. К ним относятся:

- 1) требование сказать лучше;
- 2) показ дактильным знаком, в каком звуке допущена ошибка (в тех случаях, когда ошибка допущена в звуке, автоматизированном в произношении ученика);
- 3) показ отдельных признаков артикуляции звука:
 - моделирование кистями рук;
 - показ–напоминание вибрации крыльев носа или гортани;
 - использование элементов фонетической ритмики и т.д.

Такие приемы, точно соответствующие характеру отклонения в артикуляции, позволяют на уроке без затраты дополнительного времени добиться исправления учеником допущенных произносительных ошибок.

Коррекция произношения во внеурочное время

Внеклассная работа значительно увеличивает общий бюджет времени на формирование у детей устной речи вообще и произношения в частности, что может серьезно помочь развитию практических умений и навыков по фонетическому оформлению устной речи. Во внеурочное время должно осуществляться постоянное мотивированное речевое общение с воспитанниками, развитие у детей с нарушением слуха потребности в речевом

общении и поддержка всех проявлений инициативной речи независимо от уровня речевого развития, навыков произношения. Работа над формированием и коррекцией устной речи предполагает использование естественных и специально созданных ситуаций, требующих общения детей.

! В процессе внеурочной работы реализуются основные положения существующей системы формирования произносительной стороны устной речи школьников с нарушением слуха.

Во внеклассное время устная речь является очень насыщенной передаваемым смысловым содержанием, что ограничивает возможности для тщательной фонетической отработки слов и фраз. Кроме того, в потоке речевой информации словесный материал не подбирается с учетом фонетического принципа, как в учебном процессе. Формирование навыков произношения во внеклассное время осуществляется не столько путем специальных упражнений, сколько путем общения с окружающими.

По определению Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезиной, задачами работы над произношением во внеклассное время являются:

- 1) выработка внятности и членораздельности произношения;
- 2) максимальное использование всех условий, в процессе которых будет обеспечено совершенствование произносительных навыков учащихся, развитие умений и навыков устной речи;
- 3) организация мероприятий, которые обеспечат благоприятные условия для максимального использования остаточной слуховой функции учащихся в процессе работы над произношением;
- 4) воспитание активности учащихся в овладении произносительной стороной устной речи;
- 5) приучение детей к тщательному фонетическому оформлению речи, самоконтролю над произношением.

Внеклассная работа над произношением реализуется в различных организационных формах:

- фонетическая зарядка;
- самостоятельная работа учащихся над произношением (выполнение домашних заданий);
- работа над произношением в процессе проведения различных видов внеклассных занятий;
- специально организованное общение со слышащими.

Фонетическую зарядку во внеурочное время рекомендуют проводить перед самоподготовкой домашних заданий. При этом целесообразно осуществлять совместное планирование речевых зарядок для общеобразовательных уроков и внеклассной работы с учетом работы над произношением на индивидуальных занятиях и фронтальных уроках по развитию слухового восприятия и коррекции произношения. К содержанию и организации фонетической зарядки во внеурочное время предъявляются те же требования, что и в процессе общеобразовательных уроков. Речевой материал, отрабатываемый на фонетических зарядках на общеобразовательных уроках и во внеклассное время может частично совпадать.

Исследования Л. Г. Шустровой показали, что учащиеся с нарушением слуха могут без помощи учителя и воспитателя выполнять **задания для самостоятельной работы над произношением** только при условии, если они приобрели необходимые для этого умения под руководством учителя-дефектолога на индивидуальных занятиях и фронтальных уроках.

В основе организации самостоятельной работы учащихся над произношением лежит индивидуальный подход. Учителю-дефектологу необходимо определить степень самостоятельности каждого ученика, продумать и определить содержание работы и виды деятельности, которые позволили бы конкретному ребенку проявить необходимую инициативу при овладении устной речью.

Для самостоятельной работы учащихся изготавливаются индивидуальные карточки с заданиями. К их содержанию предъявляются определенные требования:

- 1) каждая карточка должна содержать не более трех заданий;
- 2) используемые задания быть различных типов (воспроизводящими и творческими) и различных видов (для формирования знаний, умений, выработки навыков);
- 3) задания следует формулировать в виде инструкций («Прочитай слоги», «Выпиши слова со звуком Ш в начале слова» и т.д.);
- 4) обязательно должна даваться установка на самоконтроль за произношением (Например: «Произнеси правильно звуки П и Б. Проверь себя с помощью руки»);
- 5) система заданий должна строиться:
 - по виду речевого материала: звук, слог, слово, словосочетание, фраза;
 - по виду речевой деятельности (чтение, название картинок, самостоятельные высказывания);
 - с учетом постепенного повышения самостоятельности.

Количество времени, которое учащиеся могут затратить на выполнение задания, не должно превышать 10 минут. Задания могут даваться ежедневно должны подлежать обязательной проверке и оценке.

Работа над произношением осуществляется также при **проведении различных видов внеклассных занятий**. Содержание речевого материала при этом определяется специальным словарем и фразеологией, необходимыми для организации общения при проведении того или иного вида внеклассных занятий (отбираются наиболее употребительные в обиходно-разговорной речи слова и словосочетания из программ по русскому языку, предмету «Человек и мир», по развитию слухового восприятия, а также речевой материал, потребность в котором возникает в процессе общения).

Воспитатель должен осуществлять контроль за произношением учащихся. В связи с этим особое значение приобретает умение воспитателя слышать в речи учащихся те или иные произносительные ошибки и вовремя их исправлять. От того, насколько квалифицированно сумеет воспитатель распознавать ошибки в речи детей, особенно ошибки при воспроизведении звуков и их сочетаний, ошибки ритмико-интонационного характера (послоговое, равноударное, орфографическое, замедленное произношение слов и фраз), зависит выбор правильных способов и приемов их устранения.

Заметив грубую ошибку произношения, воспитатель должен обратить на нее внимание ученика и потребовать более тщательно повторить сказанное. Исправление произносительных ошибок воспитателем осуществляется различными способами, в основе которых лежит использование возможностей сохранных анализаторов. При этом учитывается реальное применение того или иного способа в зависимости от степени устойчивости речевого навыка у данного ученика, от места проведения занятий, от оснащенности звукоусиливающей аппаратурой. Рекомендуется использование приемов беглой коррекции произношения. Исправляя ошибку в произнесении звука, нельзя ограничиваться его правильным воспроизведением в изолированном положении. Необходимо правильное произношение всего слова, в котором была допущена ошибка.

Особое внимание в работе над произнесением должно быть уделено формированию умения учеников слышать ошибки в произношении товарищей, а также своем собственном.

При составлении планов на четверть по каждому виду внеклассных занятий воспитателем определяется специальный словарь, на базе которого предусматривается работа по автоматизации произносительных навыков. Выделенный на четверть материал оформляется в виде табличек и выставляется в наборное полотно в уголке по развитию речи. При этом речевой материал фонетически обрабатывается. В обязанности воспитателя входит отработка

труднопроизносимых слов. Эти слова должны быть фонетически обработаны и вывешены в виде таблички на наборном полотне.

