



Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Т. И. Обухова, Е. Н. Сороко

**МЕТОДИКА
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Учебно-методическое пособие

Учебное электронное издание локального распространения

Минск 2013

УДК 376–056.263(075.8)

ББК 74.3я73

О266

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ, рекомендовано секцией педагогических наук (протокол № 6 от 05.11.2012 г.) и электронных образовательных ресурсов (протокол № 5 от 21.11.2012 г.)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры частных методик ИПКиП БГПУ *В. В. Чет*;
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой сурдопедагогики БГПУ
С. Н. Феклистова;

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологии Академии последипломного образования *В. В. Гладкая*

Обухова, Т. И.

О266 Методика коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / Т. И. Обухова, Е. Н. Сороко. – Минск : БГПУ, 2013. – 91 с.

ISBN 978-985-541-103-2.

В пособии рассматриваются теоретические и практические вопросы организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушением слуха. Раскрываются содержание и методика психолого-педагогического изучения необученных и обученных детей с нарушением слуха, пути и средства развития слухового восприятия, формирования речи, обучения произношению в условиях слуховой депривации.

Адресуется слушателям переподготовки, обучающимся по специальности «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании», может быть использовано студентами отделения сурдопедагогики БГПУ, педагогами и воспитателями групп интегрированного обучения и воспитания специальных дошкольных учреждений.

УДК 376–056.263(075.8)

ББК 74.3я73

ISBN 978-985-541-103-2

© Обухова Т. И., Сороко Е. Н., 2013
© БГПУ, 2013

ВВЕДЕНИЕ

Нарушения слуха различной степени выраженности оказывают существенное влияние на психофизическое развитие ребенка (Г. Л. Выгодская, Л. С. Выготский, А. А. Катаева (Венгер), Э. И. Леонгард, Т. И. Обухова, Т. В. Розанова, Е. Н. Сороко, Г. В. Трофимова, С. Н. Феклистова и др.). Особенности в физическом развитии, вызванные нарушением деятельности вестибулярного аппарата, а в ряде случаев и общей физической ослабленностью из-за различных заболеваний, проявляются в нарушении координации движений, состояния равновесия, осанки, задержке в развитии локомоторных и статических функций и т. д. Это, в свою очередь, отражается не только на формировании межанализаторных связей, сужении пространства, но и на развитии восприятия и ощущений (вибрационных, кинестетических, осязательных). Недостаточное участие осязательной чувствительности в восприятии свойств и качеств объектов приводит к задержке в развитии чувственной основы. Дети, имеющие различную степень потери слуха, лишены (полностью или частично) возможностей воспринимать речевое воздействие, его эмоциональную и интонационную стороны, результатом чего является отсутствие голосовых и речевых реакций, не развивается речевое дыхание, голосовой и артикуляционный аппарат.

Таким образом, нарушение слуха не только само по себе сужает ориентировку в звуковом пространстве, поскольку весь мир как неречевых, так и речевых звуков оказывается для ребенка «закрытым» или обедненным, но и негативно влияет на своевременное включение его в речевую деятельность, в процесс взаимодействия с окружающими объектами (сначала на уровне манипулирования, а затем и в ситуации предметной деятельности). Все это сказывается на развитии таких психических процессов и состояний, как внимание, память, мышление, эмоциональная сфера и т. д., а следовательно, и на выработке мотивационно-потребностного плана деятельности.

У ребенка с нарушением слуха определенные положительные возрастные изменения в развитии происходят спонтанно. Однако это развитие идет медленно и по своим количественным и качественным преобразованиям не соответствует норме. Это вызывает необходимость оказания целенаправленной коррекционно-педагогической помощи детям данной категории.

Учебно-методическое пособие содержит материал, раскрывающий содержание коррекционных занятий с дошкольниками с нарушением слуха по таким направлениям, как развитие слухового восприятия, формирование произношения, развитие речи, которые способствуют коррекции первичных (развитие слухового восприятия), вторичных (развитие речи) и третичных (развитие познавательной сферы) дефектов.

Позитивное решение коррекционных задач возможно при условии комплексного подхода к воспитанию и обучению, тесного взаимодействия учителя-дефектолога, воспитателя, родителей и взаимосвязи всех направлений коррекционно-развивающей работы: реализация слуховых возможностей в сочетании с развитием речи и формированием произносительных умений; формирование речи и обучение про-

изношению; развитие слухового восприятия и формирование произношения; развитие речи в сочетании с детскими видами деятельности (игровой, изобразительной, трудовой и др.), с формированием чувственной основы, развитием мышления и двигательной сферы и т. д.

Стратегия коррекционно-развивающей работы с каждым ребенком определяется на основе выявления его актуального уровня развития по всем линиям новообразований в соответствии с возрастом.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Раздел 1

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Раздел 1. ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Необученные дети

Для определения содержания коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с нарушением слуха необходимо проведение психолого-педагогического изучения их развития. Для определения уровня психофизического развития детей дошкольного возраста, находящихся в условиях слуховой депривации, разработаны блоки диагностических заданий. Анализ результатов деятельности детей осуществляется на основе разработанных А. А. Венгер, Е. А. Стребелевой и др. основных параметров, к которым относятся: принятие и понимание ребенком задания, способы его выполнения, адекватность действий, принятие обучения, отношение к результату своей деятельности. Необученным детям с нарушением слуха все инструкции даются на невербальной основе с использованием общепринятых бытовых жестов.

Оценка результатов выполнения заданий (Е. А. Стребелева):

1 балл – ребенок не сотрудничает со взрослым, не понимает содержание задания, ведет себя неадекватно (разбрасывает игрушки, тянет их в рот и т. д.);

2 балла – принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но даже после обучения через совместные действия самостоятельно выполнить задание не может и к конечному результату, как правило, безразличен;

3 балла – сотрудничает со взрослым, принимает задание и понимает цель, но самостоятельно выполняет его только после обучения (совместные действия, действия по подражанию), заинтересован в конечном результате;

4 балла – принимает и понимает задание, самостоятельно находит способ его выполнения, заинтересован в конечном результате.

В зависимости от количества полученных баллов можно выделить три группы детей: 10–12 (3–4 года) или 13–23 балла (4–5 лет) – ребенок с низким уровнем развития, нуждается в дополнительном комплексном обследовании; 24–33 балла – ребенок со средним уровнем развития и с хорошими потенциальными возможностями; 34–40 баллов – ребенок с высоким уровнем развития.

Возраст 3–4 года

1. Игра «Принеси мяч». Задание направлено на установление контакта с ребенком, на изучение качества его ходьбы (бега), действия рук.

Оборудование: большой мяч.

Ход обследования. Взрослый прокатывает мяч мимо ребенка и жестом просит принести его. Игра повторяется 2–3 раза.

Обучение. Если ребенок не идет за мячом и не приносит его, взрослый сам берет мяч, отдает ребенку, а затем просит его принести мяч.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

2. Игра «Пирамидка». Задание направлено на выявление умения удерживать предмет в руке, действовать целенаправленно с учетом свойства предмета (величины), умения действовать по подражанию.

Оборудование: две пирамидки из 4–5 шаров или колец разной величины, но одинаковых по цвету.

Ход обследования. Взрослый жестом предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если ребенок не делает этого, взрослый сам снимает кольца (шары) пирамидки, кладет их на стол и перемешивает. Затем жестом предлагает ребенку собрать пирамидку. Адекватный способ действия – целенаправленные пробы.

Обучение. При затруднениях используется две пирамидки – одна у ребенка, другая у взрослого. Ребенок, подражая действиям взрослого, сначала разбирает пирамидку, а затем собирает ее. Как прием обучения возможны совместные действия.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

3. Игра «Матрешка». Задание направлено на выявление умения ориентироваться на величину, действовать по подражанию.

Оборудование: четырехсоставная матрешка.

Ход обследования. Взрослый демонстрирует ребенку матрешку и жестом предлагает ее разобрать. Если ребенок не делает этого, взрослый сам разбирает матрешку, каждый раз сосредотачивая внимание ребенка на том, что внутри есть еще одна матрешка. После тщательного рассматривания всех матрешек, ему предлагается собрать их вместе. Взрослый для объяснения ребенку задания может использовать указательный жест. Адекватные способы действия – целенаправленные пробы и (или) примеривание.

Обучение. Если ребенок затрудняется в выполнении задания, взрослый демонстрирует ему, как следует собирать матрешку, акцентируя внимание на том, что маленькая матрешка находится внутри большой. После чего взрослый предлагает ребенку собрать двухместную матрешку. Аналогично собираются трехместная и четырехместная матрешки.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

4. Игра «Найди парную картинку». Задание направлено на выявление уровня развития зрительного восприятия предметных картинок.

Оборудование: четыре парные предметные картинки (машина, кукла, собака, дом).

Ход обследования. Перед ребенком выкладывается один набор предметных картинок, второй набор – у взрослого. Взрослый на глазах у ребенка переворачивает свои картинки, после чего достает одну из них, показывая ее ребенку, и жестом предлагает ему показать у себя такую же картинку. В процессе выполнения задания картинки несколько раз меняются местами. Если ребенок не понимает инструкцию, можно использовать в качестве помощи методический прием совместных действий. Адекватный способ действия – примеривание или зрительное соотнесение.

Обучение. Если ребенок затрудняется выполнить задание, могут быть использованы совместные с ним действия взрослого.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

5. Игра «Коробка форм». Задание направлено на выявление умения ориентироваться на форму объекта, соотносить объемные и плоскостные формы.

Оборудование: деревянная или пластмассовая коробка с пятью прорезями и пятью парами объемных геометрических фигур, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей.

Ход обследования. На столе хаотично выставлены все десять объемных геометрических фигур. Взрослый берет одну из них и проталкивает в соответствующую прорезь. После чего указательным жестом предлагает ребенку опустить все остальные геометрические фигуры. Адекватный способ действия – целенаправленные пробы. Если ребенок действует силой, следует провести обучение.

Обучение. Взрослый берет одну из фигур и медленно прикладывает ее к разным отверстиям, делая отрицательный жест головой до тех пор, пока не найдет нужное отверстие. Это подкрепляется утвердительным кивком головы. Чтобы ребенок обратил внимание на особенности конфигурации прорези и фигуры, следует обвести его пальчиком их контур. Далее ребенку предлагается действовать самостоятельно.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

6. Игра «Сложи разрезную картинку». Задание направлено на выявление уровня развития восприятия предметного изображения, наличия предваряющего образа предмета.

Оборудование: две одинаковые предметные картинки, одна из которых разрезана на три части по горизонтали или по вертикали.

Ход обследования. Взрослый хаотично раскладывает части разрезной картинки на столе и жестом предлагает ребенку их сложить. Адекватный способ действия – целенаправленные пробы. Если ребенок выполняет беспорядочные действия, складывает части в стопочку, перекладывает их с места на место и т. д., следует провести обучение.

Обучение. Первый способ. Взрослый на глазах у ребенка правильно выкладывает одну или две части разрезной картинки, а остальные предлагает расположить ему самому. Второй способ. Взрослый на глазах у ребенка накладывает одну часть разрезной картинки на целую картинку, затем предлагает ему расположить все остальные части. После обучения ребенку предлагается самостоятельно сложить другие картинки.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

7. Игра «Постройка из кубиков». Задание направлено на выявление умения конструировать по подражанию, ориентироваться в формах и пространственных отношениях, действовать целенаправленно.

Оборудование: два комплекта одинаковых по форме кубиков (бруски, треугольные призмы, полусферы); один комплект одноцветный – для взрослого, второй – разноцветный – для ребенка.

Ход обследования. Взрослый на глазах у ребенка создает конструкцию из трех деталей и предлагает ему построить то же самое. При успешном выполнении ребенком задания взрослый создает еще несколько конструкций. Адекватные способы действия – примеривание и зрительное соотнесение.

Обучение. Взрослый сопряженно с ребенком создает конструкцию. После обучения ребенку предлагается создать другие постройки (по отсроченному подражанию).

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

8. Игра «Каталка». Задание направлено на выявление уровня сформированности ходьбы, согласованности действия рук и ног.

Оборудование: каталка с длинной ручкой, впереди которой подвижная игрушка.

Ход обследования. Взрослый вводит каталку и указательным жестом предлагает ребенку покатать ее.

Обучение. Если ребенок не начинает действовать с каталкой, взрослый, используя совместные действия, учит его, как можно ее передвигать. После обучения ребенку предлагается действовать самостоятельно.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

9. Игра «Достань тележку» (адаптированный вариант методики С. Л. Новоселовой). Задание направлено на выявление уровня развития наглядного мышления.

Оборудование: тележка со стержнем, три палочки с колечком, с веревочкой и двумя зубцами на конце, кукла.

Ход обследования. Перед ребенком, сидящем на стуле, на другом конце стола, стоит тележка так, чтобы он не мог достать ее рукой. Недалеко, сбоку от ребенка, лежат палочки. Ребенку предлагается покатать сидящую в тележке куклу. Вставить ребенку не разрешается, но дается возможность использовать пробы.

Обучение не проводится. Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

Возраст 4–5 лет

1. Игра «Разбери и собери пирамидку». Задание направлено на выявление уровня ориентировки на величину и целенаправленности действий.

Оборудование: одноцветная четырех-, пятисоставная пирамидка.

Ход обследования. Взрослый жестом предлагает ребенку разобрать пирамидку, а затем собрать ее. Предварительно кольца пирамидки располагаются хаотично. Адекватный способ действия – примеривание или зрительное соотнесение.

Обучение. Если ребенок не начинает действовать или действует неадекватно, взрослый подает ему по одному кольцу, каждый раз жестом указывая, что его нужно надеть на стержень. После обучения ребенку предлагается самостоятельно разобрать и собрать пирамидку.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

2. Игра «Разбери и сложи матрешку». Задание направлено на выявление умения ориентироваться на величину и осуществлять целенаправленные действия.

Оборудование: четырех-, пятикомпонентная матрешка.

Ход обследования. Взрослый показывает ребенку матрешку и жестом предлагает ее разобрать. Затем, фиксируя его внимание на множестве половинок, жестом показывает, что их нужно собрать в одну матрешку. Адекватный способ действия – примеривание или целенаправленные пробы. В случае затруднения проводится обучение.

Обучение. Взрослый последовательно показывает ребенку, как составляется сначала двухкомпонентная матрешка, а затем и как все остальные. Показ выполняется медленно, методом проб. Эти действия повторяет ребенок. После обучения ребенку предлагается самостоятельно разобрать и собрать матрешку.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

3. Игра «Найди картинку». Задание направлено на выявление уровня зрительного восприятия предметных картинок.

Оборудование: пять пар предметных картинок (дом, яблоко, машина, кукла, платье).

Ход обследования. Взрослый раскладывает перед ребенком пять картинок. Идентичные картинки находятся у самого взрослого. Одну из картинок взрослый показывает ребенку и жестом просит его показать такую же. Если ребенок не понял инструкцию, взрослый сам соотносит одну пару картинок. После этого ребенку предлагается выполнить задание. Адекватный способ действия – примеривание или зрительное соотнесение.

Обучение. Если ребенок не выполняет задание, взрослый последовательно соотносит все пары картинок, каждый раз акцентируя его внимание на идентичности изображенного. Возможно уменьшение количества пар картинок. После обучения порядок расположения и предъявления картинок меняется. Ребенку предлагается выполнить задание самостоятельно.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

4. Игра «Коробка форм». Задание направлено на выявление уровня ориентировки в формах объектов.

Оборудование: коробка с пятью прорезями и десятью объемными геометрическими фигурами, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей.

Ход обследования. Каждую из форм следует поставить основанием вверх и расположить так, чтобы все одинаковые фигуры не находились рядом. Взрослый берет одну из геометрических фигур и опускает ее в соответствующую прорезь. Затем указательным жестом предлагает ребенку сделать то же самое со всеми остальными фигурами. Адекватный способ действия – примеривание, но могут быть целенаправленные пробы. Если у ребенка возникают затруднения в выполнении задания, проводится обучение.

Обучение. Взрослый берет одну из фигур и медленно прикладывает ее к разным прорезям до тех пор, пока не найдет нужную. Затем дает ребенку другую фигуру. Через совместные действия путем прикладывания происходит поиск нужной прорези. Все остальные фигуры ребенку предлагается опустить самостоятельно.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

5. Игра «Постройка из кубиков». Задание направлено на выявление умения создавать постройку по образцу, ориентироваться на форму объекта, пространственное расположение частей.

Оборудование: два одинаковых набора кубиков (бруски, треугольные призмы, полусферы и т. д.). Один набор одноцветный – для взрослого, другой – разноцветный – для ребенка.

Ход обследования. Взрослый строит какую-либо конструкцию за экраном (ширмой), затем открывает его и указательным жестом предлагает ребенку создать аналогичную постройку. Если ребенок справляется с первой конструкцией, ему дается еще несколько новых вариантов для постройки. Адекватные способы действия – примеривание или зрительное соотнесение.

Обучение. Если ребенок не может выполнить задание по образцу, ему предлагается создать хотя бы одну конструкцию по подражанию, а затем снова воспроизвести несколько построек по образцу.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

6. Игра «Сложи разрезную картинку». Задание направлено на выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения на картинке, наличия предваряющего образа предмета.

Оборудование: две одинаковые картинки, одна из которых разрезана на четыре части (по диагонали, вертикали, горизонтали), а вторая – целая. Можно использовать несколько пар картинок.

Ход обследования. Взрослый выкладывает перед ребенком четыре части разрезной картинки, расположенные хаотично, после чего жестом предлагает сложить их так, чтобы получилось предметное изображение. Адекватные способы действия – примеривание и зрительное соотнесение.

Обучение. Если ребенок не может правильно сложить картинку, взрослый сам соединяет две ее части, а остальные предлагает ему дополнить. После этого ребенку предлагается составить эту картинку самостоятельно. Если у него не получается выполнить задания после первого способа обучения, следует предложить ему наложить разрезные картинки на целостную, а затем снова сложить картинку самостоятельно.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

7. Игра «Построй из палочек». Задание направлено на выявление уровня зрительного восприятия, способности к операциям анализа и синтеза, умения действовать по образцу.

Оборудование: пятнадцать плоских палочек одинакового цвета.

Ход обследования. Взрослый за экраном сооружает постройку из пяти палочек. Затем, открыв экран, указательным жестом акцентирует внимание ребенка на созданном сооружении и предлагает ему построить то же самое. Если ребенок успешно выполнил первое задание, ему предлагается создать по образцу еще несколько построек. Адекватный способ действия – зрительное соотнесение, но возможно примеривание.

Обучение. Если ребенок не может создать постройку по образцу, то взрослый на глазах у него конструирует ее, затем предлагает ему создать постройку самостоятельно. Возможен поэлементный показ.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

8. Игра «Поиграй с машинкой». Задание направлено на выявление умения устанавливать межпредметные связи, разрешать проблемную ситуацию.

Оборудование: две заводные машинки, две куклы, два ключика.

Ход обследования. Взрослый на глазах у ребенка сажает одну куклу в машинку, заводит машинку ключиком, и она начинает двигаться. Вторую куклу взрослый предлагает ребенку посадить в другую машинку, но она не двигается. Для того чтобы завести машинку, нужно достать ключик, который висит на стене так, чтобы до него невозможно было дотянуться. Недалеко стоит стул. Взрослый обращает внимание ребенка на ключик, машинку, стул, призывая его к каким-либо действиям с этими предметами. Ребенку дается возможность выполнить задание путем многократных проб.

Оценка действий ребенка осуществляется по следующим параметрам: принятие задания и его понимание, адекватность оценки проблемной ситуации, использование проб и их целенаправленность, результат и отношение к нему.

Оценка действий ребенка производится в баллах: 1 балл – ребенок не принимает задание, не понимает его, действует неадекватно; 2 балла – ребенок принимает задание, понимает удаленность расположения ключика и пытается дотянуться до него рукой, но не совсем понимает проблемную ситуацию, к конечному результату безразличен; 3 балла – ребенок принимает задание и принимает предмет-цель; учитывает расстояние, которое необходимо преодолеть к цели; использует пробы, которые не приводят к результату, оценивает ситуацию и постепенно переходит к целенаправленным пробам, устанавливает межпредметные связи, заинтересован в конечном результате; 4 балла – ребенок сразу оценивает проблемную ситуацию, зрительно определяет удаленность предмета-цели, находит способ ее достижения, используя стул как вспомогательное средство, заинтересован в конечном результате.

9. Игра «Разложи картинки» (невербальная классификация). Задание направлено на выявление умения ориентироваться в обобщающих группах предметов, наличия элементов логического мышления.

Оборудование: картинки с изображением одежды, мебели, посуды, транспортных средств и т. д.

Ход обследования. Взрослый показывает ребенку картинку с изображением, например, стула и кладет ее на стол. Затем демонстрируется другая картинка, например, с изображением платья. Она кладется на стол на некотором расстоянии от первой картинки. После этого взрослый показывает картинку с нарисованным на ней столом и, используя указательный жест, спрашивает у ребенка, где разместить ее. Затем взрослый в разной последовательности дает ребенку картинки с изображенными на них предметами мебели и одежды. Задание повторяется 2–3 раза с разным набором предметных картинок. Адекватные способы действия – зрительное соотнесение, но возможно примеривание.

Обучение. Если ребенок затрудняется в выполнении невербальной классификации, взрослый в качестве наглядных образцов выкладывает не по одной, а по 2–3 картинки. При этом взрослый должен обязательно фиксировать внимание ребенка на изображенных предметах и отнесении их к той или иной группе.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

10. Игра «Посчитай». Задание направлено на выявление уровня количественных представлений на основе соотнесения, умения выполнять счетные операции.

Оборудование: пятнадцать счетных палочек одного цвета.

Ход обследования. На стол, за которым сидит ребенок, выкладываются счетные палочки. Взрослый берет одну палочку, кладет ее перед собой и предлагает ребенку указательным жестом выполнить то же самое. Затем палочки возвращаются на место. После этого взрослый одним движением берет много палочек, кладет их перед собой и предлагает ребенку повторить это же действие. Все палочки возвращаются на место. Если ребенок успешно справился с заданием, взрослый одним движением берет только две палочки. Ребенку предлагается повторить. Соотнесение продолжается несколько раз с увеличением количества палочек.

Когда ребенок справляется с соотнесением хотя бы трех-четырёх операций, следует предложить ему счетные операции на сложение и вычитание со скрытым результатом. Для этого взрослый на глазах у ребенка кладет на каждую ладонь по одной палочке. После чего палочки, находящиеся в руках взрослого, объединяются за экраном, а ребенку предлагается взять столько палочек, сколько получилось у взрослого. При положительном выполнении задания количество палочек может быть увеличено до трех-четырёх штук.

Если счетные операции на сложение выполнены успешно (хотя бы в пределах трех), ребенку предлагается задание на вычитание. С этой целью взрослый на глазах у ребенка на одну ладонь кладет две палочки. Затем за экраном одна палочка перекладывается во вторую ладонь, а оставшаяся зажимается в кулаке. Ребенку предлагается определить, сколько палочек осталось в руке у взрослого.

Независимо от результативности действия ребенка во всех сериях десятого задания обязательно должно быть проведено сравнение на основе наглядного представления счетного материала.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

Ребенку старше 4,5 лет можно предложить дополнительное задание, например, *игру «Включение в ряд»*. Задание направлено на выявление умения ориентироваться на величину предмета.

Оборудование: пяти- или шестиместная матрешка.

Ход обследования. Взрослый берет матрешку и на глазах у ребенка ее разбирает и собирает по одной игрушке. После чего выстраивает матрешки в ряд по росту, соблюдая при этом равные расстояния между ними. Затем взрослый закрывает матрешек экраном и убирает одну из них, выравнивая расстояние между оставшимися игрушками. Взрослый дает ребенку матрешку и предлагает определить то место, где она находилась. В качестве инструкции используется указательный жест или совместные действия. После первого выполнения ребенку предлагается самостоятельно расположить 2–3 матрешки по местам. Адекватные способы действия – примеривание, зрительное соотнесение, несколько целенаправленных проб.

Обучение. Если ребенок ставит матрешек без учета их величины, взрослый отрицательно кивает головой и показывает, где нужно расположить ту или иную игрушку. Обучение может повторяться несколько раз, после чего ребенку снова предлагается выполнить задание самостоятельно.