Особая роль в формировании устной речи учащихся с нарушением слуха принадлежит *специально организованному общению со слышащими людьми*. В процессе индивидуальных занятий формируются умения детей вести диалоги на различные темы. Эти умения дети могут реализовать при общении с малознакомыми слышащими людьми. С этой целью организуются экскурсии в магазин, библиотеку и т.д. Важно, чтобы каждый ребенок вступал в коммуникацию с учетом индивидуальных возможностей. Следует использовать естественные жизненные ситуации для организации устного общения (воспитатель побуждает воспитанников узнать время, дорогу и т.д.). Предусматриваются специальные встречи глухих и слабослышащих детей с учащимися массовых школ, взрослым слышащими людьми. Дети с нарушением слуха должны быть подготовлены к этим встречам: наиболее употребительный речевой материал должен быть заранее отработан воспитателем, чтобы облегчить общение со слышащими.

! Е.З. Яхнина акцентирует внимание на недопустимости общения школьников с нарушением слуха со слышащими с помощью педагогов и родителей, выступающих в роли переводчиков. Чрезмерная опека глухого ребенка, ограничение устной коммуникации отрицательно влияет не только на формирование речи ребенка, но и развитие его личности, лишает его самостоятельности и активности, препятствует свободному вхождению в социум.

Для грамотной и эффективной организации устного общения с ребенком, имеющим нарушение слуха, необходим учет особенностей общего и речевого развития детей. Е.З. Яхнина сформулировала основные правила, которые должны соблюдать педагоги (учителя, воспитатели), а также другие слышащие взрослые и дети, вступающие в устное общение с ребенком, имеющим нарушение слуха:

- 1) прежде, чем говорить, необходимо убедиться в том, что ребенок смотрит на лицо собеседника;
- 2) надо говорить, повернувшись лицом к ребенку (при этом лучше спокойно сидеть или стоять, т.к. передвижения говорящего мешают восприятию речи);
- 3) лицо говорящего должно быть освещено. Нельзя говорить, стоя спиной к источнику света (окну, лампе);
- 4) говорить следует эмоционально, выразительно, в нормальном темпе, нормальным по силе голосом, не утрируя артикуляцию;
- 5) при передаче в речи различных эмоций важно использовать не только речевые интонационные средства, но и невербальные средства коммуникации (мимику, позу). Это способствует расширению у детей с нарушением слуха представлений о содержательной стороне языка, закрепляет ассоциации использования в устном общении речевой интонации и невербальных средств коммуникации;
- 6) не следует задавать ребенку с нарушением слуха вопросы типа: «Тебе понятно?». Для выяснения понимания рекомендуется попросить отреагировать на реплику собеседника (выполнить задание, ответить на вопрос и т.д.);
- 7) при организации общения с малознакомыми людьми следует попросить их говорить четко, простыми естественными фразами без лишних слов (однако сохраняя при этом естественный порядок слов);
- 8) следует постоянно побуждать глухих и слабослышащих школьников к максимальной реализации произносительных возможностей;
- 9) необходимо специально учить глухих детей тому, чтобы при затруднении в общении (понимании воспринятого) они не стеснялись просить повторить сказанное.

Важно, чтобы в процессе всего коррекционно-педагогического процесса в школе и в условиях семейного воспитания взрослые (педагоги и родители) осуществляли контроль за произношением учащихся. От единства и

постоянства требований во многом зависит качество устной речи. Как подчеркивают И.Г. Багрова, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.З. Яхнина, исправление произносительных ошибок следует осуществлять доброжелательно и корректно. Не следует перебивать ученика. Сначала надо дать возможность высказать мысль, и лишь затем указать на допущенные ошибки.

Вопросы и задания

1. Почему индивидуальные занятия можно считать основной формой работы над произношением детей с нарушением слуха?
2. Охарактеризуйте структурные компоненты индивидуального занятия по коррекции произношения.
3. Перечислите требования к планированию работы над звуками речи.
4. Охарактеризуйте стратегию работы по коррекции произносительных навыков слабослышащих детей в зависимости от выявленных форм нарушения произношения.
5. Познакомьтесь с данными состояния произношения одного из учащихся с нарушением слуха и составьте план индивидуальных занятий на четверть.
6. Дайте определение слухо-речевой среды.
7. Подготовьте сообщение об организации и проведении фонетических зарядок на общеобразовательных уроках и во внеклассное время.
8. Разработайте конспект фонетической зарядки и проведите в группе (класс, тема – по выбору).
9. Как осуществляется контроль за произношением учащихся с нарушением слуха на общеобразовательных уроках? Перечислите приемы, которые вы наблюдали при посещении уроков.
10. Составьте вариативные перечни фраз разговорно-обиходного характера для развития слухового восприятия на общеобразовательных уроках (класс по выбору).
11. Составьте серию карточек для самостоятельной работы над одним из звуков (по выбору). Обоснуйте выбор и последовательность введения видов работ.

12. Какие требования предъявляются к профессиональной подготовке воспитателя для осуществления коррекционной работы?
13. Оформите план-макет стенда для родителей «Развитие речи у детей с нарушением слуха».
14. Подумайте, какие рекомендации вы могли бы дать слышащим родителям ребенка с нарушением слуха для работы над произношением в домашних условиях?
15. Охарактеризуйте требования, которые необходимо соблюдать при вступлении в устное общение с ребенком, имеющим нарушение слуха.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ПРОИЗНОШЕНИЕМ

Методика работы над речевым дыханием

Речевое дыхание – видоизменение дыхания при речи. Характеризуется более коротким и глубоким вдохом, который производится главным образом через рот, значительным увеличением дыхательного объема и времени выдоха. Трудности в овладении детьми с нарушением слуха речевым дыханием обусловлены тем, что не обученный речи ребенок привыкает свободно выдыхать воздух из лёгких сразу же после вдоха, как при обычном дыхании.

На начальных этапах обучения рекомендуется использовать игровые дыхательные упражнения, не связанные с речью, направленные на формирование умения делать умеренно глубокий вдох с последующим достаточно сильным и длительным, экономным выдохом:

- для развития силы и длительности выдоха рекомендуются: сдувание со стола песчинок, комков бумаги, поддувание пушинок, кусочков ваты в воздухе, задувание свечей на расстоянии, катание струёй выдыхаемого воздуха по столу карандашей, вращение ветряных мельниц и т.д.
- для развития способности осуществлять плавный выдох и регулировать его силу используются: поддувание плавающих в воде бумажных корабликов,

поддувание бумажных фигурок так, чтобы они не перевернулись и не упали со стола, пускание мыльных пузырей и т.д.

Постепенно вводятся упражнения, связанные с воспроизведением речевого материала: длительное протяжное произнесение гласных; многократное повторение слогов на одном выдохе (папапа); произнесение на выдохе слов и фраз. Рекомендуется также прием наращивания предложений:

Мальчик положил
положил книги
книги в сумку.

Мальчик положил книги.

Мальчик положил книги в сумку.

Особое внимание уделяется формированию умения разбивать фразы на части (синтагмы) в соответствии со смысловой связью слов. Работа ведется в следующей последовательности:

- чтение фраз с разметкой учителя;
- чтение фраз с предварительной разметкой учащихся на основе слухо - зрительного или слухового восприятия написанного на доске текста;
- самостоятельная разметка текста учащимися с последующим чтением.

Требую от детей произнесения на выдохе речевого материала, нужно, с одной стороны, следить, чтобы дети не делали чрезмерно глубокого вдоха, а, с другой стороны, не "выжимали" до последней степени из себя воздух. То и другое не соответствует нормальным условиям речи и может отрицательно повлиять на качество произношения (Ф.Ф. Рау). В процессе работы над речевым дыханием рекомендуется использовать упражнения с использованием приема фонетической ритмики, разработанные Т.М. Власовой и А.Н. Пфафенродт.

Методика работы над голосом

Целью работы над голосом является формирование умения детей с нарушением слуха пользоваться голосом нормальной силы, высоты и тембра.

Характер голоса детей с нарушением слуха зависит от степени и времени нарушения слуха. У большинства глухих и слабослышащих детей наблюдается

чрезмерное напряжение мышц гортани, глотки и грудной клетки, что влечет за собой колебания высоты голоса, придыхание. Для голоса детей с потерей слуха характерны напряженность и резкость, придыхательность и слабость.

Выделяют следующие типы нарушений голоса:

- 1) нарушения тембра голоса: огрубление, придыхание, охриплость, сдавленный, скрипучий голос;
- 2) нарушения резонанса: гиперназальность (чрезмерное использование носовой полости как резонатора) и гипоназальность (недостаточное использование носового резонатора);
- 3) нарушения силы голоса: голос тихий, слабый, едва слышный; крикливый голос; приглушенный голос;
- 4) изменения высоты тона: голос слишком высокий; слишком низкий; колебания высоты тона;
- 5) отсутствие голоса.

Причинами нарушения голоса могут быть органические и функциональные нарушения центрального и периферического характера. Однако, как правило, нарушения голоса у детей с нарушением слуха часто связаны с невозможностью осуществлять слуховой самоконтроль за голосообразованием.

Н.Ф. Слезина и Ф.Ф. Рау рекомендуют проводить упражнения над голосом на материале слогов, слов и фраз на протяжении всех лет обучения:

- выработка звучности голоса: папапапа____а____;
- изменение длительности гласных: па__па__па__ па па па;
- изменение силы голоса: ПАпаПАпа; ПАПАПА папапа;
- слитное и раздельное произнесение гласных и слогов: папапа па па па;
- выдерживание тона голоса при произнесении различных гласных: папопапопапо, папупапупапу.

По мнению Д.К. Вильсона, при коррекции нарушений голоса у детей с нарушением слуха необходимо соблюдать следующие требования:

- 1) полностью использовать остаточный слух;
- 2) строго согласовывать программу голосовой терапии с общей программой развития ребенка, включающей развитие слухового восприятия, чтение с губ, коррекцию произношения, работу над лексикой и грамматическим строем речи.

Работу над любой из характеристик голоса он рекомендует осуществлять поэтапно:

- 1 этап – тренировка слухового восприятия;
- 2 этап – обучение правильному использованию голоса;
- 3 этап – закрепление голосовых возможностей.

На 1 этапе основной акцент делается на формировании умения детей дифференцировать на слух «правильный» и «неправильный» голос. Например, в процессе коррекции высоты тона ребенок учится определять нежелательную высоту тона голоса других людей (используются аудиозаписи). Сначала ребенку предлагают для различения 2 уровня высоты тона – очень низкий и очень высокий, а затем 3 уровня: высокий, средний и низкий (средний уровень должен соответствовать оптимальной высоте тона голоса ребенка). Если ученик не различает разницу в высоте голоса людей, Д.К. Вильсон рекомендует предложить для восприятия различные по высоте музыкальные инструменты, а после этого опять вернуться к тренировке слухового восприятия различий в высоте голоса. Можно использовать вспомогательные визуальные сигналы: высокие тоны сопровождаются поднятием руки вверх, низкие – опусканием руки вниз; предъявлять различные игрушки (птичку для высокого звука, клоуна для среднего и медведя для низкого); карточки, на которых будут указаны слова на соответствующем уровне высоты тона. Постепенно формируется умение улавливать отличия в высоте тона собственного голоса. Аналогично ведется работа над другими характеристиками голоса.

На 2-м и 3-м этапах выполняются различные «прямые» упражнения.

Для коррекции высоты голоса рекомендуют: произнесение гласных, слогов, слов и фраз на трех уровнях: низком, среднем и высоком:

высокий тон	а		бу		бинт		Боря
средний тон	о		бо		булка		ест
низкий тон	и		ба		болт		булку.

При коррекции резонанса используются следующие упражнения:

- открыть рот, опустить спинку языка и плотно прижать кончик языка к задней поверхности резцов; в этом положении сделать несколько энергичных вдохов – выдохов;
- сжать губы, вдохнуть через нос и выдохнуть через рот; язык должен лежать на дне ротовой полости, а глотка оставаться расслабленной;
- широко открыть рот, сделать вдох через нос и выдох через рот;
- произнести несколько раз НЬ___А, отмечая различия в визуальных, кинестетических и тактильных ощущениях, связанных с этими звуками;
- произнести серию гласных звуков, заканчивая её звуками нь, н, м (продолжительными): У___О___А___НЬ;

Для улучшения ротового резонанса рекомендуются следующие упражнения:

- произнесение слогов (ба, да, га) и ритмических групп (ба – да – га);
- произнесение гласных И, А, У, сопровождая их ритмичными движениями.

Для улучшения носового резонанса можно рекомендовать:

- произнесение протяжное звуков М и Н, обращая внимание на покалывание в губах при М, в носу и языке при Н;
- протяжное произнесение м___н___нь, ощущая вибрацию лица.

В процессе работы над силой голоса можно использовать упражнения:

- сравнить громкое топание с ходьбой на цыпочках, громкое хлопанье с тихим;
- игра «разбуди учителя»;
- ощущение рукой силы выходящего изо рта воздуха;
- наблюдение за воздействием шепота на пламя свечи;

- изменение силы голоса, меняя мышечное усилие при ударах в барабан;
- произнесение согласного длительно, изменяя силу голоса: $v < v > v$; $z > z > z$;
- счет от 1 до 10 с постепенным изменением силы голоса.

Упражнения, используемые в процессе работы над тембром голоса, зависят от типа дефекта:

1) для устранения придыхания:

- задержать дыхание, на некоторое время, сохраняя грудную клетку в слегка раздутом состоянии, а рот – открытым. Быстро и поверхностно дышать в этом положении, делая 2-3 коротких вдоха и выдоха в секунду;
- глубоко вдохнуть, затем через широко открытый рот выдыхать воздух небольшими порциями, останавливая поток воздуха;
- для развития нормальной голосовой атаки: произнести звук коротко (следя за напряжением в области гортани – при нормальном напряжении нет придыхания). Затем протяжно произнести а ____.
- глубоко вдохнуть и выдыхать коротко, произнося гласный звук (а, и, у);
- глубоко вдохнуть и выдыхать коротко, произнося гласные звуки и чередуя при этом громкий и тихий гласные. Это требует хорошего согласования работы голосовых складок со скоростью потока воздуха;
- при произнесении серии гласных чередовать шепот с обычной вокализацией;
- попеременно произносить ха и а, не удлиняя звук х. То же проделать со звуками у и и, затем перейти к чередованию гласных.