Анализ результатов выполнения задания и оценка в баллах осуществляется по выделенным параметрам.

Обученные дети

Диагностическим материалом для обученных детей может быть материал программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с нарушением слуха» (Минск: НИО, 2006). Содержание психолого-педагогического обследования определяется индивидуально для каждого ребенка с учетом времени его пребывания в условиях специального обучения. Прежде всего выявляется уровень речевого развития: сформированность лексической стороны и грамматического строя речи, наличие и характер фразовой речи, сформированность навыков речевого общения. Динамика речевого развития фиксируется по следующим параметрам: понимание речи (по табличке, устно-дактильно, чтение с руки, слухозрительно), способы воспроизведения речи (устно-дактильно, письменно, устно), овладение разными частями речи и степенью их обобщенности.

Если ребенок испытывает трудности в использовании, например, прилагательных или слов первой и второй степени обобщения, целесообразно включать задания на безречевую классификацию. В основу классификации может быть положен любой признак: цвет, форма, величина, материал и т. д. Результаты выполнения данного задания позволяют сделать вывод о наличии или отсутствии у ребенка тех или иных представлений, определить содержание и обосновать методику коррекционно-развивающей работы в этом направлении.

Произносительная сторона речи проверяется на материале слов, слогов и фраз, подобранных с учетом заданной фонетической задачи через чтение и самостоятельное устное воспроизведение ребенком названий объектов, действий и т. д.

Раздел 2

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Раздел 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СЛУХОВОЙ ДЕПРИВАЦИИ

В структуре дефектов детей со слуховой депривацией выделяются первичные (слух) и вторичные (речь) нарушения. У всех групп необученных детей, относящихся к категории слабослышащих, отмечается либо недоразвитие речи, либо ее полное отсутствие. Однако существуют определенные предпосылки, соотносимые с ранними этапами речевого дословесного развития в норме (голосовые реакции, несоотнесенные звукопроявления и лепет, произвольное артикулирование и т. д.). Эти предпосылки являются основными, базовыми компонентами уникальной человеческой языковой способности, которая формируется в ходе развивающегося общения и на основе ранних форм предметной деятельности. Эта способность не является врожденной, а базируется на других фундаментальных психических способностях, например: двигательная, сенсорно-перцептивная, ритмическая, подражательная, умственная и коммуникативная. Как отмечено в исследованиях А. Р. Лурия, языковая способность развивается в процессе применения языка. Обучение ему входит в содержание коррекционно-педагогической работы с детьми со слуховой депривацией, так как имеющиеся предпосылки дословесного речевого развития из-за нарушения обратной связи (слуховой) постепенно начинают ослабевать, сворачиваться. Следовательно, не происходит дальнейшее развитие голоса, речевого дыхания, артикуляционного аппарата, ущербно развивается «комплекс оживления». Это приводит к тому, что на этапе довербального развития ребенка не создается основа для перехода к этапу зарождения речи. Следовательно, при определении содержания и методик формирования речи у детей со слуховой депривацией необходимо учитывать, во-первых, закономерности ее развития в норме, во-вторых, влияние нарушения слуха как на протяжении этого процесса, так и на весь ход психофизического развития ребенка, находящегося в условиях слуховой депривации.

Для того чтобы правильно учитывать соотношение особенностей возрастного развития ребенка в норме и особенностей его развития при нарушении слуха на той же стадии, необходимо опираться на 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 ведущими видами деятельности. Функциональное развитие может происходить в пределах одного и того же возрастного периода, не перестраивая детскую личность в целом. Она характеризуется частичными изменениями некоторых психологических свойств и функций, а также изменениями, связанными с овладением ребенком отдельными способами действий. Функциональное развитие предполагает не перескакивание с низшей на более высшую возрастную ступень, а наполнение видами деятельности, присущих данному возрасту, развивающимися компонентами во избежание искусственного, формального развития ребенка, которое не может обеспечить его подлинное качество. Это и должно найти, во-первых, свое отражение в содержании и методах коррекционно-развивающей

работы по всем видам деятельности с одновременным усилением линии слухо-речевого развития и увеличением возможного объема тех изменений, которые свидетельствовали бы о функциональном развитии ребенка. В целом, можно сказать, что целью специальной помощи детям с нарушением слуха является обеспечение максимального приближения их как к ходу развития нормально слышащих сверстников, так и стремление приблизить их к идентичной возрастной стадии.

Речевое развитие слабослышащих детей на современном этапе должно проводиться в сочетании с развитием и коррекцией познавательной деятельности, с приближением к норме их личностных качеств. Именно это способствует социальной адаптации детей уже на ранних возрастных этапах.

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 ему детей. Данный принцип в условиях специального обучения детей с нарушением слуха необходимо рассматривать как такое определение языкового материала и методов его практического использования, которое соотносится с данными онтогенеза (развитие на протяжении детства) и филогенеза (развитие на протяжении истории человечества). Человек способен воспринимать словесную речь и контролировать ее на основе как слухового, так и тактильно-вибрационного, зрительного и других видов восприятия. Это все то, что передается по наследству. В работе с детьми с нарушением слуха предусматриваются специальные приемы обучения языку и формирования речи, используя данные онтогенеза и филогенеза. Если слышащий ребенок присваивает речь в готовом виде на основе подражания говорящим людям, то для ребенка с нарушением слуха необходимо создавать условия как для подражания (слухо-зрительное, слуховое, зрительное, тактильно-вибрационное восприятие), так и для вызывания потребности в речевом устном общении с окружающими (овладение произносительными умениями на основе подражания и использования специальных приемов постановки и коррекции звуков). Ни один ребенок при раннем нарушении слуха полноценно овладеть словесной речью не может.

Деятельностный принцип реализуется через включение речевого материала во все виды бытовой, игровой, продуктивной деятельности, в музыкальные, физкультурные занятия, занятия по ознакомлению с окружающим, формированию элементарных математических представлений и др. На коррекционных занятиях по развитию речи этот речевой материал систематизируется, уточняется его содержание через включение в новые условия, в разные контексты. Дети овладевают разными видами речевой деятельности: говорением, чтением, письмом, слушанием, слухо-зрительным восприятием.

Структурно-семантический принцип – это выбор речевых средств, последовательность введения их в опыт общения детей, способ сочетания разных направлений в работе над языковыми единицами, установление поэтапности по развитию всей речемыслительной деятельности детей. При ознакомлении детей с названиями

тех или иных объектов, свойств, качеств, действий, состояний на основе предварительно сформированных представлений, слово сначала включается в простую фразу, а затем в более сложную и отрабатывается в разных речевых формах (устной, письменной, слухо-зрительной, на слух). Например, *вот машина, возьми машину, играй с машиной* и т. д.

В настоящее время в коррекционном обучении словесной речи слабослышащих детей с разной потерей слуха и разным уровнем речевого развития, которые ранее не были в условиях специального обучения, используется устная форма речи в двух направлениях: восприятие на слухо-зрительной основе и ее воспроизведение ребенком так, как он может. Это могут быть полные слова, лепетные слова и звукоподражания, которыми ребенок ранее пользовался самостоятельно или овладел ими в процессе обучения. Это соответствует генетическому принципу педагогической системы и обеспечивает прохождение ребенком с нарушением слуха того начального пути в развитии речи, который складывается в онтогенезе. У ребенка даже в условиях слуховой депривации, как было отмечено ранее, наблюдается рефлекторное шевеление губами, голосовые реакции и т. д. Поэтому на начальном этапе обучения вводится такой речевой материал, чтобы природные звуковые проявления даже в зачаточном состоянии были активизированы и не наступил процесс депривации. Формирование устной речи является основной задачей на всех последующих этапах обучения. Исторически и в онтогенезе устная речь предшествует письменной.

Письменная речь в виде изображения слова печатным шрифтом на табличке используется в обучении детей как вспомогательное средство для усвоения словесной речи (далее она становится самоценной как источник информации), овладения звукобуквенным составом слова и получения новых знаний через чтение готовых текстов (книжек-самоделок, адаптированных текстов и др.). Целостный образ слова у слышащего ребенка формируется под контролем слуха. У детей с нарушением слуха целостный образ, весь звукобуквенный состав слова необходимо формировать на основе графического образа, который по сравнению с оральным образом не исчезает, а остается столько, сколько нужно. Таблички с написанными на них печатным шрифтом словами (высота букв черного цвета на полоске белой бумаги 3,5–4 см) и фразами (слова в виде звукоподражаний и лепета используются только в устной форме) включаются как дополнительное наглядное средство к устному слову и воспринимается детьми глобально, то есть они 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. Дети сначала по подражанию взрослому проговаривают слово, как могут. Для проверки степени ориентировки детей в графическом образе слова иногда можно предъявлять табличку, исключая проговаривание.

Определенную роль в формировании у необученных детей готовности к восприятию письменной формы речи играют упражнения. Таким видом заданий может быть конструирование сопряженно и по подражанию из палочек различных фигурок от простых к более сложным с постепенным переходом к изображению тех или иных букв; формирование чувственной основы структуры графем, изготовленных

из разного материала, через обведение и ощупывание буквы (игры «Найди такую же», «У кого?» и т. д.); соотнесение предъявленной буквы с идентичной графемой в слове на табличке, указанной педагогом графемы в слове с буквой (при выборе из 3–4 букв); соотнесение идентичных по графическому составу слов на табличке, состоящих из трех, затем четырех и т. д. букв. Для формирования соотнесения предмета с его названием, зафиксированным на табличке, на начальном этапе целесообразно 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, выделенным признакам, совершают заданные действия, фиксируют определенное состояние. Прежде всего дети усваивают наиболее часто повторяющийся письменный материал, связанный с организацией занятий и различных видов деятельности. Они запоминают свои имена и имена близких людей, названия игрушек, пищи и т. д. По мере овладения детьми письменной формой речи начинается их приближение к процессу аналитического чтения на основе сопряженного проговаривания целого слова с опорой на табличку. Многократно воспринимая одни и те же таблички в разных условиях, дети 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 в слове, написанном на табличке. Во всем этом процессе значимую роль играет обучение детей работе с разрезной азбукой. Во второй части занятия по развитию речи они учатся составлять маленькое слово сначала из ограниченного, а потом все увеличивающегося набора букв. Постепенно дети переходят к работе со всей азбукой. Они составляют не только отдельные слова, но и словосочетания, фразы с опорой на табличку и без нее. Обязательным условием является прочтение каждым ребенком составленного слова. Постепенно процесс аналитического чтения становится более качественным. Основопологающую роль в нем играет овладение детьми произносительными умениями, а также постоянное упражнение в чтении всего предъявляемого речевого материала в разных видах деятельности.

Таким образом, весь первоначальный период обучения словесной речи слабослышащих детей примерно совпадает с периодом онтогенеза речевого развития в норме. Но отправной точкой для определения условий и основных направлений работы по формированию речи являются результаты диагностического обследования ее состояния. Так, если ребенок практически безречевой или у него есть только отдельные слова (лепетные или звукоподражания), целесообразно, чтобы содержанием первых занятий было эмоциональное разыгрывание взрослым на глазах у детей простых сюжетов с игрушками, которые можно назвать тем или иным звукоподражанием или лепетным словом. Педагог стимулирует детей к включению в процесс говорения. Они воспринимают речевой материал слухозрительно. Эти занятия можно рассматривать, с одной стороны, как пассивные (с точки зрения участия детей), а с другой – как способствующие осознанию ими того, что объекты и действия могут как-то обозначаться словом.

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 веревочку. Взрослый говорит: «Вот ляля. Вот би-би». Затем куклы вместе возят машинку по кругу, прощаются и уходят, сказав: «Пока!». 2. Прилетает несколько птичек. Педагог их кормит и сопровождает действия описанием: «Вот пи-пи. Пи-пи ам-ам». Появляется кошка, птички улетают. Педагог: «Вот мяу. Пи-пи там, там». Появляется собака и бежит за кошкой. Кошка убегает. Педагог: «Вот ав-ав. Ав-ав тут. Мяу – там».

Если у ребенка выявлено хоть незначительное недоразвитие речи, то в процессе разыгрывания сюжетов следует активно стимулировать его говорение. Постепенно содержание разыгрываемых сюжетов усложняется за счет введения большего количества объектов, действий с ними, состояний, а следовательно, и описание всего происходящего характеризуется включением разнообразных речевых средств. У детей, как правило, начинает проявляться интерес к игрушкам, которые «разговаривают», «действуют», возникает 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, его объем, возможность повторяемости, запоминания и усвоения детьми.

Целесообразно определить группы речевого материала, которые будут использованы в обучении детей. Первая группа – обиходно-разговорная лексика, связанная с организацией занятия: *идите, сядьте, встаньте, наденьте, снимите, слушайте, смотрите* и т. д. Эта лексика предьявляется детям в устной форме для слухо-зрительного восприятия, а ее содержательная сторона раскрывается с помощью 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 ней аналогична работе с первой группой слов. Основной речевой материал занятий – тематический, предназначенный для отработки и усвоения его детьми. Прежде всего он тесно связан с содержанием занятия по ознакомлению с природой, предметным миром, а в дальнейшем – и с занятиями по развитию слухового восприятия и обучением произношению. Дети сначала учатся слухо-зрительно воспринимать речевую информацию педагога, которая может содержать звукоподражания, лепетные и полные слова, обозначающие названия предметов и действий. Ребенок слушает, смотрит на губы взрослого, следит за их движениями, начинает улавливать и различать наиболее четко артикулируемые звуки в структуре слова. В зависимости от состояния слуховой функции дети могут получать существенное дополнение: улавливать такие компоненты речи, как гласные звуки (особенно с ударением), слоги со звонкими или взрывными согласными, ритмико-мелодическую характеристику целого слова и т. д. Кроме этого 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 слухового восприятия. Ответными реакциями детей являются показ, поиск объекта, определение на ощупь, игровые действия с предметами, утверждение или отрицание при их выборе и т. д. Одновременно у детей формируется способность к сопряженному проговариванию, что является предпосылкой для овладения ими названиями в устной форме ранее воспринятого речевого материала на слухо-зрительной основе. Устное проговаривание может быть точное, усеченное и приближенное. Лексический материал используется в разных речевых ситуациях и тематических сочетаниях. Все занятия проводятся в игровой форме, создаются условия для включения детей в практическую деятельность. Примерный лексический материал представлен в приложении.

Формирование лексической стороны речи

Формирование лексической стороны речи является одной из важных задач в общей системе развития словесной речи ребенка с нарушением слуха и теснейшим образом связана с опорой на слуховое восприятие. Это может быть восприятие на естественной основе или с использованием индивидуальных слуховых аппаратов. Данный процесс имеет два направления: количественное накопление и качественное совершенствование. Это значит, что каждое слово должно вызвать у ребенка образ того, что стоит за ним (объект, действие, состояние и т. д.). Поэтому у необученных детей необходимо прежде всего сформировать достоверные обобщенные представления, а у обученных – расширить и уточнить их.

Становление лексической системы происходит постепенно от нулевой степени обобщения к частично третьей. 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. В основе формирования представлений лежит чувственное познание, которое осуществляется через взаимодействие с объектами, зрительное и тактильно-двигательное восприятие, развитие разных видов ощущений и т. д. Последовательная и систематическая работа в этом направлении создает у ребенка такой комплекс чувственного познания, что соединение его с названием обеспечивает наполнение слова подлинным содержанием. Сначала ребенок оперирует содержанием словесного обозначения на нулевой степени обобщения (конкретный мяч, стол и т. д.), затем его ориентировка становится более содержательной, что соответствует первой степени обобщения (мячи, столы и т. д.), после чего второй (мебель, игрушки) и, наконец, третьей (вещи).

Примерные игровые упражнения, направленные на уточнение представлений детей о конкретном предмете (нулевая степень обобщения). В качестве оборудования могут быть использованы те предметы, с названием которых дети будут еще знакомиться или уже знакомы. Педагог предъявляет детям, например, куклу. Точно такие же куклы расположены в разных местах среди других разнородных предметов. Детям поочередно предлагается найти кукол среди других игрушек. Когда все куклы будут собраны вместе, педагог либо знакомит детей с названием этой игрушки, либо его уточняет. Затем детям предлагается воспроизвести с куклами различные действия: укачивание, подпрыгивание, хождение и т. д. Аналогично

проводится знакомство с другими новыми объектами, в процессе которого обращается особое внимание детей на их внешние признаки и особенности. С этой целью активно используются ощупывающие и обводящие движения, сравнение однородных объектов между собой. Необученные дети могут не называть их. Обученные же дети должны делать попытки к их словесному обозначению.

Игры-упражнения, направленные на формирование у детей лексической стороны речи первой степени обобщения. Педагог демонстрирует знакомую детям куклу, к которой «подходят» еще несколько кукол, разных по внешнему виду. Всех кукол поочередно взрослый вместе с детьми называет словом «кукла». Затем детям дается задание найти еще куклу, которые размещены в групповой комнате. Таким образом, все куклы, находящиеся в помещении, собираются в одну группу и еще раз используется слово первой степени обобщения. Аналогично проводится обучение и с другими предметами. Например, дети могут собирать разные яблоки в одну корзину, нагружать машину кубиками, выбирать разные платья для кукол и т. д.

Для овладения детьми лексическим значением первой степени обобщения целесообразно использовать иллюстративный материал с изображением различных объектов. В качестве заданий детям может быть предложено классифицировать картинки как с опорой на образец, так и без него. Например, из набора картинок с изображением разных предметов выбрать все стулья, машинки и т. д.

Значением слов, обозначающих названия признаков, свойств, действий, состояний и др., дети постепенно овладевают на уровне первой степени обобщения. В основе познания признаков лежит безречевая классификация одинаковых объектов, отличающихся только по одному признаку (цвету, величине, форме). Например, шары красного и шары зеленого цвета, шары синие большие, а шары красные маленькие и т. д. Следующий этап обучения может быть представлен безречевой классификацией разных по назначению предметов с учетом выделенного признака: цвета, формы, величины, материала, вкуса, температуры. Так детям предлагается найти в окружающем пространстве предмет на основе образца-признака. Основным ориентиром для детей является зрительное восприятие и практическая деятельность с включением перцептивных действий (ощупывание, обведение и т. д.). Завершающий этап обучения – соединение сформированных представлений о признаках с их названиями. Такая работа по формированию достоверных представлений создает необходимую основу для оперирования детьми необходимой лексикой с целью развернутого описания окружающих объектов.

При формировании обобщения первой степени глагольной лексики необходимо, чтобы дети сначала овладели значением глаголов повелительного наклонения, а затем других временных отношений. Необходимо показать, что одно и то же действие могут совершать разные объекты. Например, *идет Женя, Таня, тетя, мальчик* и т. д.

С целью формирования лексической стороны речи второй степени обобщения целесообразно использовать игровые упражнения, направленные на безречевую классификацию, в основе которой может быть положен какой-либо признак (место хранения, назначение и т. д.). Умение детей классифицировать предметы по родовому признаку является основой для ознакомления со значением обобщающего слова,

например: кукла, матрешка, пирамидка – это игрушки. Оно 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*). Название действий, признаков передаются обобщенно в форме имени существительного – плавание, бег, полет, синева и т. д. У детей также формируется понимание целого и его части: стул – спинка, сиденье, ножки, лицо – нос, глаза, рот, лоб и т. д. В связи с организацией занятий, деятельности используются слова с более высоким уровнем обобщения, например, заниматься, играть, работать, умываться и т. д. Их значение необходимо конкретизировать, так как понимание этих обобщенных наиболее сложны для детей (*Будем умываться. Что будем делать? Будем мыть руки, лицо, уши* 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 рассмотрении иллюстраций детей можно подвести к пониманию многозначности слова (возможности одним и тем же словом называть разные предметы): *ножка стола – ножка стула; ручка у сумки – ручка у чашки – ручка для письма* и т. д. Для закрепления ориентировки в разных сочетаниях многозначного слова детям можно предлагать слова, относящиеся к разным частям речи. Осваивая их, дети учатся сочетать их по смыслу в соответствии с контекстом. В структуре этой работы создается возможность подвести детей к пониманию переносного значения слов: *растет цветок, ребенок, щенок* и т. д.; *бежит мальчик, мышка, река* 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 «Что (кто) может быть легким (тяжелым, веселым, добрым)?»; «Как сказать по-другому?»; «Назови еще слова» и т. д. От соотнесения слов с предметами, свойствами, качествами, действиями, состояниями дети постепенно начинают овладевать составлением словосочетаний, предложений, связанных высказываний с переходом к составлению рассказов. Весь речевой материал воспроизводится ими через аналитическое чтение, устно-дактильное восприятие и воспроизведение, слухо-зрительное, зрительное и частично слуховое восприятие, устное произнесение. В зависимости от содержания речевого материала, этапов и задач обучения используются разные варианты правильного соотношения форм речи – письменной, устно-дактильной и устной.

Одно из направлений словарной работы – ознакомление детей с близкими и противоположными по смыслу словами. Понимание слов-синонимов для детей с нарушением слуха представляет большую трудность, что вызывает необходимость в осуществлении специальной работы. Так, при организации деятельности детей, проведение занятий практически по каждой теме можно использовать игровые и учебные ситуации, чтобы показать, что в одной и той же ситуации можно сказать

по-другому, использовать разные, не близкие по значению слова. Например, «Ребята, сядьте!», «Дети, сядьте!». Дети – мальчики и девочки; печальный и грустный; день пасмурный – день серый; спросить – задать вопрос; родители – мама и папа 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, чистый – грязный, трудно – легко). Необходимо иметь в виду, что эти слова делятся на разнокоренные, где противоположность выражается разными основаниями (много – мало, широкий – узкий, здороваться – прощаться, длинный – короткий и др.), и однокоренные, когда противоположность передается с помощью приставок (пришел – ушел, принес – унес, войти – выйти, застегнуть – расстегнуть и др.). Работа по обогащению словаря антонимами проводится на материале любой тематики, а смысл слов раскрывается прежде всего в определенной коммуникативной ситуации. Например, на занятиях в одной ситуации ребенку дается поручение что-нибудь раздать (карандаши, бумагу), а в другой – собрать что-либо (рисунки).

Работа над словами-конверсиями, которые используются для выражения отношений между участниками той или иной ситуации, может иметь место при определении речевого материала в соответствии с темой занятия. Например, рассматривая иллюстрации можно использовать следующие слова-конверсии: *мальчик бросает мяч – ловит мяч, мальчик толкнул девочку – девочка упала* и т. д.

Специальная работа проводится со словами, обозначающими личные местоимения. Значением одних из них дети могут более осознанно овладеть в процессе жизнедеятельности при общении 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» и др. Впервые это местоимение вводится во время знакомства ребенка с самим собой: указательный жест с проговариванием Ты используется по отношению к нему и его отражению в зеркале на занятиях по ознакомлению с природой. 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 разных ситуациях. Например, «*Что мы будем делать? Мы будем заниматься. Мы пойдем гулять. Что вы будете делать? Вы будете спать*» и т. д. Ознакомление детей со значением местоимений ОН, ОНА, ОНО, ОНИ осуществляется через специальные приемы работы. Создается ситуация с многократным повторением имени одного из мальчиков группы в связи с какой-либо деятельностью. Например, «*Саша, возьми бумагу и карандаши и нарисуй дом. Саша рисует большой дом. Саша нарисовал красивый дом*». Весь речевой материал предъясняется письменно на табличках. Детям предлагается сосчитать, сколько раз повторялось имя мальчика. Взрослый делает вывод, что так часто повторять одно и то же слово некрасиво, поэтому вместо имени 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 и заменяет одушевленные и неодушевленные объекты мужского рода местоимением ОН. Аналогично проводится работа по ознакомлению со значением местоимений, заменяющих объекты женского и среднего рода, а также существительные множественного числа. Работа над всеми видами местоимений постоянно продолжается во всех видах речевой деятельности: диалогической, описательной, повествовательной и т. д.