2) для коррекции сдавленного, скрипучего голоса:

- сопоставление на слух;
- ощущение разницы между нормальным и дефектным голосом путем осязания вибрации гортани;
- показ перед зеркалом разницы между спокойным состоянием лицевой мускулатуры при нормальном голосе и её напряжении при сдавленном голосе.

Методика работы над словом и фразой

В соответствии с требованиями принятого в настоящее время аналитико-синтетического метода, слово и фраза являются исходным и основным материалом, на котором ведется работа по обучению произношению детей с нарушением слуха.

Правильное **воспроизведение слова** предполагает слитное и ритмичное его произнесение, с соблюдением звукового состава, словесного ударения, правил орфоэпии. Ведущую роль играет восприятие учащимися образца, которое может осуществляться различными способами: моносенсорно (только на слух, только по чтению с губ); бисенсорно (слухо-зрительно, слухо-вибрационно, зрительно-вибрационно); полисенсорно (слухо-зрительно-вибрационно). Однако не все дети с нарушением слуха способны овладеть произношением слов только на основе подражания. Поэтому после нескольких проб на подражание учитель-дефектолог переходит к использованию специальных приемов. Важно, чтобы отработка слов велась с использованием различных видов речевой деятельности, чтобы обеспечивался переход от менее самостоятельного воспроизведения материала к более самостоятельному.

В процессе работы над словом используются различные *виды работ*: воспроизведение слов по подражанию; чтение слов (целиком или с разложением на части; называние картинок; составление слов из данных слогов; дополнение слогов до слова; восстановление целостности слов (кату...ка); воспроизведение слов с опорой на начальную букву; подбор слов на заданный звук; сопоставление слов (подушка – катушка; коза – коса и др.).

Работа над фразой предполагает формирование умения учащихся воспроизводить фразы в нормальном темпе, слитно (на одном выдохе или члена паузой на синтагмы), соблюдая ритмико-мелодическую структуру. При воспроизведении фраз дети должны реализовать те произносительные навыки, которые были ими приобретены в процессе работы над слогами, словосочетаниями, словами.

Рекомендуются следующие виды работ над фразой: чтение фраз; чтение предложений с постепенным наращиванием; дополнение фраз (с опорой на слова для справки, на картинку, по вопросу без картинки; самостоятельно); ответы на вопросы; работа с подстановочными таблицами; самостоятельное воспроизведение фраз.

Рассмотрим методику работы над отдельными компонентами слов и фраз.

Методика работы над словесным ударением

Словесное ударение является одним из элементов фонетической системы языка и выражается в выделении одного из слогов слова посредством более громкого и длительного его произнесения. Как подчеркивал Ф.Ф. Рау, словесное ударение является одним из важных факторов фонетической внятности речи детей с нарушением слуха, так как при неправильном его воспроизведении понимание речи может нарушаться.

Данные исследований Ф.Ф. Рау, В.И. Бельтюкова, К.А. Волковой, Л.М. Суржиковой, Н.Д. Шматко свидетельствуют о том, что произношение детей с нарушением слуха характеризуется обилием ошибок в словесном ударении. Это в значительной мере обуславливается особенностями словесного ударения в русском языке (разноместность, подвижность, свобода).

Н.Д. Шматко выделила следующие наиболее типичные для детей с нарушением слуха ошибки в словесном ударении:

- 1) перенос ударения вперед, т.е. на первый или второй слог в трёхсложных словах с ударением на последний слог (л^опата);
- 2) перенос ударения назад (кубик^у);
- 3) двойное ударение в трехсложных словах (д^евочк^а);
- 4) постоянно изменяющееся ударение;
- 5) равноударное произнесение слов.

В процессе работы над словесным ударением учитель-дефектолог должен решить следующие задачи:

- сформировать технику выделения ударного слога (умение силой голоса, более длительным произнесением гласного выделить определенный слог);
- сформировать знания о месте ударного слога;
- обеспечить овладение учащимися подвижностью словесного ударения.

Обобщенную схему формирования навыка выделения ударного слога у детей с нарушением слуха можно представить следующим образом: сопряженно → отраженно → по надстрочному знаку → самостоятельно.

Обучение технике выделения ударного слога рекомендуется осуществлять на слоговом материале в процессе воспроизведения различных ритмов (та́та, тата́, та́тата и т.д.). Учитель-дефектолог привлекает тактильную чувствительность ребенка, акцентируя внимание на более интенсивной вибрации гортани и длительном произнесении гласного. Ритм отхлопывается, при этом ударный слог выделяется хлопком большей интенсивности. Воспроизведение ритмов сочетается с обучением правильному произношению соответствующих слов (та́та – па́рта, ко́шка; тата́ – рука́, окно́).

Одним из действенных методических приемов обучения словесному ударению признано дирижирование – сопровождение произношения слова движением руки в воздухе. Выделяют два вида дирижирования:

- движение руки сопровождает каждый слог произносимого слова, ударный слог выделяется более энергичным движением. Это дает возможность обозначить место ударения в слове и количество слогов.
- движением руки сопровождается только ударный слог. Таким образом обозначается лишь место ударения в слове.

Выбор вида дирижирования обуславливается возрастом учащихся; степенью знакомства детей с речевым материалом; задачами, которые решает учитель.

Эффективным приемом, облегчающим овладение детьми с нарушением слуха словесным ударением, выступает **моделирование**, позволяющее образно представить структуру слов. Л.А. Чернышевич были сформулированы

следующие рекомендации по использованию метода моделирования в процессе коррекции ритмической структуры слов в речи глухих учащихся: 1) поэтапное формирование навыков моделирования ритмической структуры слов глухими учащимися; 2) изменение типа выполняемых детьми действий моделирования; 3) постепенное усложнение видов заместителей; 4) использование специальных упражнений, позволяющих наглядно представить ритмическую структуру слов.

Приведем некоторые примеры.

1. «Нарисуй слово». Цель – формирование умения определять и выделять ударный слог слова более громким и длительным произнесением гласного. Для изображения модели слова используются квадраты разного цвета: для ударного слога – красный, для безударных – синий. Учитель-дефектолог за экраном произносит слово, выделяя в нем словесное ударение. Ученик воспринимает на слух и изображает модель и произносит слово.

2. «Поезд». Цель – формирование умения определять количество слогов в слове и ударный слог, правильно воспроизводить словесное ударение. Используется модель – изображение поезда, на каждом из вагонов которого изображена определенная ритмическая структура (◡, ◡◡, ◡◡◡). Ребенку раздаются таблички со словами, он должен правильно воспроизвести слово и определить, в каком из вагонов это слово «поедет».

3. «Подбери слова». Цель – формирование умения осуществлять анализ ритмической структуры слов и правильно воспроизводить их. Учитель-дефектолог создает из разноцветных фишек различные модели слов (имеющих разное количество слогов и разное место ударения). Ребенку предъявляются предметные картинки с изображением различных предметов. Ученик должен назвать предмет, определить количество слогов, место ударного слова и соотнести с соответствующей моделью. По сравнению с предыдущим упражнением предусматривается повышение сложности задания, т.к. слово не представляется в графическом виде (изменяется вид речевой деятельности).

4. «Бабочка летает». Цели: 1) формирование умения определять место словесного ударения, 2) формирования представлений ученика о подвижности словесного ударения (рука́ – ру́ки). Используются карточки, разделенные на сектора в соответствии с количеством слогов в слове. Ученик воспринимает слово-образец на слух, и определяет место ударения (бабочка перелетает с места на место).

5. «Кто где живет?». Цель – формирование знаний учащихся о нормах орфоэпии. Используются домики: в первом, например, живут слова, в которых «о» произносится как «о», во втором – «о» как «а». Ребенок предварительно расселяет слова по домикам, затем воспроизводит речевой материал.

Анализ рекомендаций К.А. Волковой, Н.Ф. Слезиной, Ф.Ф. Рау позволил выделить следующие виды работ над словесным ударением:

1. Чтение рядов слогов с соблюдением ударения (та́тата, та́тата и др.).
2. Определение на слух ритма в рядах слогов, воспроизведение и изображение ритма. На доске написаны имеющие различный ритм ряды слогов: та́та, та́тата, та́тата и т.д. Учитель-дефектолог за экраном дважды произносит ритм, учащиеся повторяют ее, отхлопывают и изображают ритм.
3. Определение количества слогов в слове и ударного слога. На доске – картинки с изображением различных предметов (соответствующие им слова различны по количеству слогов и по месту ударения). Учитель за экраном дважды произносит одно из слов. Учащиеся говорят, какое слово произнес учитель. Можно предложить 3 варианта ответов: только словесный; словесный с отхлопыванием, отстукиванием ритма; словесный с изображением ритма.
4. Подбор слов к заданному ритму.
5. Подбор ритмов к группам слов.
6. Изображение ритма слова.
7. Расстановка ударения в словах при слуховом или слухо-зрительном восприятии сказанного учителем.

8. Самостоятельная расстановка ударения с поледующей проверкой.

Методика работы над нормами орфоэпии.

Орфоэпия – совокупность произносительных норм национального языка, обеспечивающих единство его звукового оформления.

Дети с нарушением слуха испытывают трудности в усвоении норм орфоэпии. По мнению Ф.Ф. Рау, это связано с тем, что в условиях использования дактильной формы речи ребенок находится под влиянием двух факторов: слухо-зрительного восприятия орфоэпически правильной речи учителя (карова) и орфографического дактилирования (корова). Существуют различные точки зрения на вопрос о целесообразности обучения глухих детей нормам орфоэпии. По мнению Волковой К.А., необходимо учитывать влияние тех или иных норм орфоэпии на внятность произношения.

В соответствии с программой “Коррекция произношения”, учащиеся с нарушением слуха должны овладеть следующими нормами литературного произношения:

- безударного о как а;
- звонких согласных в конце слов и перед глухими как глухих;
- сочетаний ться и тся в глаголах как ца;
- двойных согласных как один долгий звук;
- окончаний прилагательных –ого, –его как –ова, –ева;
- слов что, чтобы, потому что со звуком Ш;
- учет непроезносимых согласных.

Основным методическим приемом, используемым при обучении детей с нарушением слуха нормам орфоэпии, является нотирование – обозначение случаев расхождения правописания и произношения при помощи надстрочных знаков (в виде букв, черточек, скобок). Применение того или иного знака определяется степенью знакомства учащихся со словом⁹.

Рекомендуется соблюдать следующую последовательность работы:

⁹ Образцы нотирования даны в приложении

- 1) чтение материала с опорой на надстрочные знаки в виде букв;
- 2) чтение материала с опорой на надстрочные знаки в виде черточек;
- 3) чтение без опоры на знаки;
- 4) упражнения в самостоятельной речи.

Можно рекомендовать следующие виды работ над орфоэпией:

- расстановка орфоэпических знаков на основе восприятия слов на слух;
- самостоятельная расстановка орфоэпических знаков в словах с последующим чтением вслух;
- использование правил для объяснения встречающихся при чтении вслух случаев расхождения между произношением и написанием слов;
- подбор слов, иллюстрирующих то или иное правило и др.

Методика работы над темпом речи.

Темп является одним из выразительных средств устной речи и зависит как от быстроты произнесения следующих друг за другом речевых звуков, так и от частоты и длительности пауз между словами и предложениями. Темп речи является одним из факторов вынятности устной речи детей с нарушением слуха. К нарушениям темпа речи относят брадилалию (чрезмерное замедление речи) и тахилалию (чрезмерное ускорение).

При обучении детей с нарушением слуха следует начинать с более медленного темпа. Это необходимо для того, чтобы обеспечить достаточную четкость артикуляции и прочное закрепление в кинестетической памяти глухого отчетливых артикуляционных и слуховых (при остатках слуха) образов слов. Ранний переход к быстрому темпу часто является причиной неточной, “смазанной” речи глухих, а задержка на медленном темпе речи предрасполагает к монотонному, послоговому, а иногда и позвуковому произнесению слов.

Н.М. Назарова исследовала влияние ускорения темпа речи на качество произношения звуков в речи глухих школьников и выделила 2 группы звуков:

- 1) звуки А, П, Т, К, М, Н, Л, которые при нормальном для глухого ученика темпе речи имеют невысокий процент появления в речи нестойких дефектов;

2) звуки И, О, Ф, Ш, Б, Д, С, которые даже при нормальном для глухого темпе речи имеют довольно высокий процент появления в речи нестойких дефектов.

В каждой из этих групп есть звуки, которые при ускорении темпа и прочих неизменных условиях: резко увеличивают число нестойких дефектов (А, П, Т, К, Ф, С, Ш, М, Н) и не реагируют на ускорение темпа речи (Б, Д, Л). Из общей закономерности выпадает звук О, для которого ускорение темпа речи снижает число дефектных вариантов. Эти особенности учитель-дефектолог должен учитывать при планировании коррекционной работы.

Н. М. Назарова сформулировала методические рекомендации к обучению глухих учащихся правильному темпу речи при одновременном сохранении и улучшении ими качества произношения звуков:

1. Эффективность работы по нормализации темпа речи возможна лишь при условии её тесной связи с совершенствованием произношения звуков, которые при ускорении темпа начинают произноситься нестойко дефектно. Следует развивать у учащихся умение постепенно наращивать темп произнесения речевого материала, следя за качеством произношения звуков.

2. Важнейшим условием успешной работы над темпом речи является широкое использование ЗУА и средств внешнего контроля скорости речи.

3. Структура занятий должна обеспечивать развитие умения обнаруживать и исправлять допущенные ошибки. Средством самоконтроля у глухих должен стать контроль, основанный на мышечных речевых кинестезиях

4. Работая над нормализацией темпа речи глухих, необходимо реализовывать дидактический принцип от легкого к трудному как в подаче речевого материала, так и в использовании видов и форм речевой деятельности.

5. При проведении фронтальных занятий предпочтение необходимо отдавать таким упражнениям, которые проводятся в виде игр на соревнование. Это создает значительный стимул для ускорения темпа речи.