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 сформируется 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 соотношении табличек с группой предметов (стол – столы, стул – стулья, кукла – куклы, матрешка – матрешки, платок – платки, дерево – деревья и т. д.). В качестве методических приемов с детьми проводятся игры типа: «Назови верно», «Что у тебя?», «Подложи верно», «У кого?»; составляются справочные таблицы; учитывается преемственность между занятиями по формированию элементарных математических представлений и развитием речи, а также между всеми другими видами деятельности и занятиями, организованными воспитателем. Специальные игры, упражнения, конструирование ответов на вопросы (Где? Куда? С чем (кем)? Кому? У кого? Чей? и т. д.), справочные таблицы, сама жизнедеятельность и т. д. – все это используется для усвоения детьми существительных в единственном и множественном числе в родительном, дательном, предложном и творительном падежах. В качестве методического приема используются игры: «Прятки», «Ищи и найди», «Что чем делать?», «Кто с кем?», «Кто с чем?» (дидактические игры); «Устроим комнату для куклы», «Магазин», «Мама и дочка» (сюжетные игры); «Курица и цыплята», «Кто первый?», «Лиса в курятнике» (подвижные игры).

В процессе речевого развития детей возрастает использование прилагательных в разном родовом соотношении в зависимости от рода существительного. Ориентировкой для детей в правильном согласовании являются вопросы: какой? какая?

какое? какие? Игры на описание предметов, объектов, явлений помогают в овладении правильными согласованиями прилагательных с существительными в роде, числе и падежах. Этому способствуют и справочные таблицы, на которых отражен наиболее употребляемый детьми речевой материал: вода теплая (холодная, чистая, грязная), руки мокрые (сухие, чистые), нарисуй кубик красным карандашом и т. д. Примерные игры «Подбери слово» (может быть подбор таблички-описания к изображенному предмету: бант красный, лента синяя и т. д.); «Узнай по описанию» (у детей картинки с изображенными на них предметами: лента, пирамидка, кукла в платье и с бантом и т. д.; сначала взрослый, а потом ребенок в роли маленького учителя описывает одну из 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 и повелительном наклонении в процессе выполнения разных поручений в организованной и свободной жизнедеятельности. Проводятся специальные игры-упражнения типа «Покатай» (дети дают поручения мишке, чтобы он покатал куклу, спел ей песенку и т. д.), «Куклы будут кушать» (мама кукла поручает детям-куклам поставить на стол посуду, налить суп, положить кашу).

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?», говоря: «Мы будем заниматься», «Я буду играть», «Мы будем умываться».

Большое место в работе по развитию речи занимает обучение детей преобразованию глаголов повелительного наклонения в глагольные формы 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. Таня, иди! Таня идет. Мальчик (собака, дядя, кот, тетя и др.) идет. Саша, Таня, Вова, Валя, идите! Дети идут. Девочки идут*). Для овладения детьми глагольными формами может быть использована письменная форма речи: воспринимая вопросы по табличкам, дети соотносят таблички с зафиксированными на них 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: слухо-зрительное, зрительное, слуховое. Для оперирования названиями действий дети составляют фразы на основе наглядно представленных ситуаций: *идет, сидит, ушел, нарисовал(а)*.

В процессе непосредственного воспроизведения действий в разном временном отношении дети овладевают глагольными формами первого лица настоящего и прошедшего времени, единственного и множественного числа (*Что ты делаешь? Я рисую. Ты рисуешь. Что вы делаете? Мы рисуем. Вы рисуете. Что ты делал(а)? Я нарисовал(а). Что ты сделал(а)? Я нарисовал(а)*).

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, в ряде игр эти умения совершенствуются («Кто что делает?», «Летает – не летает» и т. д.).

Использование дидактических игр способствует овладению детьми разными способами образования глагольных форм. Например, «Добавь слово», «Кто больше назовет действий», «Где ты играешь (спишь, рисуешь, ешь и т. д.)?». Применение игровых сюжетов помогает детям заканчивать предложение, начатое взрослым, с помощью глагольных форм 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 названия тех действий, которые еще может производить девочка. Последовательно дети овладевают разными видами речевой деятельности и разными способами восприятия и воспроизведения (по табличке, устно; слухо-зрительно, зрительно, на слух).

Содержанием работы с детьми старшего дошкольного возраста является материал, связанный со словообразовательными процессами. Прежде всего это происходит при ознакомлении детей 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 как дидактические, так и подвижные игры («Кто у кого?» (кто у зайки, кто у коровы и т. д.), «Чей домик?» (лисы и лисят, белки и бельчат), а также разыгрывание различных сценок: «Ты волк? Кто у волка? – Волчата», «Кого ты позовешь? – Я позову волчат» и т. д., а также 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 с последующим осмыслением содержательной стороны этого процесса успешно при использовании различных жизненных ситуаций и специальных игровых упражнений. Например, подбор картинок с изображением противоположных действий: мальчик пришел – кот ушел, автобус приехал – троллейбус уехал и т. д.

Работа с глагольной лексикой помогает детям освоить элементарные правила синтаксиса. Составляя предложения с глаголами, они учатся строить связные высказывания.

В процессе игр и упражнений дети совершенствуют свои умения конструировать высказывания и практиковаться в их применении («Что умеет делать мальчик?», «Зачем тебе нужны...?», «Закончи предложение» и т. д.), а также описание изображений на картинках. Дети называют действия видимых и воображаемых персонажей, то есть перечисляют однородные члены и составляют простые и распространенные предложения, предложения сложной конструкции, что способствует развитию связной речи.

Развитие связной речи

Связная речь – это смысловое развернутое высказывание, состоящее из ряда логически сочетающихся предложений, обеспечивающих общение и взаимопонимание людей. Развитие связной монологической речи – одна из главных задач развития ребенка. Однако он овладевает прежде всего диалогической речью, при формировании которой используются методы беседы или 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 (устно-дактильно, слухо-зрительно, на слух), задавать и отвечать на вопросы. Диалог характеризуется сменой высказываний двух или нескольких говорящих на одну и ту же тему, связанную с какой-либо ситуацией. В диалоге представлены все разновидности повествовательных (сообщение, утверждение), побудительных (просьба, требование), вопросительных (вопрос) предложений сначала с минимальной синтаксической сложностью с использованием частиц, междометий. Но постепенно ответы, сообщения становятся все более развернутыми.

Множество потребностей возникает у детей в процессе их общения со взрослыми и друг с другом. Коллективные формы деятельности насыщены разнообразными отношениями, которые должны быть обозначены языковыми знаками. В режиме дня ребенка, на занятиях по разным видам деятельности коммуникативные ситуации и речевые средства, как правило, повторяются повсеместно и многократно. И перед началом деятельности, и в процессе ее выполнения, и после окончания могут ставиться вопросы, делаться какие-то сообщения или даваться задания. Например, после окончания прогулки детям задаются вопросы: *Куда мы сейчас пойдём? – Мы пойдём в групповую, Что вы сначала будете делать? – Мы будем раздеваться.*

Во время раздевания все действия сопровождаются вопросами: *Что ты делаешь? – Я раздеваюсь, Что делает Саша? – Саша вешает пальто и кладет шапку на полку* и т. д. После раздевания подводится итог прошедшей 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* и т. д.

Ни одно речевое высказывание специально не заучивается. Повторяемость этого 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 вводится вопрос «Куда?» в конкретной ситуации, то детей надо научить пользоваться им в других ситуациях: *Куда поставить тарелку? Куда идет девочка? Куда едет автобус? Куда падают листья?* и т. д.

На занятиях по развитию речи апробированный в реальных ситуациях речевой материал является объектом более глубокой проработки: он систематизируется, углубляется по смысловому значению, 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 лексической стороны речи, совершенствованием в грамматическом оформлении речевого материала, интонацией, а также последовательным переходом от одной формы речи к другой как в восприятии, так и в 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 фонематического слуха, 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 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 объектов. Овладение значением вопросов может быть реализовано через следующие варианты игровых упражнений.

Первый вариант. Дети читают по табличке вопрос (в дальнейшем он может восприниматься слухо-зрительно, на слух). После этого открывается одна из 4–5 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 это?» или «Что это?». Ему оказывается помощь в оформлении ответа: «Я знаю. Я не знаю. Спроси».

Третий вариант. Используются семейные фотографии знакомых и незнакомых ребенку людей. Ему 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 он 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 выразить на лице удивление, вопрос). Можно использовать ситуацию с неубранными на место игрушками и спросить ребенка (*Это ты? Нет?*), стимулируя детей к тому, чтобы они спросили. Взрослый может предложить детям какой-то речевой материал для восприятия на слух: *Кто? Таня? Миша? Что тут? Кубик? Машина? Да? Нет?*

Шестой вариант. На столе в перевернутом виде разложены картинки с изображением знакомых детям объектов и предметов: животные, люди, птицы, посуда, мебель и т. д. 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.* Содержанием заданий может быть работа с разрезными картинками: каждый ребенок получает конверт с набором частей той или иной картинке. После составления разрезной картинке дети задают друг другу вопросы «Кто у тебя?» или «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 это?», «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 какая-то часть тела животного (хвост лисы, уши зайки и т. д.) или часть какого-нибудь предмета. Поочередно один из детей спрашивает: «Кто это?» или «Что это?». При ответах на вопросы дается оценка: «Угадал(а). Не угадал(а)». Для развития слухового восприятия используется данный речевой материал.

Включение вопросов «Какой? Какая? Какое? Какие?», направленных на выявление названия признаков, свойств предметов. С целью овладения детьми вопросами создаются ситуации, способствующие формированию у них умения конструировать краткие и более распространенные ответы. На начальном этапе вопросы были направлены на выявление определенного признака: *Какой по цвету? Какой по форме?* и т. д. В дальнейшем ребенок описывает все признаки данного предмета, в которых он ориентирован. Практически происходит переход от диалогической речи к монологической. Создаются ситуации, стимулирующие детей задавать вопросы взрослому и друг другу: *Какой у тебя, Саша, шар? А у тебя, Петя? Какие у Вовы кубики?* и т. д.

Проводятся дидактические игры, коррекционно-образовательной задачей которых является описание признаков с соблюдением согласования в роде, числе, падеже. Понимание вопросов и их использование последовательно вводится в разных формах речи. Например, игры «Чего не стало?» (называние кубика определенного цвета и формы; называние машины определенной величины и цвета и т. д.); «Принеси игрушку» (дети уточняют не только, какую именно, но и ее отличительный признак от других таких же игрушек); «У кого?» (перед детьми лежат картинки с изображением предметов, которые отличаются только разными признаками. Взрослый называет предмет, например машину, а дети задают вопрос: «Какая машина?»).

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

Первый вариант. Взрослый задает вопрос, направленный на определение времени тех или иных действий на основе наглядно представленных ситуаций с поиском аналогичных, изображенных 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 ситуации. Иллюстративный материал можно использовать для проведения слуховой работы (при восприятии на слух описания 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 можно предложить кому-либо из них изобразить подобные ситуации с другими игрушками, но теперь уже взрослый должен ответить на аналогичные вопросы детей. В конце занятия можно провести работу по восприятию на слух этого речевого материала.

Третий вариант. Кукольный театр. Взрослый демонстрирует различные действия с разными игрушками, а кто-либо из детей задает вопросы: *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 попеременно 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, собака, лиса и т. д. Сначала взрослый задает вопрос, например: *Куда пойдет кукла? Куда пойдет мишка?* и т. д. Предполагаемые ответы детей: *Кукла пойдет в магазин. Мишка пойдет в лес* и т. д. Затем дети задают этот вопрос друг другу. После этого можно задать вопросы: *Где живет лиса? Где работает врач?* и т. д.

Второй вариант. Детям предлагают рассмотреть картинку, на которой изображена красиво оформленная комната. Им нужно описать, что и где стоит, и дать оценку оформлению комнаты. После этого дети оборудуют комнату для куклы, задавая друг другу вопросы 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 их, а затем закрыть глаза. Взрослый размещает всех животных по местам их обитания, которые заранее оборудованы, и задает детям вопросы типа: «Куда убежала собака?», «Где живет еж?», «Куда пойдет кот?» и т. д. Затем дети задают аналогичные вопросы друг другу. Для работы с ними можно использовать рисунок, на котором изображен дом, забор, куст, цветы (роза, ромашка и др.), 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 разложены разноцветные обручи. Детям поочередно предлагается бросить мяч в любой обруч и 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.* 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? Какого цвета у тебя карандаш?* 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* и т. д. Детям предлагается прочитать таблички и ответить на вопросы типа: *У кого маленькая девочка упала и заплакала? Какая девочка упала? Что сделала девочка?* и т. д. (вопросы задаются на основе слухо-зрительного 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 из них какая. Затем все игрушки прячутся за ширму кукольного театра. Через несколько минут из-за ширмы появляется кук-

ла, 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 ему. Последовательно 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 этой 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; в комнате светло, светит солнышко, девочка рисует и т. д.

Педагог дает детям инструкцию: «Сначала я буду спрашивать у вас, а потом вы у меня и друг у друга будете спрашивать». Взрослый, указывая на какую-либо картинку, задает вопрос: «Когда?», а дети отвечают: «Ночью (днем, утром)».

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.); рассмотрение иллюстрации, где дети собираются на прогулку. Вопросы: *Что делают дети? Куда они пойдут? Когда дети пойдут на прогулку? Когда придут с прогулки?*

В процессе жизнедеятельности, в различных бытовых ситуациях вопрос «Когда?» постоянно должен включаться в процесс общения с детьми: для определения частей суток и соответствующего содержания деятельности (спали ночью, встали утром, утром делали зарядку, умывались, завтракали, утром занимались, днем гуляли и т. д.); для определения последовательности дней (сегодня, вчера, завтра; понедельник, вторник и т. д.; времени дежурства; 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?». Например, детям предлагается дать оценку изображенной ситуации, на которой большой мальчик отбирает мяч у маленького; дети рассматривают две иллюстрации, на одной из которых отражено состояние погоды: дует ветер, моросит дождь и т. д., на второй – дети собираются на прогулку. Перед ними 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 слышно?)», «Как играли (занимались, кушали, гуляли и т. д.)?», «Как твоя фамилия?», «Как это называется?», «Как называется улица, на которой ты живешь?», «Как называется этот цветок?», «Как зовут эту куклу?» и т. д.

Создание ситуаций для организации диалогического общения детей с куклой и друг с другом; объектом обсуждения могут быть жизненные ситуации, иллюстрации и материалы текстов.

Активизация в речи детей вопросов «Сколько?», «Который (-ая, -ое, -ые)?», направленных на определение количественных отношений и последовательности расположения объектов

Примерные варианты упражнений

Первый вариант. Использование иллюстраций, при описании которых можно включить вопросы для определения количества и последовательности расположения предметов. Например, на картинке изображена улица, вдоль которой стоят дома. Детям предлагается сосчитать их количество и определить, который из них высокий, который – низкий, который – очень большой (первый дом, третий и т. д.).

Второй вариант. Использование вопросов в различных ситуациях: в быту, на занятиях, на прогулке и других видах деятельности. Например: «Сколько тут деревьев (цветов, птиц, людей и т. д.)?», «Которая по счету кукла самая большая?» и т. д.

Наиболее активно и многократно используется эта 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 наличие причинных зависимостей и на формирование у них понимания и объяснения этих причин (почему мокрые скамейки, почему на земле лужи, почему песок мокрый, сухой и т. д.).

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

Третий вариант. Использование иллюстраций, при описании которых можно обратить внимание детей как на наличие тех или иных причинных зависимостей, так и на то, как их объяснить. Например: *Почему плачет мальчик? Какая картинка первая, вторая?* и т. д. *Почему ты так думаешь? Что было сначала, что потом?* (при составлении сюжетной цепочки); *Почему ты думаешь, что девочка пойдет гулять? Зачем девочке санки?* (при описании сюжетной картинки) 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 вопросов в диалог с детьми. 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)?», «С чем ты будешь пить молоко (вы будете пить, вы пили и т. д.)?», «Чем можно насыпать песок в ведро?».

Второй вариант. Использование вопросов при описании сюжетных картинок. Например: «С кем идет девочка?» – «С мамой», «С кем лежит кошка?» – «Кошка лежит с котятами», «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 дать мяч? (Мне, Саше и т. д.), 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.

Диалогическая речь строится на основе включения разных вопросов с учетом содержания диалога. На занятиях по развитию речи используются методические приемы работы для оформления диалогического общения: конструирование из письменных табличек диалога между, например: двумя куклами; куклой и кошкой; доктором Айболитом и каким-либо животным; мамой (папой) и дочкой (сыном), продавцом и покупателем и т. д. Содержательная сторона диалога последовательно усложняется. По мере овладения детьми письменной формой речевого материала между ними организуется диалогическое общение (они 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 моно-

логической речи, которая развивается в тесной связи с лексической, грамматической, фонетической сторонами речи. Связная речь включает описание, повествование (события в движении и во времени), рассуждения (установление причинно-следственных связей) и формируется с опорой на метод пересказа и сочинения (рассказа).

Описание – это текст, который практически создается на глазах у детей с их непосредственным участием. Описание, кроме названия реального предмета, объекта, явления и т. д., изображенного на картинке, отражает те или иные свойства, качества, состояния, назначения, пространственные отношения в разном объеме. При обучении детей описанию предусматривается определенная системность в усложнении этого процесса: сначала объектом описания являются предметы, простые по конструкции, затем их сочетание (кубик, шар, шар на кубике и т. д.), а далее более сложной конструкции (домик, кукла, машина, цветок и т. д.) и различные пространственные отношения (тут дом, там, справа, высокое дерево, слева низкое; пасмурно, на небе тучи, солнышка нет и т. д.). Составление описательного текста опирается на тот опыт, на те умения, которые дети приобретают в процессе овладения, как было уже отмечено ранее, диалогической речью. Используются разные приемы работы: подбор табличек и конструирование из них текста; соотнесение предметов и явлений, отображенных на иллюстрации, с табличками и вариантами письменного описания, дополнение к описанию, опорные слова и т. д. Все виды выполнения заданий должны носить мотивированный для детей практический характер: демонстрация действий для кукол, детей друг для друга, выбор каждым ребенком задания по желанию, обмен заданиями и т. д. Активно используются разные игры: «Что напутал мишка?», «Правильно ли сказал Петрушка?», «У кого?», «Узнай по описанию», «Чья картинка?», «Ищи» и т. д. (дидактические); «Верно-неверно», «Беги ко мне!», «Ищи свой обруч» и т. д. (подвижные); «Магазин» (овощей, фруктов, игрушек, одежды), «Приготовим всем обед», «Семья» и т. д. (сюжетно-ролевые).

По мере овладения детьми умением составлять описание, используя письменную форму речи, постепенно включается устно-дактильное чтение составленного описания с опорой на таблички, затем самостоятельное устно-дактильное воспроизведение текста и, наконец, описание только на основе устной формы речи.

Повествование – это сюжет, который разворачивается по времени и в логической последовательности. Основное его назначение – передать развитие действия или состояния предмета с использованием разнообразных лексических и грамматических средств. Обучение этому виду речи осуществляется в основном на организованных занятиях, где дети учатся не только построению фразы, но и всему строению связного текста. Наряду с описанием предметов, реально происходящих событий (о прогулке, наблюдаемых явлениях, о будущей игре и т. д.) постепенно вводится описание сюжетных картинок. Этот вид работы начинается с обучения их описанию. Сначала они близки социальному опыту детей, а потом их сюжеты отражают более разнообразные явления и события, понятные детям по смыслу. При составлении рассказа целесообразно придерживаться определенной последовательности. Сначала картинки в хаотичном порядке располагаются на наборном по-

лотне. Предлагается рассмотреть их, дать оценку их размещению, а затем составить сюжетную цепочку в логической последовательности. Если дети допустили ошибку, можно предложить им продраматизировать ситуацию, если нет – использовать другие средства: дополнительные картинки или воспроизведение отдельных действий. После этого предметом обсуждения с помощью вопросов становится каждая, входящая в серию картинка: что и кто на ней изображены, какие действия происходят, осмысление причинных зависимостей, если они имеют место и т. д. К каждой картинке на табличках делается соответствующая подпись, а для объединения одного-двух разрозненных высказываний в связный текст используются слова-связки: потом, вдруг, а дальше и т. д. После составления текста детям предлагается его прочитать целиком, ответить на вопросы, озаглавить. 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» (один ребенок с картинкой, а второй с табличкой сопровождают это соответствующими высказываниями, ищут друг друга), продолжение описания, начатого взрослым, с последующим самостоятельным пересказом и т. д. Для самостоятельного пересказа детьми текста используются приемы, направленные на запоминание речевого материала: устно-дактильное воспроизведение текста сначала с опорой на таблички, затем самостоятельное говорение (возможно, устное), работа с разрезной азбукой, письмо и т. д. По серии сюжетных картинок могут быть изготовлены книжки-самоделки, варианты усложнения, например: детям предлагается придумать, что было раньше или что будет потом, составить диалог, который может состояться, например, между мальчиком и мамой; последовательное разыгрывание цепочки сюжетов одними детьми с их описанием другими и т. д. Важно постепенно знакомить детей с разнообразными схемами повествования: сначала научить их строить высказывания, состоящие из нескольких предложений, а затем – с последующим увеличением. В целом, рассказывание по серии сюжетных картинок формирует у ребенка 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 составлению рассказа по картинке с более развернутым сюжетом, разнообразным по содержанию: картины пейзажного содержания (например, осенний лес, ранняя весна и т. д.); картины, отражающие состояния какого-либо объекта (например, помещения, улицы, участка и т. д.), а также картины, отражающие действия и взаимоотношения сначала двух, затем трех и более действующих лиц, объединенных одним сюжетом; картины с несколькими сюжетными линиями. При обучении детей составлению рассказа по картинкам необходимо предусмотреть их последовательность в соответствии со сложностью.

Содержание работы над картиной состоит из нескольких этапов. На первом детям предлагается рассмотреть ее, высказаться по содержанию, ответить на вопросы, направленные на детальный анализ того, что изображено, а также на понимание тех причинных зависимостей, которые были отражены на ней. На втором этапе составляется описательный или повествовательный рассказ, соответствующий изображе-

нию. 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 и детьми прочитывается и озаглавляется. Далее используются различные методические приемы работы, способствующие овладению ребенком его пересказу: драматизация (если возможно), ответы на вопросы как по содержанию текста, так и на понимание причинных, временных, пространственных отношений, подбор иллюстраций (могут быть и зарисовки, сделанные детьми), составление рассказа из деформированного текста с опорой на вопросы; дополнение предложений, вставка пропущенных слов или предложений. Для овладения ребенком пересказом используются методические приемы, направленные на запоминание текста: устно-дактильное воспроизведение материала, воспроизведение отдельных слов, предложений, восполнение начала, конца предложения и т. д.

В работе со слабослышащими детьми можно использовать приемы вариативности речевого материала, переконструирование фраз. Опорой для пересказа начала могут быть вопросы, иллюстрации, а затем пересказ должен строиться без какой-либо опоры. Как усложнение вариантов работы по составленному рассказу, могут быть задания на придумывание продолжения рассказа или его начала, а также составление диалога между персонажами. Целесообразно организовывать с детьми разыгрывание сценок из их собственной жизни 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 дети знакомятся с персонажами: рассматривание, знакомство с названиями, именами, рассказ о том, к каким обобщающим группам можно отнести те или иные объекты (люди, животные, насекомые и т. д.); затем рассмотреть с детьми все то, что будет служить оформлением сказки (например, изгородь, огород, домик и т. д.). Если по содержанию сказки необходимо предварительно провести какую-либо предварительную беседу, то ее можно организовать. Например, работе над сказкой «Репка» может предшествовать беседа об овощах: какие овощи дети знают, где и когда они растут, когда их сажают. И таким образом подвести детей к тому, как выросла репка. На втором этапе с персонажами сказки разыгрывается сюжет с фиксацией речевого оформления на табличках, которые последовательно размещаются на наборном полотне. По завершении инсценирования педагог подводит детей к выводу о том, что такое сказка (приводятся примеры, которых в жизни не бывает), и знакомит с этим жанром. Затем педагог вместе с детьми прочитывает текст сказки и определяет ее название. На следующих этапах осуществляется работа, направленная на овладение детьми содержанием сказки: они 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 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, а также в игровую деятельность как игра-драматизация, где персонажами становятся сами дети.

На занятиях по развитию речи дети знакомятся и с новым жанром – стихотворением. Работа над ним состоит из нескольких этапов. Сначала вывешивается готовый текст произведения. Потом он прочитывается педагогом с обязательной передачей ритма, а затем вместе с детьми. Затем начинается построчная работа над содержанием. Для этого используются драматизация, иллюстрации, демонстрация каких-то предметов, признаков, действий и т. д. Дальнейшая работа над текстом включает вопросы по его содержанию, составление текста из деформированного речевого материала, выбор заданного материала. Для запоминания стихотворения используются такие приемы, как чтение по цепочке в разной последовательности, разные варианты переворачивания табличек, самостоятельное воспроизведение начала, середины, конца фразы. В дальнейшем стихотворение включается в программу досугов, утренников, а также является материалом для изготовления книжек-самodelок.