6. Работая над ускорением темпа речи глухих, необходимо постоянно тренировать учащихся в правильной организации речевого дыхания. Умение

говорить на одном выдохе значительное количество слов существенно ускоряет темп речи за счет отсутствия непредусмотренных дыхательных пауз.

7. Соблюдение учениками норм орфоэпии и правильного словесного ударения также положительно влияет на ускорение темпа речи, т.к. орфоэпическое произношение является более экономным.

Виды работ над темпом речи:

- 1) сопряженное с учителем проговаривание речевого материала различной сложности в медленном и более быстром темпе;
- 2) повторение за учителем (на основе слухо-зрительного и слухового восприятия) слов в медленном и быстром темпе;
- 3) чередование медленного и быстрого темпа;
- 4) чтение речевого материала:
 - сопряженно с учителем;
 - под отбиваемый рукой такт;
 - по подражанию;
- 5) составление предложений по картинкам;
- 6) самостоятельные высказывания учащихся (просьбы, поручения, сообщения, название выполненного действия);
- 7) ведение диалога;
- 8) чтение наизусть;
- 9) пересказ;
- 10) работа с секундомером и песочными часами.

В качестве вспомогательных упражнений можно использовать ходьбу и маршировку в различных направлениях под различную музыку.

Методика работы над интонационной стороной устной речи

Интонация (от лат. *intonare* – громко произносить, т.е. выделять голосом) – звуковая форма высказывания, система изменений (модуляций) высоты, громкости и тембра голоса, организованная при помощи темпа, ритма и пауз. Интонация включает следующие элементы:

- мелодику (повышение или понижение голоса);
- логическое ударение (выделение наиболее важного по смыслу слова);
- паузы (временную остановку в звучании голоса, членящую речевой поток на отдельные части);
- темп речи (скорость произнесения звуков, слов и целых фраз);
- основной тон высказывания (эмоциональную окраску голоса, т.е. тембр);
- ритм (последовательное чередование звуков, слогов, слов и целых фраз).

По мнению Е.З. Яхниной, значимость формирования правильной интонационной структуры речи обусловлена следующими положениями:

- 1) интонация признана одной из важнейших характеристик звучащей речи, служит средством оформления слов и их сочетаний в предложении;
- 2) интонация является средством выражения коммуникативного смысла высказывания и эмоционально-экспрессивных оттенков, разграничения частей высказывания соответственно их смысловой важности.
- 3) неправильное интонирование приводит к нарушению коммуникации собеседников, даже имеющих нормальный слух.

В работах В.И. Бельтюкова, К.А. Волковой, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной устная речь глухих и слабослышащих характеризуется как не модулированная, монотонная, маловыразительная, бедная по эмоциональной окраске. В речи детей с нарушением слуха недостаточно развиты или не сформированы основные элементы интонационной структуры языка: естественное звучание голоса, модификации его мелодического рисунка, динамические изменения, словесное и логическое ударение, нормальный темп речи. Это приводит к тому, что даже при достаточно хорошем звуковом

составе речь ребенка с нарушением слуха звучит неестественно, недостаточно понятна слышащим.

Цель работы над речевой интонацией – формирование у глухих и слабослышащих детей все более дифференцированного восприятия и воспроизведения основных интонационных структур (темпа, слитности, пауз, фразового ударения, мелодического контура фраз), развитие умений передавать смысл и эмоциональное содержание высказывания сочетанием речевых и неречевых средств, способствующих коммуникации.

Е.З. Яхнина рекомендует вести работу над интонацией поэтапно.

На I этапе используются подготовительные упражнения, направленные на формирование восприятия и воспроизведения основных элементов интонации.

Работа над членением фразы паузой на синтагмы ведется постепенно:

- 1) восприятие пауз в речи на слух и их воспроизведение: учащимся предлагается прослушать записанную на доске фразу и определить, где учитель делает паузу;
- 2) членение пауз на синтагмы, восприятие на слух и воспроизведение пауз в речи. Учитель предлагает обозначить паузы в записанной на доске фразе, затем прослушать ее и воспроизвести;
- 3) восприятие пауз в речи окружающих людей и воспроизведение в самостоятельной речи.

Формирование умения воспринимать и воспроизводить темп речи осуществляется в следующей последовательности:

- 1) формирование умения дифференцировать на слух медленный, быстрый и нормальный темп;
- 2) нормализация скорости произнесения речевого материала детьми.

Работу над логическим ударением рекомендуется начинать с вопросов и ответов. На доске записывается предложение, формулируются различные вопросы к ней и составляются ответы. Приведем пример.

Мама купила сыр.

Кто купил сыр? Мама купила сыр.

Что сделала мама? Мама купила сыр.

Что купила мама? Мама купила сыр.

Учитель произносит за экраном первый вопрос, выделяя голосом главное слово. Учащиеся отвечают на вопрос и определяют главное слово. Учитель подчеркивает его и предлагает прослушать ответ. После этого ответ воспроизводят дети.

Более сложным видом работы являются ответы на вопросы, формулировка которых остается постоянной, изменяется лишь акцент:

Мама купила сыр? Мама купила сыр.

Мама купила сыр? Мама купила сыр.

Мама купила сыр? Мама купила сыр.

Далее работа над логическим ударением проводится на материалах связных текстов.

II этап – основной – составляет работа над ритмико-мелодической структурой фраз. Интонационные конструкции (ИК), используемые в обучении детей с нарушением слуха, отбираются на основе принятой в настоящее время классификации Е.А.Брызгуновой (используется 5 основных ИК из 7):

ИК-1: предцентровая часть произносится на среднем интонационном уровне, в центре – падение тона, в постцентральной части – падение тона ниже уровня центра (Сегодня хорошая погода).

ИК-2: предударная часть произносится на среднем уровне или чуть выше, центр – на том же уровне или с небольшим понижением или повышением тона, но с усилением словесного ударения, в заударной части – понижение тона ниже среднего (Какая сегодня погода?).

ИК-3: предцентровая часть – средний уровень интонирования, на интонационном центре тон резко повышается, в постцентральной части – понижение тона ниже уровня предцентральной части. Ярко проявляется в вопросительном предложении без вопросительного слова (Это ваша книга?).

ИК-4: предударная часть – на среднем интонационном уровне, гласный центра начинается с тона ниже предцентральной части с последующим повышением; заударная часть выше центральной и предцентральной частей. Проявляется в вопросительных предложениях со значением сопоставления (А мама дома?).

ИК-5: имеет 2 центра: слоги, предшествующие первому центру, произносятся на среднем уровне тона, на гласном первого центра тон повышается, на последующих слогах высота сохраняется, на втором центре тон понижается, что продолжается и в постцентральной части. Ярко проявляется в оценочных предложениях со значением предельной степени превосходства (Какая хорошая погода!).

Одним из направлений работы является формирование умения учеников по-разному комбинировать элементы интонации на материале одной и той же фразы:

- 1) изменять логическое ударение: Дай красный карандаш. Дай красный карандаш. Дай красный карандаш.
- 2) изменять темп речи.
- 3) менять ИК: Сегодня тепло. Сегодня тепло? Сегодня тепло!