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 закрепляется все то положительное, что сформировалось на предыдущем этапе: сохранение определенного накопленного речевого материала, его восприятие 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, и их количество постоянно увеличивается. 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, то есть от сопряженного чтения таблички дети переходят к самостоятельному чтению и стремятся прочесть все написанное печатными буквами. Чтение активно используется не только при отработке отдельных речевых единиц, что обеспечивает увеличение объема языкового материала, но и помогает перейти к работе над связными текстами. Главное, что должно быть сформировано у детей, – это понимание того, что за всеми знаками, в каком бы сочетании они не встречались, в том или ином тексте, есть определенный смысл, содержащийся в словах и их связях. Фразы, построенные из одних и тех же слов, но в разных сочетаниях, могут иметь разное смысловое содержание. Например: *Мама читает книгу. Мальчик читает сказку. Девочка читает стихотворение.* При овладении аналитическим чтением используются и специальные методические приемы: обучение читать строго по линии слева направо и полностью каждую фразу от начала до конца (от большой буквы до конечного знака препинания), осуществление индивидуального контроля 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 показывает образец плавного чтения с соблюдением пауз в конце

предложения или внутри по синтагмам, а также орфоэпических норм произношения слова (ударение, оглушение звонких согласных в конце слова, замена *о* на *а* в безударном положении и т. д.), интонации, логического ударения.

Наиболее значимым вариантом работы являются книжные тексты. Прежде всего детям необходимо постепенно учиться обращению с книгой. Сначала это могут быть книги, содержащие только иллюстрации, которые детям предлагается рассмотреть, выполнить определенные задания: показать парные картинки; на основе соотнесения с другими иллюстрациями, отражающими разное эмоциональное состояние, определить, кто смеется, кто сердится и т. д.; указать, какие действия совершаются в первую, какие – во вторую очередь и т. д. Целесообразно использовать книги с иллюстрациями, отображающими различные бытовые действия, которые предлагается ребенку воспроизвести, соотнести изображенные предметы с реальными и т. д. Одновременно ребенок овладевает культурой обращения с книгой: как ее брать и возвращать на место, как перелистывать страницы; проверять чистоту рук, вести под строчкой тонкой палочкой и т. д.

Начиная с первого года обучения в работе с детьми используют книжки-самоделки и оформляются книжные уголки. Содержанием книжек сначала являются рисунки или наклеенные картинки, соответствующие изучаемому речевому материалу, а затем оформляются и подписи к ним в виде отдельных слов, словосочетаний, предложений и, наконец, текстов разного содержания. Зафиксированный таким образом речевой материал для детей уже не новый, но он представлен в нескольких иных условиях. С одной стороны, это способствует поддержанию у них интереса к материалу, с другой – способствует совершенствованию речевого развития.

Для чтения предъявляется разнообразный материал: книжки-самоделки с текстами, близкими социальному опыту детей (описание экскурсий, праздников, прогулок, интересных событий из жизни их самих, животных, растительного мира и т. д.), адаптированные тексты детских рассказов, стихотворений и сказок (проработанных ранее с детьми на занятиях), а также тексты из книг Б. Д. Корсунской «Читаю сам» (все три книги) и учебного пособия Л. П. Носковой «Учимся наблюдать, говорить, читать, писать».

Особое внимание уделяется не только самой технике чтения, но и смысловому содержанию прочитанного. С этой целью используются следующие методические приемы: предварительный рассказ педагога с обыгрыванием фигурок и объектов, обозначающих действующих лиц и предметы оформления (например, дом, деревья около него, заборчик и т. д.); демонстрация иллюстраций, соответствующих содержанию речевого материала, а в дальнейшем – не только выбор самими детьми нужных иллюстраций, но и выполненные ими зарисовки к тексту. В работу со старшими детьми могут включаться и более сложные виды заданий по тексту: восстановить пропущенные слова; заменить отдельные предложения картинками, отражающими смысл речевого материала; подбор синонимов и антонимов; ответы на вопросы по содержанию текста, выявлению понимания причинных зависимостей, составление предполагаемого диалога между действующими лицами, придумывание начала или продолжения текста, переконструирование сложных предложений в простые и наоборот, прямую речь 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 активными. Можно разыгрывать сценки с распределением ролей между детьми: мама-кошка читает котяткам; игра «Семья» (папа/мама читает детям); игра «Магазин» (выбор по описанию одежды для куклы) и т. д. Важно поощрять детей к самостоятельному чтению книжек-самodelок и адаптированных книг в часы свободной деятельности в условиях пребывания детей дома (родители также создают книжные уголки).

Письмо. Собственное письмо детей с нарушением слуха используется в целях фиксации слова в его графическом виде, с целью его анализа для самостоятельного устного воспроизведения. Первоначально дети воспринимают слово зрительно с таблички в целом виде, затем начинается его анализ через составление из разрезной азбуки, через устно-дактильное воспроизведение. Кроме этого, при ознакомлении детей с графемами у них формируется и двигательно-тактильный образ структуры той или иной буквы. Таким образом, 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 них 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. Не должно быть обучение каллиграфии, 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 сначала вертикальных и горизонтальных линий, а затем наклонных, закругленных и т. д. по означенным ориентирам, при соединении точек, изображении отдельных элементов буквы с постепенным переходом к изображению ее целостной структуры. Все завершается сначала списыванием с таблички заданного слова, а затем и самостоятельное письмо (не только отдельных слов, но и словосочетаний, фраз и т. д.). Такие упражнения проводятся на занятиях по развитию речи во второй его части.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Раздел 3

Раздел 3. РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Для успешной реабилитации ребенка с нарушением слуха необходимо учитывать его зону ближайшего развития. В настоящее время используется международная классификация детей по состоянию слуха, которая позволяет определить значимость применения слухового аппарата для развития речи при различных потерях слуха. Согласно этой классификации выявлены соотношения между потерей слуха в децибелах (дБ) и восприятием речи по степени ее разборчивости.

Потеря слуха **от 25 до 40 дБ** определяется как легкая и характеризуется разборчивостью восприятия речи разговорной громкости на расстоянии от 6 до 4 м, шепотной речи – до 6 м. Если восприятие на расстоянии 6 м – это норма. Речь детей, относящихся к легкой степени потери слуха, достаточно внятная, словарный запас ограничен. Дети не полностью и не все точно слышат обращенную к ним речь. У необученных детей такой потенциал чаще всего не реализован. Но в процессе обучения только часть из этой категории детей в дальнейшем нуждается в использовании индивидуальных слуховых аппаратов, если имеются значительные нарушения в звукопроизношении.

При потере слуха **от 41 до 55 дБ** (мягкая потеря слуха) восприятие речи разговорной громкости на расстоянии от 4 до 1 м. Часть детей реагирует на шепот ушной раковины и даже на некотором расстоянии. У них в значительной степени страдает звукопроизношение, нарушен тембр голоса, структура речи. Однако даже этот ограниченный потенциал вне специального обучения практически не реализуется. Дети, относящиеся к этой категории, нуждаются в постоянном ношении индивидуальных слуховых аппаратов.

При потере слуха **от 56 до 70 дБ** (заметная потеря слуха) отмечается восприятие речи разговорной громкости на расстоянии от 1 до 0,5 м. У детей нарушена разборчивость речи независимо от усиления голоса. Реакция на голос разговорной громкости минимальная. Имеющиеся слуховые возможности могут быть реализованы только в условиях специально организованной работы. Дети, входящие в данную группу, нуждаются в постоянном ношении индивидуальных слуховых аппаратов.

При потере слуха **от 71 до 90 дБ** (тяжелая потеря слуха) восприятие речи разговорной громкости на расстоянии от 0,5 м или ушной раковины возможно только при условии специально организованных занятий и постоянном ношении индивидуальных слуховых аппаратов.

Потеря слуха **более 90 дБ** полностью затрудняет восприятие речи. Использование индивидуальных слуховых аппаратов повышает способность к восприятию речи на слухо-зрительной основе, что, в свою очередь, повышает способность к зрительному восприятию речевой информации.

Таким образом, при аудиометрическом исследовании слуха тональные данные являются показателем разборчивости речи при ее восприятии. Однако эти потенциальные слуховые возможности у детей, которые не имеют опыта слухового восприятия, могут не соответствовать этим показателям. Поэтому для определения

содержания и методики работы с ребенком важным условием является использование педагогических приемов исследования слуха. Дети, особенно необученные, более успешно реагируют на невербальные и вербальные воздействия, чем на тональную аудиометрию.

Методика изучения состояния слуха необученных детей

Педагогическое исследование слуха необученного ребенка необходимо начинать с введения подготовительного этапа, направленного на выработку реакции на прикосновение. Взрослый прикасается к руке ребенка и поднимает эту руку; затем прикосновение последовательно осуществляется к пальцам, локтю руки, к плечу с последующим подниманием руки. Постепенно происходит переход от совместных действий к самостоятельным двигательным реакциям ребенка на основе сначала зрительного восприятия, а затем и с исключением зрения (ребенок определяет, к чему прикоснулись). Аналогично проводится работа по выработке реакции от прикосновения к левому и правому уху с последующим подниманием левой и правой руки. У ребенка вырабатываются двигательные реакции от прикосновения ладони руки к вибрирующей щеке или гортани взрослого при протяжном произнесении звука *м*, от ощущения рукой или губами вибрации воздушного шара (взрослый, прикасаясь губами к шару, произносит звук *у*) и т. д.

Исследование состояния слуха каждого ребенка как неречевыми стимулами, так и речевыми с использованием звукоусиливающих средств и без них проводится с учетом его готовности к этому процессу. Это обусловлено тем, что в содержании работы по развитию слухового восприятия большое место занимает как развитие речевого слуха, так и неречевого, что имеет большое значение не только для расширения ориентировки ребенка в мире звуков, не только в овладении содержательной стороной слова (гудит паровоз, каркает ворона и др.), но и для выработки необходимых произносительных умений.

Для исследования слуха в качестве неречевых звуковых источников используются шарманка (высокочастотные звуки пониженной интенсивности), дудка (звуки среднечастотной характеристики средней интенсивности), барабан (звуки низкочастотной характеристики повышенной громкости).

Взрослый на глазах у ребенка демонстрирует игру на шарманке, под звуки которой производит танцевальные движения с куклой, когда нет звука – кукла не танцует. Затем ребенку предлагается потанцевать с куклой. Если ребенок четко выполняет игровые действия с куклой на слухо-зрительной основе, музыкальные сигналы начинают подаваться на слух за спиной ребенка на расстоянии от 6 м, приближаясь к нему или удаляясь по мере необходимости. Сигналы подаются с разными паузами. Ответные реакции ребенка – действия с куклой. После выявления восприятия шарманки в естественных условиях исследование проводится с применением звукоусиливающего устройства или индивидуального слухового аппарата с целью выявления восприятия на оптимальном расстоянии от источника звука (если ребенок им уже пользуется). Выявленный порог слышимости является основой для проведения слуховой работы с неречевыми источниками звуков высокочастотной характеристики пониженной интенсивности.

Аналогично вырабатываются реакции на звучание дудки, под звуки которой едет машина, на звучание барабана, под звуки которого прыгает зайка. Выявленные пороги слышимости также являются основой для проведения слуховой работы с неречевыми источниками данных частотных характеристик.

Для проверки восприятия речевых стимулов с целью определения порога слышимости используются игрушки: на звучание *му-му-му* идет коровка (сочетание низкочастотных звуков), на звучание *ти-ти-ти* летит птичка (в сочетание входит высокочастотный звук). Реакции вырабатываются на слухо-зрительной основе в виде действий с игрушками сначала взрослого, а затем ребенка. Поощряются попытки ребенка к включению голосовых реакций. При четких действиях со стороны ребенка речевые стимулы предъявляются на слух сначала на одно ухо, а потом на второе. Уши поочередно закрываются ватным тампоном, смоченным водой. Исследование начинается с речевых стимулов, произнесенных шепотом ушной раковины. В зависимости от результативности расстояние может меняться. Аналогично проводится проверка восприятия речевых стимулов, произнесенных голосом разговорной громкости, а при необходимости – и на голос повышенной громкости.

С учетом результатов определения порога слышимости (восприятие речевых стимулов на уровне шепотной и разговорной громкости) можно исследовать и порог разборчивости речи. С этой целью перед ребенком можно выложить 4–5 картинок с изображением предметов. В названия одних предметов входят низкочастотные звуки (от 125 до 1000 Гц), в другие – высокочастотные (от 1000 Гц и более). Таким образом, выявляется способность ребенка как к устному говорению, так и к восприятию на слух. Ответные действия ребенка (показ картинки, название ее) вырабатываются при помощи взрослого сначала на слухо-зрительной основе, а затем, если ребенок действует самостоятельно, на слух. Речевой материал на слухо-зрительной и слуховой основе подается сначала в определенной последовательности, затем в разной.

Методика изучения состояния слуха обученных детей

Если ребенок раньше находился в условиях специального обучения и имеет опыт слухового восприятия речевой и неречевой информации, для определения зоны его актуального слухового развития используются две группы слов: слова, включающие низкочастотные звуки *у, о, ы, р, м, н, л, в, ф, т, д, к, х, г, б, п* (например, дом, рыба, пирамидка, кукла, тарелка, кубики, пальто, мыло, кровать и т. д.), и слова с высокочастотными звуками *а, э, и*, все свистящие и шипящие (например, стул, чашка, собака, самолет, каша, машина, щенок, кошка и т. д.). В качестве наглядной опоры используются картинки с изображением предметов, названия которых и будут предлагаться ребенку в качестве слуховых стимулов. Группы слов предъявляются исследователем сначала на одно ухо, затем на второе. Предварительно ребенку необходимо объяснить правила выполнения задания. С этой целью перед ребенком выкладываются картинки. Взрослый на слухо-зрительной основе называет какую-либо из них и указывает на нее жестом. Затем ребенку предлагается самостоятельно показать или назвать (если может) ту картинку, которую назовет взрослый.

Если ребенок понял задание, все последующее название картинок дается на слух. Расположение ребенка в момент обследования должно быть таким, чтобы проверяемое ухо было повернуто к источнику звука, то есть к взрослому. Ответные действия ребенка на воспринимаемое на слух слово – показ и название (если может) картинки.

Проверка слуха начинается с восприятия шепотной речи либо около ушной раковины, либо с расстояния 6 м. В зависимости от результатов расстояние может меняться (удаление или приближение). Фиксируется последнее расстояние, на котором произошло четкое восприятие. В зависимости от содержания и структуры речевого стимула расстояние может колебаться, например, от 4 до 4,5 м, от 5,5 до 5,8 м. Восприятие шепотной речи имеет большое значение для речевого развития ребенка, так как окончания, глухие согласные слышатся на уровне шепота.

Необходимым условием исследования слуховых возможностей ребенка является способность к восприятию речи разговорной громкости. Стартовое расстояние от источника звука – 6 м. В зависимости от результатов восприятия это расстояние может как увеличиваться, так и уменьшаться вплоть до ушной раковины. Фиксируется последнее расстояние четкого восприятия ребенком речевых стимулов. Это расстояние тоже может колебаться. Ответные реакции ребенка аналогичны реакциям при восприятии шепотной речи.

Если ребенок слухопротезирован, исследуется порог слышимости речи неуслышенной и разговорной громкости. Используется методика, описанная выше.

Полученные данные как с использованием звукоусиливающих устройств, так и на голое ухо (без них) учитываются учителем-дефектологом при проведении всех видов коррекционных занятий и воспитателем при организации всех видов детской деятельности и режимных моментов.

Развитие слухового восприятия неречевыми стимулами необученного ребенка

Работа по реабилитации необученного ребенка на начальном этапе направлена на адаптацию его к слуховому статусу, то есть необходимо создать условия для ощущения ребенком успеха в получении слуховой информации. Это прежде всего восприятие неречевых звучаний, источником которых являются музыкальные инструменты (музыкальные игрушки) разной интенсивности. Важным условием является установление эмоционального контакта с детьми, сотрудничества, вызывание интереса к деятельности, восприятие пространства, развитие моторики, голосовых реакций, развитие образной памяти, мыслительных операций сравнения, анализа, обобщения и т. д. Особую значимость приобретает развитие зрительного и слухового внимания в процессе формирования у детей сначала слухо-зрительных, а затем и слуховых образов. Все эти задачи успешно реализуются через включение детей в игровую ситуацию. Для детей – это игра, для взрослого – образовательный процесс. В процессе игры дети учатся ощущать, различать и опознавать неречевые музыкальные стимулы в разных условиях: от интенсивно звучащего с переходом к менее интенсивно звучащему, с использованием индивидуального слухового аппарата и без него, восприятие в разных пространственных условиях (от минимального расстоя-

ния до максимального, с разным расположением источника звука: впереди, сзади, слева, справа), в разных сочетаниях, звучащих в разном темпе и в разной степени интенсивности; учатся определять начало и конец звучания.

Важным условием в работе по развитию слухового восприятия является соблюдение определенной последовательности, то есть этапности. Первый этап – это этап ощущения, который характеризуется выработкой у ребенка способности к ощущению звуковых стимулов, начиная от более интенсивных с постепенным переходом к менее интенсивным, от близкого расстояния с постепенным его удалением, без использования индивидуального слухового аппарата и с его использованием, с выработкой ответных реакций в виде любых действий: двигательных, игровых, речевых (в зависимости от интереса ребенка). Звуковыми стимулами прежде всего являются музыкальные игрушки, затем бытовые шумы, звуки природы в виде записи естественных звуков, музыкальные мелодии разного характера.

Независимо от условий ощущения музыкальных стимулов следующий этап характеризуется тем, что на каждую из музыкальных игрушек у детей вырабатываются определенные двигательные, голосовые и игровые реакции, а в дальнейшем дети овладевают и названиями источников звука (по табличке, устно-дактильно, устно). Так, в ответ на звучание барабана дети шагают на месте, передвигаются в пространстве по кругу, по прямой дорожке, по всему пространству, имитируют игру на барабанах (могут реально ее воспроизвести, особенно при передаче интенсивности и ритма); топают с куклой и т. д., вокализируют типа: *а-а-а, та-та-та, па-па-па, ба-ба-ба* (изменение интенсивности и темпа звучания передаются и изменением характера движений, игровых действий и вокализаций). В ответ на звучание аккордеона дети могут хлопать в ладоши, топтать с куклой, вокализовать *оп-оп-оп* и т. д., имитировать движения в разном темпе, с разной интенсивностью в действиях с куклой, машиной (быстро идет, стоит; кукла тихо топает и громко и т. д.). Ответные реакции на звучание гармони – двигательные (покачивание головой из стороны в сторону), игровые (движение неваляшкой из стороны в сторону), речевые (*ох-ох-ох*), на разном расстоянии (тут, там), в разном темпе (*О-х! Ох! В-о-т! Вот!*). При выработке реакции на звучание дудки можно имитировать игру на дудке, нажимать на стержень юлы, прокатывать шарик по желобку, разбирать и собирать пирамидку, пропевать *ду-ду-ду*; на звучание бубна – хлопать в ладоши, переключать кубики, танцевать с куклой, пропевать *ля-ля-ля*; ответные реакции на изменение темпа отражаются на изменении характера двигательных реакций (игра на дудке, хлопки в ладоши), игровых (катание машины, коляски в разном темпе), речевых (пропевание в разном темпе слогов). На звучание детского рояля ответными реакциями могут быть – имитация движения пальчиками по клавишам рояля (или игра на рояле), вальсовые движения с куклой, пропевание *ля-ля-ля*; на звучание металлофона – плавные движения руками над головой, катание шарика между ладонями, пропевание *пи-пи-пи*; на звучание шарманки – медленное плавное приседание, размахивание воздушным шариком, пропевание *ма-ма-ма*.

Выработка реакции на звучание металлофона, свистка, цимбал, шарманки разной интенсивности, темпа также выражается в ответных двигательных, игровых действиях детей и их голосовых проявлениях.

Выработка реакций на восприятие всех музыкальных игрушек начинается от минимального расстояния с постепенным его удалением в зависимости от результативности, а также с изменением расположения источника звука.

Из числа музыкальных игрушек, которые ребенок научился ощущать, начинается работа по формированию у него способности к различению. Различение, как известно, характеризуется тем, что восприятие на слух опирается на наглядную опору, в качестве которой могут быть реальные объекты, игрушки, иллюстрации, таблички. Различению музыкальных игрушек дети учатся при выборе от трех до пяти-семи и т. д. в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка. При сочетании игрушек учитывается система усложнения для восприятия: сначала подбираются игрушки интенсивно звучащие, но разные по характеру звучания, затем менее интенсивно звучащие, но крайне различные по издаваемым звукам; а затем все более близкие по звучанию. Примерное сочетание музыкальных игрушек при различении: барабан-дудка, дудка-гармонь, дудка-бубен, бубен-гармонь; барабан-дудка-гармонь, дудка-гармонь-бубен, аккордеон-гармонь-дудка, аккордеон-бубен-дудка; гармонь-дудка-бубен-аккордеон и т. д.; рояль-металлофон, рояль-шарманка, металлофон-шарманка, свисток-рояль, цимбалы-шарманка; рояль-металлофон-свисток, шарманка-рояль-цимбалы и т. д. Ответными реакциями детей при различении являются те действия (двигательные, игровые, речевые), которые выработаны относительно каждой музыкальной игрушки при ее ощущении. Обучение проводится сначала на слухо-зрительной основе, а затем на слуховой на минимальном расстоянии от источника звука с постепенным удалением на максимальное в зависимости от успешности восприятия. У детей вырабатывается различение по интенсивности звучания одного или двух музыкальных игрушек (громко-тихо), по темпу звучания (быстро-медленно) и по определению источника звука (слева, справа, впереди, сзади). Постепенно дети учатся словесно описывать результаты восприятия: «Я слышу хорошо. Я слышу плохо. Я не слышу. Звучит громко (тихо), быстро (медленно). Звучит там (тут). Звучит слева, справа, впереди, сзади. Барабан звучит громко. Металлофон звучит тихо».

Если дети успешно различают хотя бы четыре музыкальные игрушки, они могут быть предложены им для опознавания, которое характеризуется тем, что нет наглядной опоры, а восприятие звукового стимула подается сразу на слух с использованием индивидуального слухового аппарата и без него. Для его опознания ребенок опирается на те слуховые образы, которые у него сформировались в процессе различения и сигнализирует теми же ответными реакциями, которые выработаны на предыдущих этапах. Ребенку предлагается опознать не только саму музыкальную игрушку, но и характер ее звучания по интенсивности, по темпу, определить пространственное расположение источника звука, а в дальнейшем и словесно описать результаты опознавания (громко, тихо, медленно, так, слева, справа, впереди, сзади и т. д.). Если ребенок испытывает трудности в опознавании, восприятие предлагается на слухо-зрительной основе.

При обучении детей восприятию бытовых шумов и звуков природы выявляется прежде всего, какие звуки ребенок ощущает слухо-зрительно и на слух, а затем на этой основе вырабатываются определенные реакции на восприятие того или иного

звука, их различение и опознавание. Содержанием ответных реакций детей является соотнесение звука с объектом (игрушкой), иллюстрацией, а также воспроизведение звукоподражаний (например, *пи-пи*, *у-у-у*, *му-му* и т. д.), имитация действий и повадок тех или иных объектов, а в дальнейшем их полное словесное описание (например: это собака; собака лает *ав-ав*; это машина; машина сигналит; это звонок; звонок звенит и т. д.). Таким образом, у ребенка формируются не только слуховые образы тех или иных звуковых проявлений, но и происходит овладение содержательной стороной слова.

Восприятие длительного и краткого звучания можно у детей выработать, используя такие музыкальные игрушки, как аккордеон, детский рояль, свисток и бубен. Работа проводится на слухо-зрительной и слуховой основе с выработкой реакций, соответствующих характеру звучания источника звука: воспроизведение длительных и кратких движений рук, укачивание куклы и быстрое пробуждение, машина едет по дороге и резко делает поворот, длительное и краткое произнесение какого-либо гласного звука. Ребенок овладевает словесным обозначением: звучит долго, звучит кратко.

В содержание работы по восприятию неречевых звучаний включается и обучение детей восприятию звуковых двусложных и трехсложных ритмов. Источниками звука могут выступать барабан и бубен; барабан, гармонь, свисток.

Развитие слухового восприятия неречевыми звучаниями обученных детей

Развитие слухового восприятия неречевыми звучаниями детей, которые были в условиях специально организованного обучения, осуществляется по ряду направлений.

1. Различение на слух звучания сначала низкочастотных, среднечастотных и высокочастотных музыкальных стимулов при выборе из двух, трех и т. д. из перечня тех, которые ребенок ощущал; затем из набора смешанных по частотной характеристике музыкальных стимулов; соотнесение воспринятых звуков с их источниками: показ музыкальных инструментов, иллюстраций, воспроизведение дифференцированных движений на звучание каждого инструмента, название инструмента (например, барабан, звучит барабан, я слышу барабан и т. д.).

2. Различение на слух звучания музыкальных стимулов при выборе из различных сочетаний на оптимальном расстоянии от источника звука, в разном пространственном расположении источника звука (слева, справа, впереди, сзади) в условиях тишины и шума; ответные реакции детей: показ источника звука, выбор иллюстрации, выработанное движение, название, показ направления источника звука.

3. Опознавание на слух звучания разночастотных музыкальных стимулов из перечня тех, которые были восприняты на этапе различения сначала в непосредственной близости, а затем на оптимальном расстоянии, в разном пространственном расположении источника звука (слева, справа, впереди, сзади); ответные реакции детей в условиях тишины и шума: выработанные движения на каждый звуковой стимул, название источника звука, показ направления источника звука.

4. Различение на слух бытовых шумов при выборе из двух, затем трех, четырех и т. д. стимулов с учетом их восприятия на этапе ощущения. Ответные действия ребенка: имитация звука, соотнесение звучания с объектом, иллюстрацией, называние источника звука, имитация действия объекта.

5. Различение на слух бытовых шумов в разном сочетании на оптимальном расстоянии от источника звука, в разном пространственном расположении источника звука (слева, справа, впереди, сзади) в условиях тишины и шума. Ответные действия ребенка: показ объектов, иллюстраций, имитация звука и имитация действия объекта, называние источника звука, показ направления источника звука.

6. Опознавание на слух бытовых шумов из перечня тех, которые были восприняты на этапе различения при непосредственной близости от источника звука, на оптимальном расстоянии от источника звука, в разном пространственном расположении источника звука (слева, справа, впереди, сзади) в условиях тишины и шума. Ответные действия ребенка: имитация звука и имитация действия объекта, называние источника звука, показ направления источника звука.

7. Различение на слух звуков природы при выборе из двух, трех, четырех и более с учетом их восприятия на этапе ощущения сначала при непосредственной близости от источника звука, затем на оптимальном расстоянии, в разном пространственном расположении источника звука (слева, справа, впереди, сзади) в условиях тишины и шума. Ответные действия ребенка: показ объекта, иллюстрации, имитация звука, имитация действия объекта, называние источника звука, показ направления источника звука (там, вот, тут и т. д.).

8. Опознавание на слух звуков природы с учетом их восприятия на этапе различения сначала при непосредственной близости источника звука, затем на оптимальном расстоянии, в пространственном расположении источника звука (слева, справа, впереди, сзади) в условиях тишины и шума. Ответные действия ребенка: имитация звука, имитация действия объекта, называния источника звука, показ направления источника звука.

9. Различение и опознавание на слух стимулов, различающихся по длительности и прерывности звучания. Источники неречевых звучаний: гармоника, дудка, свисток, дверной звонок, мычание коровы и т. д. Ответные реакции ребенка: при длительном звучании неречевых звучаний – плавные, длительные движения рук, тела; при кратком звучании – резкие, короткие движения.

10. Различение и опознавание на слух стимулов, различающихся по громкости звучания в непосредственной близости, на оптимальном расстоянии от источника звука, в разном пространственном расположении источника звука. Ответные реакции ребенка – движения с разной амплитудой (громкий звук – большая амплитуда, тихий звук – размах меньший).

11. Различение и опознавание на слух неречевых стимулов, различающихся по высоте звучания. Источники звука: барабан, «фанатская» дудка (низкий), свисток (высокий) и др. Ответные действия ребенка – ослабленные движения рук, направленных вниз (низкий звук), напряженные движения рук, направленных вверх (высокий звук).

12. Различение и опознавание на слух количества звучаний «один-много» (в дальнейшем восприятие количества звучаний увеличивается до трех). Ответные реакции ребенка – соотнесение с наглядной опорой, воспроизведение движений и действий с игрушкой (зайка прыгает, кукла шагает и т. д.).

13. Различение и опознавание на слух количества неречевых ритмов при выборе из двусложных и трехсложных ритмов. Источники звука – барабан, бубен и др. Ответные реакции ребенка: разнообразные движения (отхлопывание, отстукивание, шагание и т. д.); различение и опознавание на слух интенсивно выделенных ритмов при выборе из двусложных и трехсложных ритмов с последующей передачей их ребенком характером движений.

Примерные игры на развитие слухового восприятия неречевыми звучаниями

До проведения игры педагог объясняет правила новой игры или напоминает знакомую детям игру на наглядной основе, используя прием драматизации.

Игра «Все в круг». Оборудование: канат, барабан (или какой-либо другой инструмент), ширма. Ход игры. Перед ребенком из каната выкладывается круг. Педагог стучит в барабан и идет, потом бежит по кругу вдоль каната, меняя при этом темп игры на барабанах. По окончании звукового сигнала совершается прыжок в круг с включением вокализации «А!». Все эти действия ребенок повторяет несколько раз с опорой на слухо-зрительное восприятие. Затем взрослый подает звуковые сигналы из-за ширмы, то есть ребенок воспринимает звук на слух.

Данная игра может проводиться с изменением условий: используются разные по интенсивности источники звука; звук подается с учетом увеличения расстояния и с изменением места расположения. Звуковые сигналы можно подавать с целью их различения или опознавания.

Игра «Возьми кубик». Оборудование: набор разноцветных кубиков по количеству детей, какой-либо музыкальный инструмент, ширма. Ход игры. Перед ребенком на полу лежит цветной кубик. По звуковому сигналу, который подается на слухо-зрительной основе, ребенок начинает обходить кубик. По окончании звукового сигнала ребенок быстро берет свой кубик, поднимает его вверх и громко воспроизводит какой-либо гласный звук. Затем звуковые сигналы подаются из-за ширмы. Данная игра может проводиться с изменением условий: расстояние, интенсивность звучания, различение, опознавание.

Игра «Прыгни в обруч». Оборудование: набор цветных обручей по количеству детей, какой-либо музыкальный инструмент, ширма. Ход игры. Перед ребенком на полу лежит цветной обруч. По звуковому сигналу на слухо-зрительной основе ребенок обходит обруч. По окончании звукового сигнала ребенок впрыгивает в свой обруч, сопровождая это какими-либо голосовыми или речевыми реакциями. Игра в дальнейшем может проводиться с изменением условий.

Игра «В колесе». Оборудование: колесо, какая-либо звучащая игрушка, покрывало. Ход игры. Ребенок садится в колесо, его накрывают покрывалом. Педагог подает

звук, а ребенок сбрасывает с себя покрывало, поворачивается в ту сторону, откуда был звук (определение источника звука), и что-нибудь громко произносит. После этого педагог помогает ребенку вылезти из колеса, произнося: «Опа! Вот! Там! Тут!» и т. д.

Игра «Услышал – бросай!». Оборудование: какая-нибудь музыкальная игрушка, небольшие кубики, поднос, канат, ширма. Ход игры. Ребенок сидит на ковре вдоль положенного на пол каната. Перед ним поднос с кубиками. Педагог находится за ширмой. Услышав поданный педагогом звук, ребенок бросает один кубик, услышав еще звук – бросает второй кубик. Игра продолжается до тех пор, пока не закончатся на подносах все кубики. Расстояние между ребенком и источником звука постоянно увеличивается, меняются и временные интервалы между звучаниями.

Игра «Быстро – медленно». Оборудование: какой-либо звучащий инструмент, ширма. Ход игры. Педагог за ширмой подает звук в быстром и медленном темпе, а ребенок в ответ идет или бежит от стены к стене, сопровождая движения слогосочетаниями типа: *тата, та-та-та* и т. д. Игра повторяется несколько раз.

Игра «Быстро – медленно». Оборудование: какая-нибудь звучащая игрушка, бубен, две палки, ширма. Ход игры. Педагог за ширмой подает сигналы в быстром и медленном темпе. Ребенок соответственно заданному темпу стучит палкой о палку (может стучать палками о пол, присев на корточки). Когда звучание прекращается, ребенок опускает руки с палками вдоль туловища. Как вариант он может отстукивать темп на бубне. Педагог каждый раз подтверждает правильность выполнения задания.

Игра «Едем на машине». Оборудование: какой-либо звучащий источник, кольца в качестве заместителя руля, ширма. Ход игры. Ребенок с кольцами в руках стоит. Педагог за ширмой подает звуки в разном темпе. Ребенок под звуки имитирует движение машины, крутит руль в разном темпе и сопровождает это голосовыми реакциями. Когда звучание прекращается, ребенок поднимает кольца над головой и громко произносит какие-либо звукосочетания или слова.

Игра «Громко – тихо». Оборудование: какой-либо звучащий источник, ширма. Ход игры. Педагог за ширмой подает звуки разной интенсивности. Ребенок идет по кругу либо на носочках, либо топя ногами, сопровождая движения проговариванием разной интенсивности. При прекращении звучания ребенок останавливается, при возобновлении – снова идет.

Игра «Узнай, где звучит?». Оборудование: несколько барабанов или других музыкальных игрушек. Ход игры. Взрослые (несколько человек) прячутся за ширмами. Педагог приводит ребенка, ставит его в центре комнаты и дает инструкцию: «Слушай и покажи, где звучит». После этого кто-то из взрослых начинает подавать звук. В ответ на это ребенок идет в направлении звука, а взрослый, играя на инструменте, подтверждает правильность его действия.

Игра «Один – много». Оборудование: какая-либо музыкальная игрушка, две палки (как вариант может быть бубен), ширма. Ход игры. Педагог за ширмой про-

изводит один или много звуков на инструменте, а ребенок соответственно стучит палкой о палку один или много раз, воспроизводя одновременно какие-либо звуки, слоги, слова. Как вариант ребенок может воспроизводить количество звучаний фарами в бубен или палками о пол, присев на корточки.

Игра «Один – много». Оборудование: какой-либо музыкальный инструмент, кубики (или шарики), подносы, ширма. Ход игры. Перед ребенком находится пустой поднос, на некотором расстоянии лежит много небольших кубиков. Педагог за ширмой подает один или много звуков, а ребенок берет соответствующее количество кубиков и кладет их на свои подносы, сопровождая действия проговариванием слогосочетаний.

Игра «Повтори ритм». Оборудование: какие-либо звучащие игрушки, бубны, ширма. Ход игры. Педагог сначала на слухо-зрительной, а затем на слуховой основе (за ширмой) подает сигналы с выделением первого звучания, затем второго; трех-сложные с последовательным выделением первого, второго, третьего звучаний. Ребенок воспроизводит ритмы на бубне с выделением по интенсивности соответствующего звукового ритма. Выделение звуковых ритмов сопровождается соответствующим проговариванием слогосочетаний. Как варианты ответных реакций может быть отхлопывание, отстукивание с обязательным проговариванием.

Игра «Что летает?». Оборудование: барабан, гармонь, самолет, птичка, ширма. Ход игры. Перед ребенком стоят игрушки. Педагог сначала на слухо-зрительной основе, а затем за ширмой подает звуковые сигналы разной высоты: барабан – низкое звучание, гармонь – звучание в высоких регистрах. На низкое звучание ребенок имитирует полет самолета, сопровождая проговаривание низким голосом *ввв*; на высокое звучание – полет птички с проговариванием высоким голосом *пипипи*.

Игра «Покажи, что звучит». Оборудование: будильник, игрушки или картинки (паровоз, машина, машина скорой помощи и пожарная машина), стекло, железо (натуральные образцы) и т. д., ширма. Ход игры. Ребенок сидит за столом, на котором расположены все наглядные средства. Ему предлагается прослушать записи звучания данных объектов. Ответные действия ребенка – показ объектов, их название (кто как может), имитация звучания. Проведение игры включает элементы обучения.

Игра «Угадай, кто это?» (варианты игр: «Угадай, кто и где кричит?», «Угадай, кто и как кричит?», «Угадай, где живет?» и др.). Оборудование: игрушки или картинки животных, птиц, макеты мест обитания, звукозаписи звукопроявлений. Ход игры. Ребенок сидит за столом, на котором расположены объекты или картинки. Ему последовательно дается прослушать звукозаписи. Ответные действия ребенка – показ объектов, воспроизведение звукоподражаний, название объектов.

Развитие слухового восприятия речевыми стимулами необученных детей

Основная задача развития речевого слуха – восприятие устной речи, овладение ее фонетической структурой и другими элементами словесной речи, а также в ряде случаев – в осмыслении значения многих слов.

Работа по развитию речевого слуха осуществляется в нескольких направлениях: 1) развитие слухо-зрительного восприятия, на базе которого формируются необходимые механизмы для зрительного (чтение с губ) и слухового восприятия устной речи; 2) реализация потенциальных слуховых возможностей, развитие слуховой функции, что создает необходимую базу для использования индивидуальных слуховых аппаратов, накопления слухового словаря, овладения словесной речью как средством общения.

На начальном этапе работы по развитию речевого слуха важным условием является выработка ощущений на наличие и отсутствие гласных звуков и слогов с этими звуками в разных условиях: на слухо-зрительной и слуховой основе с использованием индивидуальных слуховых аппаратов и без них; в разных пространственных отношениях от минимального расстояния до максимального. Содержанием ответных реакций детей должны быть такие действия (двигательные, игровые), которые детям интересны (хлопки, действия с куклой и т. д.), и проявление голосовых вокализаций так, как ребенок может.

Следующим направлением работы по развитию речевого слуха является различение с последующим опознаванием характера звучания гласных звуков и слогов: интенсивность, темп, долгота и ритм. Готовность к такому восприятию у детей формируется в процессе работы по восприятию неречевых звучаний разного характера. У детей вырабатываются дифференцированные ответные реакции в соответствии с характером звучания речевого стимула сначала на слухо-зрительной, а затем на слуховой основе при различении и на слуховой – при опознавании в виде двигательных, игровых и речевых действий. Так, при восприятии звучания разной интенсивности ребенок имитирует укачивание куклы, ходьбу на цыпочках (тихое звучание), подпрыгивание с куклой, топанье (громкое звучание); при восприятии звучания разного темпа ребенок имитирует быстрое и медленное движение машинки, поезда, медленное разведение рук в стороны и быстрое опускание вниз; длительное движение самолета в воздухе и краткое на земле и т. д. Все двигательные-игровые действия ребенка сопровождаются речевыми – ребенок говорит так, как может.

Восприятие речевых ритмов ребенка опирается на опыт восприятия неречевых. Ребенок различает, а в дальнейшем и опознает речевые ритмы разной сложности и разного характера (двусложные и трехсложные) сначала на слухо-зрительной, а затем на слуховой основе. Ответные реакции сначала на слухо-зрительной, а затем на слуховой основе. Ответные реакции ребенка – двигательные-игровые и речевые (отхлопывание, отстукивание и т. д.).

Основным содержанием работы по развитию речевого слуха являются осмысленные речевые единицы, значением которых ребенок овладевает в связи с ознакомлением с окружающим и развитием речи. Это прежде всего звукоподражания и лепетные слова с последующим переходом к полным словам. Речевой материал подбирается сначала резко различный по фонетическому составу (при выборе из 2-х, 3-х, 4-х и т. д.), а затем более близкий. Ответные действия детей при различении отдельных единиц – показ объекта, картинки, имитация действия, название; при опознавании – название, имитация действия; при различении и опознавании более

сложного материала (словосочетания, фразы), состоящего из разных речевых средств (существительные, глаголы, прилагательные и т. д. в виде звукоподражаний, лепетных и полных слов), – имитация действий, драматизация ситуаций, называние, показ картинки и т. д. Важным условием работы по развитию речевого слуха на начальном этапе является правильный отбор речевого материала не только с учетом ориентировки детей в лексическом содержании слова, но и с учетом его слоговой структуры и частотного диапазона. Целесообразно комбинировать слова со следующей слоговой структурой: односложные-трехсложные, односложные-двусложные, двусложные-трехсложные; односложные-двусложные-трехсложные, односложные-односложные-двусложные, односложные-трехсложные-трехсложные, двусложные-двусложные-трехсложные, трехсложные-трехсложные-двусложные. Слова на начальном этапе комбинируются с учетом частотного диапазона ребенка (низкочастотные или высокочастотные), а затем по мере накопления слухового опыта, развития речи – разной частотной характеристики. На начальном этапе группы слов подбираются с учетом интенсивности составляющих фонем (например, кукла–барабан), а затем близких по интенсивности (например, рыба–труба, барабан–пароход, потолок–голова и т. д.). В дальнейшем работа по различению и опознаванию речевых средств проводится на речевом материале разной сложности с использованием аппаратуры разного назначения и без нее в разных пространственных условиях с учетом слуховых возможностей ребенка. Ответные реакции детей – практическая деятельность, воспроизведение речевого материала. Одно из основных требований при определении содержания речевого материала – его коммуникативная значимость, владение ребенком лексическим значением слова, включение слова в разные виды деятельности ребенка (игровая, предметно-практическая, продуктивная и т. д.).

Руководством для проведения работы по развитию слухового восприятия глухих и слабослышащих детей является раздел «Развитие слухового восприятия» программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с нарушением слуха».

Развитие слухового восприятия речевыми звучаниями обученных детей

Направления работы по развитию слухового восприятия речевыми звучаниями детей, находившихся ранее в условиях специально организованного обучения.

1. Различение на слух звуков, издаваемых человеком при выборе из двух, трех и более с учетом их восприятия на этапе ощущения сначала при непосредственной близости, затем на оптимальном расстоянии от источника звука, в разном пространственном расположении источника звука (слева, справа, впереди, сзади) в условиях тишины и шума. Ответные действия ребенка: имитация звука, имитация действия объекта, показ иллюстрации, называние источника звука, показ направления источника звука.

2. Опознавание на слух звуков, издаваемых человеком, с учетом их восприятия на этапе различения сначала при непосредственной близости, а затем на оптималь-

ном расстоянии от источника звука, в разном пространственном расположении источника звука (слева, справа, впереди, сзади) в условиях тишины и шума. Ответные действия ребенка: имитация звука, имитация действия объекта, название источника звука. Показ направления звука.

3. Различение и опознавание на слух речевых стимулов (гласные звуки, слова, короткие фразы), произнесенных с разной интонацией, выражающих боль, радость, просьбу, осуждение, усталость, вопрос и т. д. Ответные реакции ребенка – повторение услышанного с передачей различных чувств, показ иллюстрации или имитирование соответствующей ситуации.

4. Различение и опознавание на слух количества слогов при выборе из двусложных и трехсложных структур. Ответные действия ребенка: движения и проговаривание; различение и опознавание слогов, находящихся под ударением при выборе из двусложных и трехсложных слоговых структур с последующей передачей их ребенком характером движений (отхлопывание, дирижирование и т. д.), проговариванием слоговых структур. Воспроизведение воспринятых на слух повторяющихся двусложных и трехсложных слоговых ритмов в сочетании с различными движениями (*ТамаТама, нанаПапанаПА* и т. д.).

5. Различение и опознавание на слух слов двусложной и трехсложной ритмической структурой с выделением ударного слога в процессе воспроизведения их ребенком.

6. Различение на слухо-зрительной и слуховой основе звукоподражания при выборе из двух-трех, обозначающих объекты, предметы, действия. Ответные действия ребенка: показ объекта, картинки, имитация повадок, воспроизведение звукоподражаний.

7. Различение на слух звукоподражаний из набора знакомых ранее по слуховому образу и незнакомых. Ответные действия ребенка: выбор или показ названного объекта, иллюстрации, воспроизведение названий.

8. Опознавание на слух звукоподражаний, воспринятых ранее на этапе различения. Ответные действия ребенка: имитация, название объекта, действия. Примерный словарь: *мур, кря-кря, га-га-га, меее, ку-ка-ре-ку, ти-ти, кап-кап, бай-бай, бах, ду-ду-ду, бо-бо, ам-ам, топ-топ* и т. д.

9. Различение на слухо-зрительной и слуховой основе, опознавание на слух односложных слов, резко различающихся друг от друга по характеристике фонем (например, дом–гриб), более похожих (например, гриб–лист), низкочастотных и высокочастотных (например, дом–шар, кот–суп), различающихся по одному звуку (например, там–тут, стол–стул, дом–дым) при выборе из двух, затем из трех и т. д. слов. Слуховой словарь – наиболее часто встречающиеся и доступные по значению односложные слова. Ответные действия ребенка: при различении показ иллюстрации, выбор письменной таблички (если ребенок владеет грамотой), устное воспроизведение слова; при опознавании – устное воспроизведение слова и демонстрация (если название действия). Примерный словарь: *мяч, сок, рот, нос, лес, зуб, жук, кот, на, дай, ешь, нет, спи* и т. д.

10. Различение на слухо-зрительной и слуховой основе многосложных слов (слова, состоящие из двух, трех и т. д. слогов), наиболее часто встречающихся в

обиходной речи и доступных ребенку по значению. Ответные действия ребенка: показ иллюстрации, соотнесение с табличкой (если ребенок владеет грамотой), воспроизведение действий (пассивное восприятие), проговаривание услышанного (активное восприятие). Слуховой словарь включает все части речи.

11. Оpoznавание на слух многосложных слов, воспринятых на этапе различения, с последующим проговариванием и воспроизведением действий.

12. Различение и опознавание на слух своего имени, имен близких людей; слов, обозначающих половую принадлежность и родственные отношения (мама, папа, тетя, дядя, девочка, мальчик, бабушка, дедушка), части тела, лица. Ответные действия ребенка: соотнесение с наглядностью, реакция на свое имя, поиск названного объекта (пассивное восприятие при различении); проговаривание услышанного (активное восприятие при различении и опознавании).

13. Различение и опознавание названий продуктов питания, объектов растительного мира и блюд, приготовленных из них. Ответные действия ребенка: соотнесение с реальными объектами в условиях ситуативности, соотнесение с иллюстративным, графическим изображением (пассивное восприятие при различении), проговаривание услышанного (активное восприятие при различении и опознавании).

14. Различение и опознавание на слух названий предметов посуды, знакомых ребенку по их использованию. Ответные действия ребенка: соотнесение с реальными объектами в условиях ситуативности и вне ее, выбор или показ иллюстраций, табличек (пассивное восприятие при различении); проговаривание услышанного (активное восприятие при различении и опознавании).

15. Различение и опознавание на слух названий игрушек, с которыми ребенок действует на этапе предметно-отобразительных игровых действий, сюжетно-отобразительных, а в дальнейшем – и в ходе сюжетно-ролевой игры. Ответные действия ребенка: действие с игрушкой в условиях ситуативности, поиск игрушки, соотнесение с иллюстрацией, табличкой (пассивное восприятие при различении); повторение услышанного (активное восприятие при различении и опознавании).

16. Различение и опознавание на слух названий мебели, знакомой ребенку по социальному опыту. Ответные действия ребенка: соотнесение с реальными объектами в условиях ситуативности и вне ее, соотнесение с иллюстрацией, табличкой (пассивное восприятие при различении); проговаривание услышанного (активное восприятие при различении и опознавании).

17. Различение и опознавание на слух названий объектов живой и неживой природы, их признаков, звукопроявлений и повадок (животных), которые знакомы детям по социальному опыту и в результате ознакомления с окружающим миром. Ответные действия ребенка: соотнесение с реальными объектами в условиях ситуативности и вне ее; соотнесение с иллюстрацией, табличкой (пассивное восприятие при различении), устное воспроизведение услышанного (активное восприятие при различении и опознавании).