Акцент делается на осознании ребенком речевой ситуации. Например, при работе над логическим ударением можно разыграть ситуацию, когда учитель прячет то альбом, то бумагу в разных местах. При этом во фразах, в зависимости от ситуации, меняется логическое ударение:

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| - Там <u>альбом</u> ? | - <u>Там</u> альбом? |
| - Нет, там <u>бумага</u> . | - Нет. <u>Тут</u> альбом. |

Основным материалом для работы над интонацией на всех видах коррекционных занятий являются **диалоги**. В качестве подготовительного этапа Е.З. Яхнина рекомендует использовать рифмованные тексты, состоящие из отрабатываемых в произношении звукосочетаний, которые повторяются в определенном ритме, задающем ритмическую структуру последующих фраз. По форме они приближены к диалогу, что позволяет активно использовать

их в самостоятельной речи. Одни и те же речевые обороты отрабатываются сначала в рифмованном тексте, а затем в диалоге (точно или с небольшими изменениями). Как подчеркивает Е.З. Яхнина, это упражняет детей в свободном узнавании речевых оборотов и их частей, а также во внятном, интонированном воспроизведении. Кроме того, поскольку один и тот же речевой материал включается в содержание разных занятий (фронтальных, групповых, индивидуальных), создаются условия восприятия одинаковых речевых структур в различных условиях и у разных учителей. Приведем пример рекомендованных Е.З. Яхниной рифмованного текста и диалога.

Рифмованный текст	Диалог
Сусисá, сусисá, Суп варю сегодня я Суп варю я из фасоли, Мяса, лука и моркови. Суп немножко посолю, Маму супом накормлю	- Мама! Сегодня суп варю я. Дай фасоль. - Фасоль? - Да, фасоль. Суп варю я из фасоли. - Вот фасоль. - Дай мяса, лука и моркови. - Возьми мясо, лук и морковь. - Я суп немножко посолю. - Суп готов? - Да. Вкусный суп? - Какой вкусный суп!

Работа над диалогом или рифмованным текстом проводится на нескольких занятиях, количество которых зависит от индивидуальных особенностей ученика. Е.З. Яхнина рекомендует следующую последовательность.

1 занятие. Диалог рассказывает и обыгрывает с фигурками учитель. Ученик воспринимает диалог на слух дважды, каждый раз повторяя то, что понял. Затем он воспринимает на слух текст по фразам и воспроизводит их. В процессе этой работы ученик упражняется в выразительном правильном произнесении фраз, затем читает диалог, одновременно обыгрывая его с фигурками.

2 занятие. Ученик составляет диалог из разрезного текста. Он проверяет, как составил диалог, воспринимая речь учителя на слух. Затем диалог разыгрывается по ролям.

3 занятие. Учитель и ученик при исполнении диалога меняются ролями (желательно, чтобы таблички не использовались).

4 занятие. Ученик, разыгрывая диалог, говорит за обе фигурки.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Автоматизация звука – формирование правильного произношения звука в связной речи; заключается в постепенном, последовательном введении поставленного звука в слоги, слова, предложения и самостоятельную речь ребёнка

Адекватные слуховые представления – достаточно четкие и прочные представления, полностью соответствующие предъявляемому для восприятия на слух материалу.

Артикуляционная гимнастика – система упражнений, направленных на выработку полноценных движений и определённых положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков.

Глухота – нарушение слуха, при котором без специального обучения восприятие речи невозможно.

Дефекты произношения – нарушения фонетического оформления речи, включающие неразвитое речевое дыхание, неправильное голосообразование, нарушения звукопроизношения, словесного и фразового ударения, фразовой интонации со всеми её средствами, нарушения норм орфоэпии.

Дифференциация звуков – формирование умения отличать звук от близких по звучанию или по месту и способу образования. Содержание работы составляет постепенная, последовательная дифференциация смешиваемых звуков по моторным и акустическим признакам, сначала изолированных, а затем в слогах, словах, фразах и самостоятельной речи.

Дифференцированное восприятие звука – восприятие звука с точным определением его источника (ученик определяет на слух, какой звук он слышит: барабана, гармони или дудки и т. д.).

Коррекция произношения – исправление недостатков произношения, включая все его составные части: дыхание, голос, звуки, словесное и

фразовое ударение, членение речи паузами, темп и соблюдение орфоэпических норм.

Недифференцированное восприятие звука – восприятие звука без точного определения источника его звучания (ребенок должен услышать звук, не определяя, чем он вызван).

Недифференцированные слуховые представления – нестойкие, нечеткие представления, которые выражаются в случайных или обоснованных заменах материала, предлагаемого для восприятия на слух, другим материалом.

Опознавание – восприятие учащимися на слух речевого материала, знакомого по звучанию, вне ситуации наглядного выбора.

Оптимальный режим усиления речи – режим усиления на звукоусиливающей аппаратуре (коллективного и индивидуального пользования), который будет обеспечивать оптимальное восприятие речи учащимися с нарушением слуха.

Ощущение – наличие реакции на речевой стимул. Характеризуется отсутствием связи слуховых представлений с артикуляцией и зрительным образом.

Подражание – произвольное или непроизвольное воспроизведение чьих-либо движений, действий.

Постановка звука – создание при помощи специальных приёмов новой нервной связи между звуковыми (восприятие звука), двигательнo-кинестетическими (самостоятельное воспроизведение звука) и зрительными (зрительное восприятие артикуляции звука) ощущениями. Цель работы – добиться правильного звучания изолированного звука.

Различение – восприятие учащимися на слух речевого материала, знакомого по звучанию. Осуществляется в ситуации ограниченного наглядного выбора (т.е. с использованием предметов, картинок, табличек).

Распознавание – восприятие на слух незнакомого по звучанию речевого материала, т. е. не использовавшегося ранее в слуховой тренировке. Осуществляется вне ситуации наглядного выбора.

Речевой диапазон – диапазон, наиболее значимый для восприятия речи (охватывает пороги слышимости от 15 – 20 до 80 – 85дБ)

Речевой материал, знакомый по звучанию – материал, неоднократно воспринимавшийся учащимися разными способами – слухо-зрительно и на слух, т. е. использовавшийся в процессе слуховой тренировки.

Речевой материал, незнакомый по звучанию – материал, который ранее не использовался в процессе упражнений по развитию слухового восприятия учащихся.

Слуховой словарь - речевой материал, который воспринимается учащимися на слух в процессе специальной работы по развитию слухового восприятия.

Тугоухость – стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева, Т.А. Методика формирования лингвистических знаний у младших школьников с нарушением слуха / Т.А. Григорьева. – Минск: БГПУ, 2005. – 47 с.
2. Зикеев, А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ / А.Г. Зикеев. – М.: Академия, 2002. – 213 с.
3. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей / К.В. Комаров – М.: ОНИКС 21 век, 2005. – 218 с.
4. Королевская, Т.К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей / Т.К. Королевская, А.Н. Пфафенродт. – М.: ЭНАС, 2004. – 233 с.
5. Красильникова, О.А. Формирование грамматического строя речи слабослышащих школьников / О.А. Красильникова, Г.А. Киреева. – СПб.: КАРО, 2005. – 189 с.
6. Кузьмичёва, Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся / Е.П. Кузьмичева. – М.: Педагогика, 1991. – 199 с.
7. Методика обучения глухих устной речи / Под ред Ф.Ф. Рау. – М.: Педагогика, 1976. – 324 с.
8. Методика преподавания русского языка в школе глухих / под ред. Л.М.Быковой. – М.: Владос, 2002. – 423 с.
9. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха / Л.П. Назарова – М.: Владос, 2001. – 487 с.
10. Николаева, Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом / Т.В. Николаева. – М.: Экзамен, 2006. – 112 с.
11. Обухова, Т.И. Методика формирования речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха / Т.И. Обухова. – Мн.: БГПУ, 2005. – 48 с.