18. Различение и опознавание на слух названий предметов одежды и обуви, хорошо знакомых детям по социальному опыту. Ответные действия детей: соотнесение с реальными предметами в условиях ситуативности и вне ее; соотнесение с иллюстрацией, табличкой (пассивное восприятие при различении), устное воспроизведение услышанного (активное восприятие при различении и опознавании).

19. Различение и опознавание на слух названий различных признаков предметов, явлений, в которых ребенок хорошо ориентирован (цвет, величина, форма, состояние и т. д.) и опирается на эти представления в различных видах деятельности (предметной, игровой, изобразительной, трудовой и т. д.). Ответные действия ребенка: выбор предмета в соответствии с указанным признаком, классификация предметов на основе выделенного признака, ориентировка на выделенный признак в практической деятельности, соотнесение с табличкой и т. д. (пассивное восприятие при различении), устное воспроизведение услышанного (активное восприятие при различении и опознавании).

20. Различение и опознавание на слух словосочетаний, состоящих из знакомых по слуховому образу слов (например, *вот кукла, там дерево, дерево высокое, дом высокий, лента длинная, шар красный, кукла большая, дорожка широкая, зеленый карандаш* и т. д.). Ответные действия ребенка: выбор предмета соответственно его описанию, использование указанного предмета для практической деятельности, выбор иллюстрации, соотнесение с табличкой (пассивное восприятие при различении), устное воспроизведение словосочетаний (активное восприятие при различении и опознавании).

21. Различение и опознавание на слух глагольной лексики, знакомой ребенку по значению. Ответные действия ребенка: выполнение поручений (одно действие с разными предметами и разные действия с одним и тем же предметом), соотнесение услышанного слова с табличкой (пассивное восприятие при различении); устное воспроизведение слова (активное восприятие при различении и опознавании).

22. Различение и опознавание на слух математической лексики, усвоенной ребенком при формировании элементарных математических представлений. Ответные действия ребенка: показ указанного количества предметов, отсчет предметов в соответствии с названным числом, соотнесение цифры с названным числом и т. д. (пассивное восприятие при различении); устное воспроизведение названия числа (активное восприятие при различении и опознавании).

23. Различение и опознавание на слух простых фраз, содержанием которых являются поручения, состоящие из глаголов повелительного наклонения существительных, прилагательных, наречий. Примерные фразы: *Возьми эту куклу. Принеси большой мяч. Дай мне стул. Возьми бумагу, карандаши и рисуй. Надень шапку. Вымой руки и лицо. Ешь яблоко* и т. д. Ответные действия ребенка: выполнение действий (пассивное восприятие при различении); выполнение действий и устное воспроизведение фразы (активное восприятие при различении и опознавании).

24. Различение и опознавание на слух простых фраз, содержанием которых является описание действий, совершаемых другими объектами. Примерные фразы: *Мальчик рисует дом. Тетя моет чашку. Дедушка спит. Бабушка и девочка идут. Дети бегают, играют. Мама кормит маленькую девочку* и т. д. Ответные действия ребенка: соотнесение с иллюстрацией, драматизация действия (пассивное восприятие при различении); устное воспроизведение фразы, драматизация (активное восприятие при различении и опознавании).

25. Различение и опознавание на слух изолированных звуков разной частотной характеристики. Группа низких звуков (частотный диапазон – 150–400 Гц): **у, п, б,**

н, м; группа средненизких звуков (частотный диапазон – 300–1200 Гц): *п, б, л, о, к, г, ф, в, х, р*; группа среднечастотных звуков (800–2400 Гц): *к, г, ф, в, х, р, м*, а, у, т, д, ж, ш, щ, н*, л*, р*, э*; группа средневысоких звуков (1200–3200 Гц): *т, д, ш, х*, г*, э, д*, к*, ф*, ы, п*, б*, т*, ч*, в*, й*; группа высоких звуков (3200–12800): *п*, б*, т*, ч*, в*, й, н*, ш*, и, э, з*, с, с*, ц*.

26. Различение (при выборе из 2–3 звуков и более) и опознавание звуков сначала резко контрастных по частоте, а затем сходных по высоте. Примерная последовательность звуков для восприятия на слух: низкочастотный и высокочастотный звук; низкочастотный и среднечастотный звук; среднечастотный и высокочастотный звук; низкочастотные звуки между собой; высокочастотные звуки между собой; среднечастотные звуки между собой. Ответные действия ребенка: показ букв и их название (при различении), название звуков (при опознавании).

27. Различение и опознавание фонетически близких звуков: твердых и мягких, звонких и глухих, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав: *б-п, д-т, г-к, з-с, ж-ш, с-ш, з-ж, ц-с, ч-т, ч-ш*. Ответные действия ребенка: показ букв и их название (при различении), название звуков (при опознавании).

28. Различение и опознавание на слух слогов, составленных из звуков, дифференцированно воспринятых ребенком на соответствующих этапах (например, *са-за, за-са-са* и т. д.); некоторые слоги могут иметь предметную соотнесенность, что создает для ребенка повышенную мотивацию для восприятия (например, *уа* – плачущий ребенок; *ля-ля* – танцующая девочка и т. д.). Ответные действия ребенка: показ иллюстрации, имитация действия, соотнесение с табличкой, воспроизведение (при различении); устное воспроизведение (при опознавании).

29. Различение и опознавание на слух слов с целью определения наличия или отсутствия заданного звука в слове. Ребенок учится определять гласный звук в начале слова, потом в конце; заданный согласный звук в слове: твердые согласные выделяются легче мягких, щелевые – легче в начале слова, чем в конце, а взрывные – наоборот. Ответные действия ребенка: выбор таблички и ее чтение, произнесение слова с последующим названием заданного звука в слове при его наличии (звук есть, звука нет при различении) и произнесение слов с последующим названием звука (при опознавании).

30. Различение и опознавание на слух места звука в слове: в начале, в конце, в середине. Ответные действия ребенка на вопрос взрослого, например, «Где звук Т?»: соотнесение с условным обозначением (начало – красный квадрат, середина – синий квадрат, конец – зеленый квадрат). При опознавании ребенок только устно называет место звука. Завершающим этапом данного вида работы является задание для ребенка, содержание которого – придумывание самим ребенком слов на заданный звук в начале, конце и середине слова.

31. Различение и опознавание на слух вопросов, направленных на определение объектов, их признаков, времени действия, места действия, принадлежности, количества, последовательности, причинных зависимостей и т. д. Ответные действия ребенка: ответы на вопросы, соотнесение с табличкой (при различении), ответы на вопросы, устное воспроизведение вопросов (при опознавании).

32. Различение и опознавание на слух предлогов типа: *на, под, в, за, к, от, из, с*. Ответные действия ребенка: выполнение поручений, выбор иллюстраций, дифференциация предлогов во фразах (пассивное восприятие при различении), устное воспроизведение поручений и их выполнение (активное восприятие при опознавании).

33. Различение и опознавание на слух словоизменений: существительных, прилагательных, глаголов – в числах; существительных и прилагательных – в падежных формах; глаголов – во временных формах. Ответные действия ребенка: повторение, соотнесение с табличкой, иллюстрацией (при различении); устное воспроизведение (при опознавании).

34. Различение и опознавание на слух сложных фраз, текстов разного жанра (проза, стихотворение, песенный текст). Ответные действия ребенка: соотнесение с иллюстрацией, табличками, ответы на вопросы с ориентировкой на текст, дополнение предложения, пересказ и т. д. (при различении); восприятие вопросов на слух, ответы на вопросы по содержанию речевого материала, пересказ, устное воспроизведение фрагментов из текста, драматизация и т. д. (при опознавании).

35. Распознавание речевого материала как знакомого по лексическому содержанию, так и незнакомого. Ответные действия ребенка: ответы на вопросы, направленные на понимание материала, на выявление понимания отдельных слов, словосочетаний, фраз; драматизация, подбор иллюстраций.

Примерные игры на развитие слухового восприятия речевыми звучаниями

Игра «Звук есть – звука нет». Оборудование: шарики, экран. Ход игры. Ребенок сидит за столом. У него в руке шарик. Педагог произносит какой-то звук (слог) в микрофон без экрана с целью выработки у ребенка ответных действий (ребенок поднимает шарик и делает утвердительный кивок головой), а затем речевой стимул дается на слух, то есть за экраном. Ребенок воспроизводит выработанные действия на наличие звука и, не поднимая шарики, делает отрицательный кивок головой при его отсутствии.

Игра «Покружись – покружись». Оборудование: набор маленьких корзиночек, большой обруч, экран. Ребенок стоит у большого обруча. Перед ним – корзиночка. Педагог произносит какой-либо речевой стимул (гласный звук/слог), а ребенок, воспринимая сначала на слухо-зрительной, затем на слуховой основе, берет в руки корзиночку, кружится вокруг обруча, сопровождая кружение произнесением заданного речевого стимула. На неречевой звуковой сигнал ребенок останавливается. Между подачей речевых стимулов меняется расстояние и паузы.

Игра «Волчок». Оборудование: маленький волчок, экран. Ход игры. Перед ребенком лежит игрушка волчок. Педагог произносит какой-либо речевой стимул, а ребенок, воспринимая стимул сначала на слухо-зрительной, а затем на слуховой основе, вертит волчок. Движение волчка сопровождается произнесением ребенком речевого стимула. Расстояние и паузы между подачей речевого стимула меняются. После подачи неречевого звукового сигнала ребенок останавливает волчок.

В качестве игрушек может быть использован маленький пластмассовый шар, который ребенок катает по ковру, а затем на речевой стимул отталкивает от себя; машинка, поезд, которые он возит взад-вперед, а затем толкает вперед и т. д. Все движения сопровождаются произнесением речевых стимулов.

Игра «Что делает кукла?» (на различение и опознавание разного характера звучания гласных звуков и слогов). Оборудование: маленькие куклы, экран. Ход игры. Ребенок стоит с куклой в руках. Педагог длительно произносит какой-либо речевой стимул, а ребенок, воспринимая сначала на слухо-зрительной, а затем на слуховой основе, начинает медленно укачивать куклу, сопровождая длительным проговариванием заданный речевой стимул. После краткого произнесения педагогом речевого стимула ребенок будит свою куклу, кратко произнося этот стимул, и начинает с куклой играть.

Один из вариантов игры: куклы могут плакать под длительное звучание, выражая это сочетанием звуков *ya! ya! ya!*. Ребенок имитирует плач куклы. После восприятия краткого звучания, он вместе с куклой радостно восклицает *ay! ay!* и танцует с куклой.

Игра «Что как движется?» (на восприятие темпа звучания). Оборудование: машины (одни нагружены кубиками, другие – нет), экран. Ход игры. Перед ребенком машины – с кубиками и без них. Педагог в разном темпе произносит какие-либо слоги. Ребенок сначала воспринимает слоги на слухо-зрительной основе, а затем на слух, садится на корточки и соответственно услышанному темпу действует с машинами: нагруженная машина движется медленно, а без кубиков – быстро. Движение машин сопровождается проговариванием слогов в заданном темпе. В качестве дидактического материала могут использоваться другие игрушки: большой и маленький мишка, заяка и т. д.

Игра «Кто как кричит?» (на восприятие интенсивности звучания). Оборудование: большие и маленькие собачки (птички, кошечки и т. д.). Ход игры. Перед ребенком две собачки – большая и маленькая. Педагог попеременно произносит громко и тихо *AB – av*. Ребенок, воспринимая слухо-зрительно и на слух звучание звукоподражания соответственно заданной интенсивности, действует или с большой, или с маленькой собачкой, произнося громко или тихо речевой стимул.

Игра «Хлопай и топай, топай и хлопай» (на восприятие ритма звучания). Оборудование: экран. Ход игры. Педагог произносит двусложные ритмы с выделением попеременно первого и второго слогов типа «ТАта, таТА». Ребенок соответственно воспринятому ритму отхлопывает или топает с одновременным произнесением заданного слогосочетания. Аналогично проводится игра с включением повторяющихся двусложных ритмов типа «ТАтаТАтаТАта», а также трехсложных типа «ТАтата, таТАта, татаТА».

Игра «Кто как кричит?» (на различение объектов). Оборудование: набор игрушек – собаки, кошки, птички, коровы, куры, лошадки и т. д., экран. Ход игры. Ребенок стоит около стола, на котором находятся игрушки. Педагог обращает внимание на разное расположение одних и тех же игрушек и, указывая, говорит: «Тут, тут,

там, вот» и т. д. Ребенку предлагается вспомнить, кто как кричит, а затем эти звукоподражания даются на слух. После восприятия на слух, показа, имитации повадок и названия ребенку предлагается поиграть с игрушками.

Игра «Чудесный мешочек» (на опознавание объектов). Оборудование: игрушки животных и птиц, чудесный мешочек. Ход игры. Ребенок сидит на стульчике. Педагог демонстрирует чудесный мешочек, акцентируя внимание, что там что-то есть. Затем педагог предлагает послушать, что же там есть и на слухо-зрительной основе проговаривает какое-либо звукопроявление, предлагая ребенку на ощупь найти в мешочке соответствующий объект. После правильного выполнения этого задания все последующие названия предъявляются на слух.

Игра «Ищи и принеси» (на различение объектов). Оборудование: куклы, матрешки, машины, собаки, птицы, самолеты и т. д., экран. Ход игры. В разных местах комнаты педагог располагает игрушки и обращает внимание ребенка на их расположение. Затем названия игрушек даются на слух, а ребенку поручается найти названную игрушку. После правильного выбора ребенку предлагается поиграть с игрушкой.

Игра может проводиться с использованием картинок, которые выставляются на наборном полотне. Ребенок, услышав название того или иного объекта, имитирует либо игровые действия с ней, либо повадки, а также звукопроявления, названия объектов.

Игра «Покажи, кто что делает?» (на различение фраз). Оборудование: картинки с изображением двигающихся машин, поезда; летающих птиц, самолета; идущей (спящей, рыдающей и т. д.) девочки; кушающих собаки и кошки и т. д., экран. Ход игры. Ребенок стоит у стола, на котором находится стенд с выставленными картинками. Педагог на слух последовательно описывает изображенную на той или иной картинке ситуацию. Ребенок, повторяя услышанное, выбирает данную картинку и имитирует ситуацию (например, *машина ту-ту* (едет), *ляля бай-бай* (спит) и т. д.).

Игра «Верно – неверно» (на различение фраз, восприятие и формирование вопросительной и утвердительной интонации). Оборудование: картинки с изображением объектов в разных ситуациях (кошка лакает молоко, самолет летит, собака ест, кукла прыгает и т. д.). Ход игры. Ребенок стоит около педагога, который, предъявляя ту или иную картинку, на слух задает вопрос, направленный на оценку им изображенного объекта или ситуации. Например: *Это мяу? Да? Нет? Нет, это не мяу. Ляля бай-бай? Да. Ляля бай-бай* и т. д.

Игра «Верно – неверно» (различение фраз, отличающихся или названием объектов, или названием каких-либо признаков, действий и т. д.). Оборудование: набор иллюстраций с изображением разных ситуаций, отличающихся отдельными признаками (Девочка ест красное яблоко. Мальчик ест зеленое яблоко. Дедушка спит на диване. Тетя спит на кровати и т. д.). Ход игры. Педагог выставляет картинки в наборное полотно и предлагает ребенку их рассмотреть. Затем, указывая на одну из них, предлагает для восприятия на слух описание, которое не соответствует содер-

жанию изображенного на иллюстрации. Ребенку дается задание найти ту картинку, которая соответствовала бы данному описанию. Искомая картинка еще раз описывается ребенком с последующей драматизацией.

Игра «Покажи, как!» (на опознавание фраз). Оборудование: набор картинок с изображением различных ситуаций; набор транспортных и сюжетных игрушек, экран. Ход игры. Педагог говорит знакомую ребенку по слуховому образцу фразу. Ребенок, воспринимая ее на слух, имитирует соответствующую ситуацию. Например, изображает, как у куклы что-то болит; как летит самолет, как птичка клюет и т. д. После этого ребенку предлагается выбрать картинку с изображением данной ситуации.

Игры-упражнения на различение названий объектов и действий. Оборудование: картинки с изображением разных объектов, совершающих одно и то же действие; один и тот же объект, совершающий разные действия; разные объекты, совершающие разные действия.

Ход выполнения упражнений. **Первое упражнение.** Перед ребенком выставляются картинки с изображением любого объекта, совершающего какое-либо действие, например, «Мальчик кушает». Ребенку предлагается послушать, кто еще кушает (девочка, мама, дядя, птичка, корова и т. д.). **Второе упражнение.** Перед ребенком выставляется несколько картинок с изображением мальчика, совершающего несколько разных действий и предлагается послушать, что еще делает мальчик (идет, играет, рисует, слушает и т. д.). **Третье упражнение.** Перед ребенком выставляются картинки с изображением разных объектов, совершающих разные действия. Этот материал предлагается ему сначала для различения, а затем для опознавания. Ответные действия ребенка – выбор картинки, драматизация изображенных ситуаций, словесное описание.

Игры-упражнения, направленные на определение на слух количества слов в предложении с последующим их опознаванием и на восприятие на слух слов, пропущенных в предложении. Оборудование: набор карточек с изображенными на них схемами количества слов в предложении; таблички с пропущенными словами или словосочетаниями.

Варианты выполнения первого упражнения. Ребенку для восприятия на слух последовательно предъявляются фразы разной структуры. Ответные действия ребенка – выбор карточек с изображением схем, соответствующих количеству слов в предложении. Для контрольной проверки фраза предъявляется слухо-зрительно, затем в письменном виде, то есть на табличках. Далее можно провести игру «У кого столько же слов?». Ребенку даются карточки с изображением разных схематических структур предложений. Педагог сначала предъявляет фразы на слухо-зрительной основе, а затем на слух. Ответные действия ребенка – поднимание карточки, соответствующей количеству слов в предложении. По возможности ребенок воспроизводит фразу или отдельные слова из фразы.

Варианты выполнения второго упражнения. Первый вариант. Ребенку последовательно предъявляются для чтения таблички, а пропущенное слово или словосочетание дается на слух. Ответные действия ребенка – называние пропущенного

слова (словосочетания), проговаривание полной фразы, имитация описанной ситуации. Второй вариант. Ребенку последовательно на слухо-зрительной основе предъявляются фразы, а пропущенные речевые единицы – на слух. Ребенок воспроизводит пропущенные слова, а затем проговаривает всю фразу полностью и имитирует ситуацию.

Различение и опознавание диалогов. Оборудование: деформированные тексты диалогов, плоскостные фигурки детей.

Ход диалога.

Педагог. Вова говорит (слухо-зрительное восприятие): «Аня, привет!» (слуховое восприятие).

Ребенок выбирает соответствующие таблички.

Педагог. Аня говорит (слухо-зрительно): «Вова, привет!» (на слух).

Ребенок выбирает таблички и конструирует начало диалога.

Педагог. Аня говорит (слухо-зрительно): «Вова, дай мяч!» (на слух).

Педагог. Вова говорит (на слух): «Аня, на мяч! Аня, игра!» (на слух).

Педагог. Аня говорит (на слух): «Вова, спасибо!» (на слух). После того, как весь диалог сконструирован, роли Вовы и Ани распределяются между детьми, которые вступают между собой в диалогическое общение: неслышащие дети – на слухо-зрительной основе, а слабослышащие – на слуховой.

Данный диалог может быть усложнен по способу восприятия речевого материала (опознавание), по объему лексического материала и по содержанию.

Диалог может быть составлен по изображенной на картинке ситуации. Например, на картинке изображены две девочки и кошка, играющая с шариком.

Педагог. Как зовут эту девочку? А эту девочку как зовут? (вопросы даются на слух; используется указательный жест).

Дети. Эту девочку зовут Катя. Эту девочку зовут Света.

Педагог. Света спрашивает (слухо-зрительно): «Что у кошки?» (на слух).

Педагог. Катя ответила (слухо-зрительно): «У кошки шарик» (на слух).

Педагог. Как вы думаете, что спрашивает Света? (слухо-зрительно). Дети дают разные варианты ответов.

Педагог. Послушайте, что спросила Света (слухо-зрительно): «Что делает кошка?» (на слух).

Педагог. Катя ответила (слухо-зрительно): «Кошка играет с шариком» (на слух).

Педагог. Света спрашивает: «Как кошка играет с шариком?» (слухо-зрительно).

Дети дают разные варианты ответов.

Педагог. Катя отвечает (слухо-зрительно): «Кошка катает шарик» (на слух).

Раздел 4

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Раздел 4. ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Одной из основных задач воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста с нарушенным слухом является формирование у них устной речи, ее восприятие на слухо-зрительной и слуховой основе и воспроизведение (произношение).

Обучение произношению направлено на становление и развитие внятной, членораздельной, естественной речи. Работа над произношением в дошкольный период ведется на основе аналитико-синтетического метода: детей учат произносить как целые слова и фразы, так и отдельные элементы – звуки, слоги; но конечной целью всегда является слово, фраза.

В овладении произносительными умениями выделяется несколько этапов. На начальном этапе у детей формируется способность к подражанию звучащей речи в любой доступной ребенку форме (беззвучное артикулирование, голосовые реакции, звукоподражания и т. д.). Главное – формировать потребность в устном общении. Это так называемый доречевой уровень развития устной речи, то есть звуковые реакции периода гуления, звукоподражания и лепета у слышащих детей. Дети еще не понимают обращенной речи и ориентируются на ситуацию, но от активного голосового поведения детей зависит успешность дальнейшей работы по формированию устной речи.

Весь первый этап работы над фонетической стороной речи определяется как информальный и основывается на естественном овладении детьми звукопроизношением на основе подражания речи взрослого на слухо-зрительной и слуховой основе. Основным методическим приемом – сопряженное и отраженное проговаривание с последующим самостоятельным называнием предметов, действий, изображений и т. д. Это период нерегламентированного усвоения звуковой стороны слова. Когда у ребенка появляется звук, его знакомят с графическим обозначением, то есть с буквой. Овладение устной речью проявляется в проговаривании звукоподражаний, лепетных и полных слов в разном соотношении: отдельные названия, словосочетания и фразы. Слова могут произноситься точно, усеченно и приближенно.

Как один из эффективных приемов работы над произносительной стороной речи как необученных детей с нарушением слуха, так и обученных, используется фонетическая ритмика (речевая ритмика). Ее содержанием является обучение детей подражанию крупным и мелким движениям тела, рук, ног, которые сопровождаются произнесением звуков, слогов, слов, фраз. Постепенно двигательные возможности детей совершенствуются и становятся более точными, в том числе и артикуляционные движения ведут за собой произношение.

Материалом для речевой ритмики являются звуки, слоги, слова, словосочетания, фразы и поздние тексты (стихи, считалки, чистоговорки, сказки), произношение которых сопровождается разнообразными движениями. Речевой материал должен отвечать произносительным задачам, быть доступным и способствовать речевому общению.

На занятиях речевой ритмикой дети сначала вместе с педагогом произносят предлагаемый материал, затем каждый ребенок индивидуально его повторяет, и все завершается общим проговариванием вместе с педагогом.

Для речевой ритмики целесообразно выделить половину времени специальных фонетических занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению, а отдельные ритмические упражнения проводить в течение 3–5 минут на всех других видах коррекционных занятий, проводимых педагогом.

Методика вызывания звуков с использованием фонетической ритмики

Вызывание того или иного звука проводится в течение 1–2 недель, если за это время звук не появляется, то следует переходить к другому звуку и через некоторое время вновь возвращаться к тому звуку, который дети еще не научились произносить.

Звуки	Движения
А	Руки перед грудью; произнося звук, широко и плавно развести руки в стороны
О	Руки в стороны; произнося звук, руки плавно соединить над головой
У	Руки перед грудью, кисти обращены друг к другу; произнося звук, плавно вытянуть напряженные руки вперед
Э	Руки вытянуты вперед на уровне плеч; произнося звук, напряженные руки медленно согнуть в локтях и приблизить к плечам
И	Кисти рук поднять к плечам; произнося звук, очень напряженные руки поднять вверх и приподняться на носки
Ы	Указательным движением резко выбросить правую, затем левую руки вперед и в сторону при одновременном произнесении слова <i>ты</i>

При появлении звука И начинается работа над дифтонгами; движения между звуком И и последующим гласным звуком становятся все более короткими.

Дифтонги	Движения
ИА (Я)	Руки поднять вверх (И), а затем развести в стороны (А)
ЙО(Е)	Руки сначала поднять вверх (И), затем округло опустить вниз (О)
ЙУ (Ю)	Руки поднять вверх (И), затем опустить вперед вниз (У)
ИЭ (Е)	Руки поднять вверх (И), затем опустить к плечам (Э)

При произнесении *глухих взрывных согласных* звуков движения быстрые, резкие, напряженные.

Звуки	Движения
П	Руки перед грудью, пальцы сжаты в кулаки; произнося слог <i>па</i> , кулаки резко опускать вниз
Т	Произнося слог <i>та</i> , резко раскрыть сжатые кулаки; произнося слоги <i>тата</i> , хлопать в ладоши, хлопать по бедрам, топтать одной ногой
К	Произнося слог <i>ка</i> , резко откинуть назад голову, одновременно руки, согнутые в локтях, отвести назад

При произнесении **звонких взрывных согласных** движения быстрые, но ослабленные.

Звуки	Движения
Б	Руки согнуты в локтях перед грудью; произносятся слог <i>да</i> , утвердительно кивнуть головой
Д	Руки согнуты в локтях перед грудью, ладони вверх; произносятся слоги <i>дадада</i> , встряхивать расслабленными кистями рук перед грудью; произносятся слог <i>да</i> , утвердительно кивнуть головой
Г	Произносятся слоги <i>гагага</i> , соединить указательный и большой пальцы рук; произносятся слог <i>га</i> , соединить указательный и большой пальцы

При произнесении **смычно-проходных согласных** движения медленные, плавные, несколько напряженные.

Звуки	Движения
М	Руки согнуты в локтях на уровне груди, ладони от себя; произносятся слог <i>ма</i> , на звук <i>м</i> – руки вытянуть вперед, как бы преодолевая сопротивление воздуха, на звук <i>а</i> – свободно развести в стороны (интервала между движениями нет: одно плавно переходит в другое)
Н	Руки согнуты в ладонях на уровне груди ладонями к себе; произносятся слог <i>на</i> , на <i>н</i> руки выдвинуть вперед, на <i>а</i> – свободно развести в стороны
Л	Руки согнуты в локтях на уровне плеч; произносятся <i>ляляля</i> , делать вращательные движения кистями рук

При произнесении **глухих фрикативных согласных** движения плавные, продолжительные, очень напряженные.

Звуки	Движения
Ф	Руки на уровне шеи ладонями от себя, локти вниз; произносятся звук <i>ф</i> , медленно развести руки в стороны, как бы преодолевая сопротивление воздуха
Х	Руки согнуты в локтях, ладони от себя, локти вниз; произносятся звук <i>х</i> , медленно, как бы отталкивая от себя преграду, вытянуть руки вперед
С	Руки перед грудью; произносятся звук <i>с</i> , напряженные руки медленно опустить вниз («насос») или медленно развести в стороны, как бы раздвигая, растягивая воздух
Ш	Руки перед грудью; произносятся звук <i>ш</i> , делать волнообразные движения напряженными руками

При произнесении **фрикативных звонких согласных** движения очень напряженные, дрожащие.

Звуки	Движения
В	Руки в стороны; произносятся звук <i>в</i> , слегка покачивать из стороны в сторону напряженными руками и туловищем («самолет»)
З	Руки перед грудью; произносятся звук <i>з</i> , кистями рук вибрировать перед грудью («замерз»)
Ж	Руки перед грудью; произносятся звук <i>ж</i> , резкими волнообразными движениями опустить руки вниз
Р	Руки согнуты перед грудью; вращать одну вокруг другой («мотор»)

При вызывании **аффрикат** работу можно начинать только при условии правильного воспроизведения обоих составляющих их звуков.

Звуки	Движения
Ц	Пальцы рук переплетены перед грудью; переплетение резко разорвать (<i>m</i>) и напряженные руки медленно развести в стороны (<i>c</i>)
Ч	Пальцы, сжатые в кулак, резко раскрыть (<i>m</i>) руки с растопыренными пальцами выдвинуть вперед (<i>ш</i>)

Работа по формированию произносительных умений ведется не только над звуками, но и над другими различными сторонами речи: над отделением одного слога от ряда слогов, над долготой, слитностью, темпом, ритмом, силой и высотой голоса, интонацией, словом и фразой. При работе над этими сторонами речи активно используется фонетическая ритмика.

Виды упражнений

1. Отделение одного слога от ряда слогов

Встряхивать перед грудью напряженными кулаками, произнося *папапа*; резко опустить руки вниз – *па*. Стучать флажком о флажок – *папапа*; поднять флажок вверх – *па*.

Хлопнуть в ладоши перед грудью – *па*; хлопнуть руками по бедрам – *папапа*.

Выдвигать вперед то правую, то левую руку – *мамама*; выдвинуть обе руки вперед – *ма*.

Шагать на месте – *тата*; топнуть ногой – *та*.

Подпрыгивать на месте – *тото*; прыгнуть вперед – *то*.

Сжимать пальцы обеих рук в кулак – *афафаф*; сжать пальцы одной руки в кулак – *аф*.

2. Работа над долготой звучания

При долгом звучании звуков и слогов включаются плавные, длительные звучания, при кратком – резкие, короткие. Восприятие звучаний сопровождается движением рук, тела.

Упражнения

Укачивание куклы: кукла (ляля) спит – *а-а-а-* (протяжное произнесение), кукла проснулась и прыгает – *а а а* (краткое произнесение).

Медленно развести руки в стороны, произнося *а-*; быстро закрыть лицо руками – *а*;
Медленно развести руки в стороны, произнося *а-*; хлопнуть в ладоши – *а*.

Медленно поднимать округлые руки через стороны вверх, произнося *о-*; резко опустить вниз – *о*.

Сидя за столом, «вести» поезд/машину «далеко» – *у-* и поворачивать поезд – *у*.

Стоя, медленно вытянуть руки вперед, произнося *а-у-*; приложить ладонь ко рту, произнося *ау!* (как будто зовем кого-то в лесу).

Стоя, медленно вытянуть руки вперед, а затем развести в стороны *-у-а-*; пальцы сжать в кулаки, резко «выбросить» указательные пальцы вперед, а затем убрать в кулак – *уа*.

Стоя, пальцы рук сжать в кулак; резко опустить руки вниз – *па*, медленно развести руки в стороны – *па-*.

В слогах, включающих сонорные и фрикативные звуки, можно произносить протяжно или кратко не только гласные, но и согласные звуки.

«Надуть» большой шар: отводя ладони ото рта, изображать большой шар – *ф-* и маленький шар, описывая пальцами маленький круг у губ, – *ф*.

Развести медленно руки в стороны и плавно опустить вниз – *а-м*; изобразить, как лает собака, – *ам ам ам*.

Медленно вытянуть руки вперед в стороны – *н-а-*, резко вытянуть руки вперед – *на*.

Руки в стороны на уровне плеч («самолет»); покачивать напряженными руками, а затем медленно опустить их, произнося – *в-а-*; быстро опустить напряженные руки вниз – *ва*.

Руки согнуты в локтях, ладони обращены ко рту; медленно вытянуть руки вперед и развести в стороны – *ф-а-*; резко «отбросить» ото рта сначала ладонь правой руки, а затем левой – *фа фа*.

3. Работа над слитностью звучания

Упражнения

Упражнения проводятся только на материале слогов. В них включаются звуки, ранее вызванные у детей. Слитные (без пауз) движения соответствуют слитному произнесению слогов, а движения с паузами – раздельному. Упражнения над слитностью произнесения проводятся на материале прямых слогов как с глухими взрывными согласными *п* и *т*, так и с другими звуками.

Стоя или сидя, сжать пальцы в кулаки; резко опустить руки со сжатыми кулаками вниз, произнося *папапа* (слитно); стучать кулаком о кулак – *па па па* (неслитно).

Изобразить большой и маленький мячи: большой мяч – подпрыгивать, произнося *по по по* (неслитно), маленький мяч – слегка приседать – *попопо* (слитно).

Шагать на месте, не поднимая высоко ног, произнося *тата*; топать одной ногой, произнося *та та та*.

Покачиваться из стороны в сторону (например, изображая мишку), произнося слитно *тотото*, топать одной ногой, произнося неслитно *то то то*.

Руки согнуты в локтях на уровне груди, ладони от себя; плавно вытягивать обе руки вперед – *мамама*; резко вытягивать в стороны вперед то одну, то другую руку – *ма ма ма*.

Вращательные движения кистями рук над головой – *ляляля*; руки на поясе, наклоняясь в стороны – *ля ля ля*.

Расслабленные руки согнуты в локтях на уровне груди, ладони опущены; часто встряхивать кистями рук – *бабаба*; встряхивать кисти, постепенно наклоняясь вниз, – *ба ба ба*.

4. Работа над темпом произнесения

Упражнения

Упражнения проводятся, как правило, на материале слогов *на* и *та*. Темп произнесения увеличивается постепенно с учетом возможностей каждого ребенка.

Стоя, часто ударять кулаком о кулак, произнося *папапа*; хлопать в медленном темпе ладонями по бедрам, произнося *па-па-па-*.

Изображать, как кукла (мишка, зайка и т. п.) идут медленно, произнося *па-па-па-*, и бежит – *папапа*.

Бежать в центр под частые удары бубна (барабана и т. п.), произнося *тата*; медленно идти под резкие удары, произнося *та-та-та-*.

В медленном темпе произносить *та-та-та-*, изображая идущую бабушку; мама идет в нормальном темпе – *та та та*; маленькая девочка идет в быстром темпе – *тата*.

Руки в стороны на уровне плеч («самолет»); слегка покачиваясь руками в быстром темпе, произнося *вавава*; медленно опускать руки, перекрещивая их, и поднимать на уровень плеч, произнося *в-а- в-а- в-а-*.

Изображать маленькую и большую собаку; маленькая собака лает в быстром темпе *аф аф аф*, большая – в медленном темпе – *а-ф- а-ф- а-ф-*.

Руки поднять вверх; в быстром темпе производить легкие покачивания рук над головой, произнося *ляляля*; в медленном темпе – наклоны туловища в стороны, произнося *ля-ля-ля-*.

Энергично и быстро встряхивать расслабленными кистями, произнося *бабаба*; попеременно встряхивать кисть то правой, то левой руки, произнося в нормальном темпе *ба ба ба*; встряхивать кисти обеих рук в медленном темпе, постепенно их опуская, произнося *ба-ба-ба-*.

Изменение темпа произнесения слов, словосочетаний, фраз: *там, т-а-м-* (указательный жест на близко и далеко расположенных кукол (мишек, машин и т. п.).

5. Работа над изменением силы голоса

Сила голоса индивидуальна и развивается постепенно. Дети учатся произносить гласные, слоги, слова и фразы голосом разной интенсивности: громко, тихо и нормально. В ходе обучения изменению силы голоса включаются различные движения (чем громче звук, тем большая амплитуда движения).

Упражнения

«Ляля спит», и дети тихо подходят к спящей в кроватке кукле (мишке, зайке), произнося тихим голосом *папапа*; детям предлагается разбудить куклу; дети громко топают, произнося громким голосом *ПАПАПА*; кукла просыпается, и дети пляшут с ней.

Ходить тихо на носочках по кругу под тихие удары по бубну (барабану), произнося тихо *тата*; ходить, высоко поднимая ноги под громкие удары по бубну (барабану), произнося громко *ТАТАТА*.

Изображать большую собаку, которая лает громко *АФАФАФ*, и маленькую собаку, которая лает тихо – *афафаф*.

В руках у детей ленты; под громкие звуки музыкального инструмента, размахивая лентами над головой, произносить громко *ЛЯЛЯЛЯ*, под тихие звуки выполнять движения малой амплитуды и произносить тихо – *ляляля*.

Изображать большую и маленькую собаку (корову, птичку, поезд и т. п.), произнося громко и тихо – *МЯУ- мяу (МУ- му, ПИПИ- пипи, У- у)*.

Сидя на стуле, стучать пальцем о палец у колен, произнося тихо *тата*; у груди – громче – *тата*, над головой громко – *ТАТАТА*.

6. Работа над высотой голоса

Дети учатся произносить высоким, низким и нормальным голосом различные гласные звуки и слоги. Произнесение низких звуков сопровождается ослабленными движениями, направленными вниз; высоких – очень напряженными движениями, направленными вверх, а звуков нормальной высоты – ненапряженными движениями, производимыми на уровне груди.

Упражнения

Изобразить большого и маленького мишку (зайку, собаку); большой мишка идет медленно, произнося низким голосом *А–А–А*, маленький мишка бежит, произнося высоким голосом *а–а–а*.

Изображать большую и маленькую птичку, произнося низким голосом *ПИ–ПИ–ПИ* и высоким голосом *пи–пи–пи*.

Поднять руки через стороны вверх, потянуться, встать на носочки и произнести высоким голосом *а*; опустить руки через стороны вниз и произнести низким голосом *А*.

Развести опущенные руки в стороны, произнося низким голосом *О*; округло соединить руки над головой, потянуться, встать на носочки и произнести высоким голосом *о*.

Руки вытянуть вперед; опуская руки вниз, произнести низким голосом *У*; поднять руки вверх, встать на носки и произнести высоким голосом *у*.

Развести опущенные руки в стороны, произнося низким голосом *А* развести руки в стороны у груди, произнося голосом нормальной высоты *а*; поднять руки вверх в стороны, приподняться на носочках и произнести высоким голосом *а*.

7. Работа над ритмами

В начале коррекционной работы дети учатся отделять один слог от ряда слогов, определять на слухо-зрительной и слуховой основе количество звучаний в пределах 3-х. Дети учатся вначале воспроизводить двусложные ритмы, а затем трехсложные в процессе выполнения разнообразных движений: отхлопывания, отстукивания, дирижирования. Воспроизведение слога, находящегося под ударением, сопровождается движением более длительным, широким.

Упражнения

Сидя, ударять ладонями по коленям, произнося безударный слог *па*; произнося ударный слог *ПА*, стучать кулачками о стол.

Стоя, хлопать в ладоши, произнося безударный слог *та*; вытянуть руки вперед, произнося ударный слог *ТА* (производить двусложные и трехсложные ритмы).

Стоя, держать сжатые в кулаки руки у груди; руки резко опустить вниз, произнося ударный слог *ВА* отвести руки в стороны, произнося безударный слог *ва*.

Воспроизведение повторяющихся двусложных и трехсложных ритмов в сочетании с различными движениями: шагать на месте, ходить по кругу, хлопать в ладоши: *ТАтаТАта*, *nanaПАnanaПА*, *naПАnaПАna* и т. д.

Упражнения, сочетающие произнесение повторяющихся ритмов с изменением силы голоса или темпа воспроизведения: отхлопывание ритмов *ПапаПа* в разном темпе (медленно, быстро, в нормальном темпе); шагание на месте с произнесением ритмов *ТатаТата* тихим голосом, слегка поднимая ноги, голосом нормальной громкости в сочетании с обычной ходьбой; повышенной громкости в сочетании с высоким подниманием ног.

9. Работа над интонационной стороной речи

Дети учатся передавать интонацию на основе подражания образцу, для чего используется как естественная ситуация, так и специально созданная. Ребенка побуждают имитировать различные чувства, передавая их не только голосом, но и мимикой лица, телодвижением, естественными жестами. Используются различные упражнения, которые проводятся ежедневно. В ходе этих упражнений дети имитируют повадки животных, передают характерные черты того или иного состояния человека: обиду, страх, удивление и т. д.

Упражнения

Изображать:

- боль – *а-а-а, бобо* (позже – *больно, болит, болит живот* и т. д.);
- радость – *А! Ура!* (позже – *Мама! Папа! Будем играть! Мама пришла!* и т. д.);
- вопрос – *А?* (позже – *Где? Что там? Мама? Где папа? Папа дома? Почему?* и т. д.);
- просьбу – *дай* (позже – *помоги, иди ко мне, тетя Оля, помоги* и т. д.);
- осуждение – *а-а-а-а-, ай-ай-ай-, фу* (позже – *плохо, неверно*);
- усталость – *о-* (позже – *ох, устал (а), я устал (а)*).

Разыгрывание разнообразных сценок: кто-то потерялся, что-то сломалось, кто-то упал, кто-то зовет маму и т. п.

В ходе обыгрывания повадок различных животных, характерных особенностей людей и предметов дети изображают, например, кокетливую маму-кошку, шаловливого котенка, злую большую собаку, удивленную маму, кипящий чайник и т. п. Приобретенные умения совершенствуются в процессе разыгрывания сказок. Дети привлекаются к эмоциональной оценке рассматриваемых иллюстраций.

Во всех случаях подбирается речевой материал, который соответствует уровню речевого развития детей. Они учатся выражать то или иное состояние, прежде всего, пластикой тела, мимикой лица, естественными жестами, которые сопровождаются сначала произнесением отдельных гласных и простых слогов, затем лепетных и простых полных слов, фраз с постепенным включением элементов интонации.

Примерные специальные упражнения

Используя игрушечных животных, учить детей подражать их движениям и звукопроявлениям, сопровождая движения произнесением интонационно окрашенных гласных *а, у*, слогов типа *па, папа, та, топ-топ*, звукоподражаний типа *мяу, аф-аф* и т. п.

Пластикой тела и голосом изображать машину, поезд, самолет и т. п., произнося гласный *у*, слоги типа *ту, тутуту*, лепетные слова *у, е, биби* и т. д.

Изображать куклу движениями и голосом, произнося интонационно окрашенные гласные *а, у, о*, слоги типа *папапа, тата, ляляля*, лепетные слова *ляля*.

Меняя силу, высоту и интонационную окраску голоса, изображать движениями и звуками, звукоподражаниями и лепетными словами большую и маленькую собаку, большого и маленького мишку, зайку, мяч и т. д.

Угадывать, кого изображает движениями и голосом взрослый или ребенок. Изображаемые предметы или соответствующие картинки могут находиться перед детьми.

Побуждать детей к произнесению гласного *a* с интонацией просьбы (дети просят друг у друга игрушку: *aaa – дай*), с интонацией боли, радости, осуждения (у мишки болит лапа, он плачет: *у-у-* ; дети перевязывают лапу, и она не болит: *У! У! Ура!*).

Побуждать к произнесению гласного с интонацией побуждения, вопросов, радости. Взрослый говорит: «Угадайте, кто там?». И изображает кошку, проговаривая *мяу-мяу-мяу*. Дети зовут кошку: «Мяу – мяу, иди! Ура! Ура!». Кошка плачет вместе с детьми.

Побуждать к произнесению гласного *o* с интонацией боли, вопросов, осуждения, радости, усталости. Для выработки соответствующей интонации разыгрываются различные сценки (например, собака спит, дети подходят и будят ее сначала тихо: «*o! o! вставай!*», потом громко: «*О! О! ВСТАВАЙ!*»). Собака просыпается, лает и бежит за детьми. Испуганные дети убегают и кричат: «*Ой! Ой! Ой!*».

Побуждать к произнесению гласных, слов и коротких фраз с различной интонацией через создание разнообразных ситуаций (например, кукла плачет: «*Ох, ох, болит живот*». Дети лечат куклу, и она радостно говорит: «*Ой! Не болит! Ура!*»).

Овладение произносительной стороной речи – процесс индивидуальный, зависящий от состояния слуха, подражательной способности и моторных возможностей конкретного ребенка. В связи с этим в работе над произношением используется формальный подход, где наряду с овладением произносительными умениями на основе сопряженного и отраженного говорения, приемов фонетической ритмики используются традиционные приемы постановки звуков и специфические, способствующие коррекции дефектов произношения.

Раздел 5

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Раздел 5. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ПОСТАНОВКОЙ И КОРРЕКЦИЕЙ ЗВУКОВ РЕЧИ

Положение органов артикуляции при произнесении гласных звуков

Звук а. Губы пассивны, рот раскрыт примерно на толщину большого пальца, поставленного ребром между нижними и верхними резцами. Язык плашмя лежит на дне рта. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки сомкнуты и вибрируют. Можно видеть положение губ, края нижних и верхних резцов, а также частично положение языка. Приложив руку к гортани, можно осязать ее вибрацию, поднеся же ко рту – ощущать слабый теплый воздух.

Звук о. Губы слегка выдвинуты вперед, округлены. Расстояние между верхними и нижними резцами несколько меньше, чем при *а*. Язык слегка оттянут назад и приподнят своей корневой частью. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки сомкнуты и вибрируют. Можно видеть положение губ, осязать рукой вибрацию гортани и слабый теплый выдох.

Звук у. Губы выдвигаются вперед и сближаются, оставляя узкое отверстие. Расстояние между резцами меньше, чем при *о*. Язык оттянут вглубь рта и поднят своей корневой частью к небу. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки сомкнуты вибрируют. Можно отчетливо видеть характерное положение губ и осязать вибрацию гортани и груди.

Звук э. Губы пассивны, углы рта слегка оттянуты назад. Кончик языка прикасается к нижним резцам, а боковые края – к верхним коренным зубам. Спинка языка умеренно поднята к небу, посередине ее образуется желобок. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки сомкнуты и вибрируют. При произнесении звука видны положение губ, края резцов и положение языка.

Звук и. Губы несколько растянуты в улыбку. Расстояние между резцами очень небольшое. Кончик языка упирается в нижние резцы. Боковые края прилегают к верхним коренным зубам, спинка поднята к передней части неба. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки сомкнуты и вибрируют. Хорошо видно положение губ, края верхних и нижних резцов, а если приоткрыть рот, то и положение передней части языка. Можно осязать вибрацию гортани, напряжение мышц дна ротовой полости, а также вибрацию темени.

Звук ы. Губы пассивны. Расстояние между резцами несколько больше, чем при *и*. Кончик языка отходит назад от резцов, а спинка высоко (как при *и*) поднята к задней части твердого неба. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки сомкнуты и вибрируют. Можно видеть положение губ, щель между верхними и нижними резцами.

Положение органов артикуляции при произнесении согласных звуков

Звук п. Губы в первый момент смыкаются, и воздух, поступающий из легких в полости глотки и рта, сжимается. Затем губная смычка взрывается, воздух вытал-

кивается изо рта наружу. Положение языка зависит от следующего звука. Если звук *n* стоит в конце слова или слога, то язык остается пассивным. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки разомкнуты.

Звук т. Губы разомкнуты и принимают положение, зависящее от следующего звука. Верхние и нижние резцы сближены. Язык в первый момент образует своим передним краем смычку с верхними резцами, а боковыми краями прилегает к верхним коренным зубам. В следующий момент смычка взрывается. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки разомкнуты.

Звук к. Положение губ и расстояние между верхними и нижними резцами зависит от следующего звука. Кончик языка внизу, спинка в первый момент смыкается с небом; место смычки зависит от следующего звука (при *ка* – примерно на границе между твердым и мягким небом, при *ки* – впереди от этой границы). В следующий момент смычка взрывается. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки разомкнуты. При произнесении звука видны (неясно) положение языка и его работа. Можно также осязать толчок выдыхаемого воздуха на руке.

Звук с. Губы в положении, зависящем от следующего звука, имеют тенденцию несколько растягиваться в улыбку. Зубы сжаты или сближены так, что расстояние между резцами не превышает двух миллиметров. Кончик языка упирается в десны нижних резцов, спинка выгнута и сближается с альвеолами, боковые края прилегают к верхним коренным зубам; посередине языка образуется желобок, а между спинкой языка и альвеолами – узкая круглая щель. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки разомкнуты.

Звук ш. Губы слегка выдвинуты вперед. Зубы сжаты или сближены так, что расстояние между резцами не превышает 2–3 мм. Передний край языка поднят и соприкасается с небом за альвеолами, оставляя посередине узкую плоскую щель; боковые края прилегают к верхним коренным зубам. Весь язык имеет форму чашечки. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки разомкнуты. При произнесении звука *ш* можно видеть положение губ, верхние и нижние резцы, а если приоткрыть рот, немного запрокинув голову, то и положение языка. На поднесенной ко рту руке можно осязать направленную косо вниз обильную теплую струю воздуха.

Звук х. Положение губ и расстояние между резцами зависят от следующего звука. Кончик языка опущен, спинка поднята к небу и соприкасается с ним, оставляя по средней линии узкую щель, через которую проходит струя выдыхаемого воздуха. Место образования щели зависит от следующего звука: при *ха* – примерно на границе между твердым и мягким небом, при *хи* – впереди от этой границы. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки разомкнуты. При произнесении звука видно (неясно) положение языка. Можно также осязать на руке довольно сильную струю выдыхаемого воздуха.