12. Обухова, Т.И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха. – Мн.: БГПУ, 2007. – 54 с.
13. Пелымская, Т.В. Формирование устной речи дошкольников с нарушением слуха / Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко. – М.: Владос, 2003. – 224 с.
14. Развитие устной речи у глухих школьников / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, О.В. Шевцова. – М.: ЭНАС, 2001. – 143 с.
15. Рау, Ф. Ф. Устная речь глухих / Ф.Ф. Рау. – М.: Педагогика, 1973. – 422 с.
16. Феклистова, С.Н. Основы методики слуховой работы / С.Н. Феклистова – Мн.: БГПУ., 2006. – 48 с.
17. Феклистова, С.Н. Основы работы над звуками речи в школе для детей с нарушением слуха / С.Н. Феклистова – Мн.: БГПУ, 2007. – 64 с.
18. Феклистова, С.Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха / С.Н. Феклистова – Мн.: БГПУ, 2009. – 72 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Возможности восприятия речи глухими детьми (в соответствии с медико-педагогической классификацией Л.В. Неймана)

Вид слуховой недостаточности	Основание классификации	Группа	Степень потери слуха, дБ	Диапазон воспринима- емых частот	Возможности восприятия речи
ГЛУХОТА	Диапазон воспринимаемых частот	I	> 82 – 85	125 – 250	Реагируют только на громкий голос у ушной раковины. Не различают звуков речи, слов и фраз.
		II	> 82 – 85	125 – 500	Реагируют на громкий голос у ушной раковины. Различают гласные о, у, а. Слов и фраз не различают.
		III	> 82 – 85	125 – 1000	Реагируют на голос разговорной громкости у уха. Различают практически все гласные, а также знакомые слова и фразы.
		IV	> 82 – 85	125 – 2000 и >	Слышат голос разговорной громкости у ушной раковины и на некотором расстоянии. Различают гласные, знакомые слова и фразы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Возможности восприятия речи слабослышащими детьми (в соответствии с медико-педагогической классификацией Л.В. Неймана)

Вид слуховой недостаточности	Основание классификации	Группа	Степень потери слуха, дБ	Диапазон воспринимаемых частот	Возможности восприятия речи
ТУГОУХОСТЬ	Степень потери слуха, дБ.	I	до 50	125 – 8000	В зависимости от индивидуальных особенностей учащиеся <i>воспринимают</i> : - голос разговорной громкости на расстоянии от 4, 7 до 6 м и более; - гласные – на расстоянии от 2 до 5 м; - шепот – либо не воспринимают, либо на расстоянии до 2 м. <i>Различают</i> 83 – 92% согласных и 93 – 97% слов.
		II	50 – 70	125 – 8000	Учащиеся способны <i>воспринимать</i> : голос разговорной громкости на расстоянии от 3,8 до 6 м; гласные звуки – на расстоянии от 1,3 до 4 м; шепот либо не воспринимают, либо воспринимают на расстоянии менее 1 м. <i>Различают</i> 59 – 78% согласных и 77 – 78% слов.
		III	> 70	125 – 8000	Учащиеся <i>воспринимают</i> : голос разговорной громкости на расстоянии от 2,4 до 5; гласные – на расстоянии от 0,3 до 1,4; шепот не воспринимают. <i>Различают</i> 38 – 46% согласных звуков, 52 – 73% слов.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. РАННЯЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА....	4
Содержание и методика изучения психофизического развития ребенка младенческого возраста.....	5
Содержание и методика целенаправленного психолого-педагогического воздействия на ребенка младенческого возраста.....	18
Содержание и методика физического развития.....	19
Содержание и методика развития зрительного восприятия и эмоциональной сферы.....	27
Содержание и методика формирования общения.....	31
Содержание и методика работы по развитию слухового восприятия.....	34
РАЗДЕЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	37
Теоретические основы развития речи детей с нарушением слуха.....	37
Организационные формы работы по развитию речи детей с нарушением слуха в разных видах деятельности.....	43
Методика развития словесной речи на разных этапах обучения.....	48
Предпосылки к овладению словесной речью на начальном этапе обучения глухих и слабослышащих детей.....	48
Использование разных форм речи и их соотношение в обучении словесной речи детей с нарушением слуха.....	51
Развитие лексической стороны речи.....	55
Формирование грамматического строя речи.....	59
Обучение чтению и письму.....	63
Развитие связной речи.....	67
РАЗДЕЛ 3. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	82
Методика формирования словарного запаса учащихся с нарушением слуха.....	82
Методика формирования грамматического строя речи.....	93
Методика развития диалогической (разговорной) речи.....	98
Методика развития монологической речи.....	107
Методика обучения написанию писем, поздравительных открыток, SMS-сообщений.....	109
Методика обучения написанию записок.....	111
Методика обучения составлению рассказа.....	112
Методика работы по картине или серии картин.....	115
Методика обучения изложению.....	119
Вопросы и задания.....	122
РАЗДЕЛ 4. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ.....	124
Методические требования к организации работы по развитию слухового восприятия.....	124
Диагностическая основа обучения.....	125
Учет состояния слуховой функции.....	128
Поэтапное формирование слуховых представлений.....	130
Дозировка слуховой нагрузки.....	133
Подбор и условия предъявления речевого материала.....	133

Вопросы и задания.....	134
Формы организации работы по развитию слухового восприятия.....	135
Индивидуальные занятия по развитию устной речи и слухового восприятия.....	135
Групповые занятия по развитию слухового восприятия.....	145
Фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и коррекции произношения..	147
Развитие слухового восприятия на общеобразовательных уроках.....	149
Развитие слухового восприятия во внеурочное время.....	151
Вопросы и задания.....	156
РАЗДЕЛ 5. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ.....	156
Теоретические основы организации работы по обучению произношению учащихся с нарушением слуха.....	156
Современный метод обучения произношению.....	157
Этапы работы над произносительными навыками.....	163
Способы и приемы постановки и коррекции произносительных навыков.....	165
Взаимодействие произносительных навыков в процессе коррекции.....	166
Отбор речевого материала для работы над произношением.....	168
Смена видов работ и видов речевой деятельности.....	168
Вопросы и задания.....	170
Формы организации работы по обучению произношению.....	170
Обучение произношению на индивидуальных занятиях.....	170
Коррекция произношения на общеобразовательных уроках.....	173
Коррекция произношения во внеурочное время.....	178
Вопросы и задания.....	185
Методика работы над произношением.....	186
Методика работы над речевым дыханием.....	186
Методика работы над голосом.....	187
Методика работы над словом и фразой.....	192
Основные термины и определения.....	207
Рекомендуемая литература.....	210
Приложения.....	213