Звуки ф и в. Нижняя губа прижимается к верхним резцам, оставляя посередине узкую щель, через которую проходит струя выдыхаемого воздуха. Верхняя губа приподнята. Язык находится в положении, зависящем от следующего звука. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки разомкнуты при артикуляции *ф*, сомкнуты и вибрируют при артикуляции *в*. Хорошо видны характерное по-

ложение губ и верхние резцы. На руке, поднесенной ко рту (несколько выше уровня рта), можно осязать сильную холодную струю воздуха, направленную косо вверх.

Звук ц. Губы разомкнуты, принимают положение, зависящее от следующего звука, имеют тенденцию растягиваться в улыбку. Зубы сжаты или сближены так, что расстояние между резцами не превышает 2 мм. Кончик языка упирается в десны нижних резцов; боковые края языка прилегают к верхним коренным зубам; спинка языка в первый момент смыкается с альвеолами, а затем отскакивает в положение, соответствующее артикуляции звука *с*.

Звук ч. Губы слегка выдвинуты вперед. Зубы сжаты или сближены так, что расстояние между резцами не превышает 2–3 мм. Передний край языка поднят и в первый момент образует смычку с небом за альвеолами; в следующий момент смычка взрывается и передний край языка отскакивает в положение, соответствующее артикуляции верхнего мягкого *ш* (мягкость звука обусловлена более передним, чем при твердом *ш*, положением языка и более высоким подъемом его спинки); боковые края языка прилегают к верхним коренным зубам; весь язык имеет форму чашечки (возможна и нижняя артикуляция *ч*, при которой кончик языка находится внизу и смычка образуется передней частью спинки языка).

Звук м. Губы сомкнуты без напряжения и размыкаются без взрыва. При переходе к следующему гласному происходит плавное размыкание; в конце слога (слова) размыкания может и не быть. Положение языка зависит от следующего звука. Мягкое небо опущено, выдыхаемый воздух проходит в нос. Голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

Звук н. Положение губ зависит от следующего за *н* гласного. Передний край языка в слогах *на, но, ну, ны* и в обратных слогах прижат к верхним резцам. При переходе к следующему звуку происходит не взрыв смычки, а размыкание; в обратных слогах размыкания может и не быть. В слогах *не, ни* смычка образуется прижатой к альвеолам передней частью спинки языка, благодаря чему звук смягчается (позиционное смягчение); кончик языка при этом находится либо наверху, за верхними резцами, либо внизу, за нижними резцами. Мягкое небо опущено, и воздух проходит через нос. Голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

Звук л. Положение губ нейтральное; зубы сближены до расстояния 2–4 мм; кончик языка поднят и прижат к основанию верхних резцов; спинка языка опущена; задняя часть языка поднята по направлению к мягкому небу; боковые края языка опущены; слабая струя воздуха проходит по бокам языка; голосовые складки сомкнуты – производят голос.

Звук р. Положение губ и расстояние между резцами зависят от следующего звука. Язык принимает форму ложечки: своими боковыми краями он прилегает к верхним коренным зубам, передний край языка поднят к альвеолам и дрожит под напором выдыхаемого воздуха. При произнесении *ре, ри* (перед гласными переднего ряда) спинка языка поднимается выше, а передний край передвигается вперед, ближе к верхним резцам; в результате получается смягченное *р*. Мягкое небо поднято и закрывает проход воздуха в нос. Голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

Звук б. Положение губ, языка, мягкого неба такое же, как при артикуляции звука *п*. В отличие от звука *п* при артикуляции *б* голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

Звук д. Положение губ, языка, мягкого неба такое же, как при артикуляции звука *т*. В отличие от звука *т* при артикуляции *д* голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

Звук г. Положение губ, языка, мягкого неба такое же, как при артикуляции звука *к*. В отличие от звука *к* при артикуляции *г* голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

Звук з. Положение губ, языка, мягкого неба такое же, как при артикуляции звука *с*. В отличие от звука *с* при *з* голосовые складки сомкнуты и вибрируют. Видно положение губ и резцов, а если приоткрыть рот, то и положение передней части спинки языка. Можно осязать рукой холодную струю воздуха, направленную косо вниз.

Звук ж. Положение губ, языка, мягкого неба такое же, как при артикуляции звука *ш*. В отличие от звука *ш* при артикуляции *ж* голосовые складки сомкнуты и вибрируют. Видно положение губ и резцов, а если приоткрыть рот, то и положение языка. Можно ощущать на руке обильный теплый выдох.

Методика коррекционной работы над дефектами гласных звуков

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Ы-образная артикуляция	Коррекция начинается со звука А. Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания с звукоусиливающей аппаратурой (ЗУА) и на голое ухо; показ правильной артикуляции перед зеркалом в сочетании с восприятием на слух; моделирование кистями рук положения языка. Механический способ коррекции: нажатие на спинку языка шпателем
Расширение артикуляции	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильной и дефектной артикуляции перед зеркалом; сопоставление звучания; моделирование кистями рук; ощущение сближения зубов. Механический способ коррекции: поднятие подбородка; нажатие пальцами на щеки с боков при дефектном воспроизведении звуков О, У
Сужение артикуляции	Имитативный способ коррекции: сопоставление звучаний О-А, А-У, У-О, Э-И; сопоставление правильной и дефектной артикуляции перед зеркалом; моделирование кистями рук. Механический способ коррекции: нажатие на спинку языка шпателем (для звуков Э, И)
Передняя артикуляция	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильной и дефектной артикуляции перед зеркалом; моделирование кистями рук. Механический способ коррекции: шпателем прижать переднюю часть языка и отодвинуть назад
Нозализация	Имитативный способ коррекции: энергичное произнесение слогосочетаний <i>папапа</i> ___ с выделением последнего гласного; ощущение вибрации крыльев носа при дефектном произнесении; сопоставление правильного и дефектного звучания на слух. Механический способ коррекции: нажатие шпателем на корень языка; касание мягкого неба шпателем
Повышение голоса	Имитативный способ коррекции: сопоставление гласных на слух; ощущение вибрации груди в норме
Замена звука И звуком ЛЬ	Постановка звука заново
При произнесении звука Э язык высовывается изо рта	Имитативный способ коррекции: показ правильной артикуляции перед зеркалом; моделирование кистями рук
При произнесении звука Ы челюсть выдвигается вперед	Имитативный способ коррекции: показ артикуляции перед зеркалом; моделирование кистями рук. Механический способ коррекции: нажатие на подбородок

Методика коррекционной работы над дефектами дифтонгов

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Вместо дифтонгов произносятся простые гласные звуки	Имитативный способ коррекции: сопоставление значений <i>я – пять, ест – семь, елка – лед, юла – Люда</i> ; нотирование
Звук И произносится слишком протяжно	Имитативный способ коррекции: сопоставление на слух правильного и дефектного произнесения
Короткое И в дифтонгах заменяется каким-либо согласным	Имитативный способ коррекции: сопоставление на слух правильного и дефектного произнесения; графического сопоставление; более протяжное, чем обычно, произнесение И в дифтонгах
Дифтонги произносятся как двойные согласные, но произносятся дефектно	Постановка заново

Методика коррекционной работы над дефектами глухих взрывных согласных звуков

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Замена взрывных согласных фрикативными	Имитативный способ коррекции: ощущение разницы между толчком (в норме) и струей выдыхаемого воздуха; при Л=Х сопоставление на слух с ЗУА различия слогов АКА и АХ_А Постановка заново: П и Т от межзубной артикуляции, К – от слога Та
Призвук после согласного	Имитативный способ коррекции: ощущение вибрации гортани при дефектном произнесении; различение на слух правильного и дефектного произнесения; графическое сопоставление
Щелкающий, хлопающий характер звука	Имитативный способ коррекции: ощущение толчка воздуха на тыльной стороне ладони в норме; произнесение звука с предыханием и наблюдение за отклонением полоски бумаги, поднесенной ко рту в норме
Полувзвонкое, звонкое произнесение	Имитативный способ коррекции: различение на слух слогов; ощущение вибрации гортани при дефектном произнесении. Постановка заново
Носовой призвук	Имитативный способ коррекции: ощущение вибрации крыльев носа при дефектном произнесении
Передняя артикуляция	Имитативный способ коррекции: показ перед зеркалом правильного и неправильного положения языка; моделирование кистями рук; различение на слух. Механический способ коррекции: нажатие шпателем на язык, продвижение вглубь ротовой полости до нормального положения
Далекая позиция	Имитативный способ коррекции: показ перед зеркалом; моделирование кистями рук. Постановка заново
Имплозивный звук	Имитативный способ коррекции: ощущение толчка воздуха на тыльной стороне ладони; утрированный выдох после смычки и взрыва; задувание на шарик

Методика коррекционной работы над дефектами звонких взрывных согласных звуков

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Оглушение	Имитативный способ коррекции: сопоставление звучания; ощущение вибрации гортани в норме. Механический способ коррекции для звука Б – используется попеременное смыкание-размыкание губ пальцами
Полувзвонкость	Имитативный способ коррекции: сопоставление звучания (в норме голос звучит постоянно); ощущение вибрации гортани на протяжении всего акта произнесения (в норме); показ артикуляции перед зеркалом (губы сомкнуты без напряжения); графическое сопоставление (<i>ба – бла</i>)
Носовой призвук (б=мб, д=нд, г=нг)	Имитативный способ коррекции: при коррекции Б=МБ указание на раздувание щек, отмечающееся одновременно с вибрацией гортани (можно зажать нос пальцами); ощущение вибрации крыльев носа при дефектном произнесении; графическое сопоставление (<i>ба – мба, рыба – рымба</i>)
Замена звонкого звука глухим с носовым призвуком (б=мб, д=нд)	Постановка заново
Призвук перед согласным	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного воспроизведения звука с опорой на слуховое восприятие, тактильно-вибрационный контроль (вибрация гортани при дефекте начинается до образования смычки); графическое сопоставление
Замена Г фрикативным звуком	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух; ощущение различия между толчком воздуха в норме и струей при дефекте. Постановка заново
Вместо Г слышится выдох	Постановка заново
Замена Г звуком Х	Имитативный способ коррекции: сопоставление звучания; ощущение вибрации гортани (в норме); ощущение разницы между толчком воздуха (Г) и струей (Х); графическое сопоставление (<i>год – ход</i>). Постановка заново
Сонантность	Постановка заново

Методика коррекционной работы над дефектами звуков С, З, Ж, Х, Ш

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Боковая артикуляция	Постановка звука заново
Сонантность	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух (<i>са – ѡа, сок – ѡок</i>); графическое сопоставление. Постановка звука заново
Озвончение	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух с опорой на графическое обозначение; тактильно-вибрационный контроль (при правильном произнесении звуков С, Х, Ш струя воздуха сильная, вибрация гортани отсутствует)

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Оглушение	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух с опорой на графическое обозначение; тактильно-вибрационный контроль (в норме ощущается вибрация гортани)
Смягчение	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух с опорой на графическое обозначение. Механический способ коррекции: нажатие шпателем на спинку языка. Постановка звука заново
Далекая артикуляция	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильной и дефектной артикуляции перед зеркалом; моделирование кистями рук правильного положения языка. Постановка заново
Призубность	Имитативный способ коррекции: сопоставление перед зеркалом; моделирование кистями рук положения языка, осязание различной воздушной струи (ослаблена при дефекте). Механический способ коррекции: использование специальных зондов; отодвижение нижней челюсти назад нажатием на подбородок большим пальцем
Щечный звук	Постановка звука заново
X=K	Имитативный способ коррекции: ощущение различия между струей воздуха (в норме) и толчком (при дефекте); сопоставление на слух
Выдох на месте звука	Постановка звука заново

Методика коррекционной работы над дефектами звуков В и Ф

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Замена звуков Ф и В губно-зубными П и Б	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух; показ правильной артикуляции перед зеркалом; ощущение вибрации гортани. Механический способ коррекции: оттянуть шпателем нижнюю губу вниз
Озвончение	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух; графическое сопоставление; ощущение вибрации гортани в дефекте
Оглушение	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух; графическое сопоставление; ощущение вибрации гортани в норме
Нозализация	Имитативный способ коррекции: ощущение вибрации крыльев носа при дефектном произнесении; энергичное произнесение В___
Замена В губно-зубным М	Имитативный способ коррекции: различение правильного и дефектного звучания на слух; показ перед зеркалом; ощущение вибрации крыльев носа при дефектном произнесении; энергичное произнесение В___

Методика коррекционной работы над дефектами аффрикат

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Замена аффрикат ффрикативными	Имитативный способ коррекции: различение правильного и дефектного звучания на слух; ощущение разницы между толчком и струей выдыхаемого воздуха. Постановка заново
Ц=ТЫС Ч=ТЫШ	Имитативный способ коррекции: различение правильного и дефектного звучания на слух; ощущение вибрации гортани при дефектном произнесении; демонстрация вспомогательной двугубной аффрикаты

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Ц=К*С* Ч=К*Ш*	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух; показ перед зеркалом; моделирование кистями рук
Ц=Т Ц=Т*	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух; ощущение струи выдыхаемого воздуха; использование вспомогательной двугубной аффрикаты
Сонантность	Постановка заново

Методика коррекционной работы над дефектами носовых звуков М и Н

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Неполная закрытая гнусавость М=мб, мл М=нд, нт	Имитативный способ коррекции: слухо-зрительное восприятие звука с ЗУА; ощущение вибрации щек и крыльев носа в норме; графическое сопоставление; разложение труднопроизносимых слов; сопоставление ротовых и носовых звуков (ма – п, мама – пана)
Полная закрытая гнусавость М=б(н) Н=д(м)	Имитативный способ коррекции: слухо-зрительное восприятие звука с ЗУА; ощущение вибрации щек и крыльев носа в норме; графическое сопоставление; разложение труднопроизносимых слов; сопоставление ротовых и носовых звуков (ма – п, мама – пана)
Повышение голоса	Имитативный способ коррекции: сопоставление на слух правильного и дефектного звучания с опорой на графическое изображение; опора на тактильно-вибрационный контроль (прикладывание руки к грудной клетке, при дефектном воспроизведении слога АМ гортань резко поднимается при переходе из положения для А, при правильном воспроизведении никаких изменений не происходит. Постановка звука заново
Замена звука Н звуком Л	Постановка звука заново

Методика коррекционной работы над дефектами звука Л

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Немое Л	Имитативный способ коррекции: ощущение вибрации гортани в норме. Постановка звука заново
Назализация	Имитативный способ коррекции: сопоставление на слух правильного и дефектного звучания; ощущение струи выдыхаемого воздуха в норме; ощущение вибрации крыльев носа при дефектном произношении. Механический способ коррекции: нажатие на корень языка шпателем; касание мягкого неба шпателем
Замена звука Л звуком Н	Имитативный способ коррекции: ощущение вибрации крыльев носа при дефекте; сопоставление на слух правильного и дефектного звучания; графическое сопоставление; моделирование кистями рук положения языка. Механический способ коррекции: использование пластмассовой палочки, касание шпателем мягкого неба; использование специального зонда. Постановка звука заново
Л=Д (Т)	Имитативный способ коррекции: сопоставление на слух правильного и дефектного звучания; графическое сопоставление; моделирование кистями рук положения языка; ощущение вибрации гортани в норме; показ перед зеркалом. Механи-

Дефекты	Способы и приемы коррекции
	чешский способ коррекции: использование пластмассовой палочки. Постановка звука заново
Л=th	Имитативный способ коррекции: графическое сопоставление; моделирование кистями рук положения языка; показ перед зеркалом. Механический способ коррекции: использование пластмассовой палочки; продвижение языка вглубь ротовой полости шпателем

Методика коррекционной работы над дефектами звука Р

Дефекты	Способы и приемы коррекции
Смягчение	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух; произнесение звука при более широком растворе рта
Оглушение	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильного и дефектного звучания на слух; ощущение вибрации гортани в норме; озвончение по аналогии (П-Б, Т-Д, Р-Р). Постановка заново от фрикативного Р
Дорзальное Р	Постановка заново от фрикативного Р
Очень грубая вибрация	Постановка заново от фрикативного Р
Боковое Р	Постановка заново
Горловое Р увулярное (uvula – язычок)	Постановка заново от фрикативного Р
Горловое Р велярное (velum – мягкое небо)	Постановка заново от фрикативного Р
Мелкодробный Р	Имитативный способ коррекции: увеличение раствора рта
Призвук перед Р	Имитативный способ коррекции: сопоставление правильной и дефектной артикуляции на слух с опорой на буквенное обозначение

ЛИТЕРАТУРА

1. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
2. Обухова, Т. И. Коррекционно-педагогическая помощь детям младенческого и раннего возраста с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / Т. И. Обухова. – Минск, 2010. – 60 с.
3. Обухова, Т. И. Методика формирования речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / Т. И. Обухова. – Минск: БГПУ, 2005. – 48 с.
4. Обухова, Т. И. Воспитание и обучение детей с нарушением слуха: прогр. для спец. дошк. учреждений / Т. И. Обухова. – Минск: Народная асвета, 2006. – 292 с.
5. Обухова, Т. И. Произношение: учеб. пособие для подготовит. кл. спец. общеобразоват. шк. для детей с нарушением слуха / Т. И. Обухова. – Минск: Народная асвета, 2002. – 140 с.
6. Обухова, Т. И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / Т. И. Обухова. – Минск, 2007. – 54 с.
7. Рау, Ф. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: пособие для учителей / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
8. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 143 с.
9. Феклистова, С. Н. Основы работы над звуками речи в школе для детей с нарушением слуха: пособие / С. Н. Феклистова. – Минск: БГПУ, 2007. – 35 с.

ЛЕКСИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ

1. Делай (делать), иди (идти), сядь (сесть), встань (встать), беги (бежать), прыгай (прыгать), возьми (взять), дай (дать), смотри (смотреть), слушай (слушать), говори (говорить), положи (положить), поставь (поставить), возьми (взять), убери (убрать), спи (спать), ешь (есть), пей (пить), вымой (вымыть), вытри (вытереть), надень (надеть), сними (снять), открой (открыть), закрой (закрыть), лови (ловить), не плачь (плакать), не шали (шалить), не мешай (мешать), играй (играть), покорми (покормить), включи (включать), выключи (выключать), петь, танцевать, поливать, чистить, таять, светить, смеяться, толкнуть, толкать, устать, взять, рисовать, лепи (лепить), покажи (показать), измерь (измерить), наклей (наклеить), построй (построить), работай, лечи, продавай, расти, катайся, качайся, качаться (на качелях), бросай, лезь, ложись, шагай, кружись, топай, подтягивайся, пересекай, ходи, ездй, опоздай, присесть, стай (в круг), перелезай, хлопай, ездй, спрыгнуй, вьтайся, стой, перевернись, отвернись, прибегай, убегай, позвай, звай (как зовут), пусти, отпусти, подожди, подготовь, подготовься, спешь, запомни, вспомни, пропусти, спроси, подумай, молчай, достай, положи, повеси, поправь, проверь, поднь, принеси, отметь, проведи, стерь, заостри (заточи), види, слышай, задай, ответь, объясни, расскажи, рассмотри, скажи, сложи, придумай, отгадай, читай, пиши, считай, складывай, выкладывай, решай, сложи, подсматривай, кричай, трогай (касаться), подскажи, ругай (кричай), бери, потеряй, спрячь, разбуди, проснись, начинай, заканчивай, завтракай, обедай, ужинай, занимайся, дежурь, выполняй, отдыхай, поздоровайся, попрощайся, поблагодари, попроси прощенья, прости, разреши, бережй, ударь, драйся, плевайся, смеяйся, зажмурься, покраснеть, улыбайся, радуйся, люби, нравься, злись, обидеться, заступись, недовольный, рад, виновный, шути, обмань (найди), урони, жалеть, наказывай, обещаь, помирись, поменяйся, забудь, понимай, старайся, отнимай, покачай, покорми, петь, танцевай, кружись, дирижировай, маршируй, шумей, празднуй, встречай, дарь, выступай, загадывай, отгадывай, украшай, веселись, поклонись, поздравляй, борись, побуждай, жевай, пробуй, кусай, дуь, угощай, поделись, поделить, копай, готовь, вари, жарь, печь, кипеть, насыпай, наливай, выпь, нарежь, почисти, намажь, посоли, достай, завяжи, застегни, пришей, завернь, развяжи, одевайся, раздевайся, отряхнь, зашнуруй, расшнуруй, носи, обувайся, шь, стирай, гладь, урони, разбь, рассыпай, разль, сломай, разорвай, измажь, лопнь, расставь, расстели, накрыв, сохрани, сложи, зажечь, закрыть, работай, копай, смести, сгребай, сажай, посади, разрыхли, почисти, собрай, поли, прополоть, выкопай, срежь, сорвай, срубь, понюхай, выращивай, ухаживай, сеяй, поймай, цвести, поспевай, опадай, плести, засохнь, намыль, причеши, расчеши, закатай (рукава), намочи, вытри, подмети, выбрось, выдавь, вымой, умывайся (умыться), почисти, высморкайся, брызгай, полоскар, пили, сечь, режь, крась, раскрашивай, прибирай, поправляй, ремонтируй, носи, мь, сравнивай, измеряй, считай, посчитай, поделить, отнь, построй, намазывай, наклеь, ощупай, обвести, прижай, оттянь, защипывай, вдавливай, соединяй, срежь, закрась, заштрихуй, раскрась, ехай, лететь, плывь, останавливайся, зайди, выйди, опусти, оторвай, уступь, приехай, поехай, родись, вырасти,

умереть, жить, работать, переходить, ехать, двигаться, позвонить, отремонтировать, сфотографироваться, стучать, грызть, лакать, гавкать (лаять), мычать (рычать), кусать, лазить, ползать, летать, жужжать, кушать, есть, кормить, плавать, пищать, кричать, бояться, прятаться, испугаться, убивать, спасать, спрятаться, пожалеть, дуть, улететь, прийти, покрыться, блеснуть, замерзнуть, мерзнуть, явиться, падать, поскользнуться, растаять, течь, шуметь, купаться, загорать, распускаться, измениться, покупать, купить, выбирать, продавать, взвесить, заплатить, завернуть, отдать, учить, учиться, ухаживать, раздавать, спасать, заботиться, готовить, охранять, стричь, примерять, носить, водить, возить, строить, построить, руководить, написать, подписать, болеть, заболеть, кашлять, вызывать, простудиться, лечить, измерить, пощупать, посмотреть, проверить, закапать, послушать, перевязать, сделать, понравиться, чувствовать, вылечить, упасть, ударить(ся), выписать, уколоть, быть здоровым (здоров).

2. 2.1. Мяч, мишка, кукла, кубики, волчок, дом, зайка, машина, ряба, самолет, флаг, шар, шарик, игрушка, игра, птичка, матрешка, лошадка, неваляшка, погремушка, лото, фишка, карточка, брусок, кирпичик, гараж, железная дорога, звездочка, уголок, роль, правила, ведущий, костюм, Петрушка, Колобок и др.

2.2. Суп, каша, хлеб, молоко, яйца, компот, конфеты, печенье, сыр, масло, щи, борщ, котлеты, чай, соль, салат, винегрет, пюре, макароны, вермишель, мясо, рис, рыба, блины, запеканка, яичница, булка, пирог, пирожок, кисель, кефир, кофе, шоколад, какао, лапша, колбаса, сосиски, пряник, творог, сметана, бульон, сок, сахар, мука, мармелад, вафли, бранки, мороженое, пирожное, торт, варенье, мед, напиток, еда, продукты питания, меню, блюдо.

2.3. Морковь, огурец, капуста, лук, свекла, картофель, помидор, репа, кабачки, баклажаны, тыква, редиска, редька, овощи, чеснок, щавель, фасоль, укроп, петрушка, горох, яблоки, груша, слива, арбуз, виноград, апельсин, вишня, малина, земляника, черника, абрикос, мандарин, дыня, смородина, крыжовник, лимон, фрукты, ягоды, мякоть, кожура, косточка, хвостик, вкус, запах.

2.4. Пальто, шапка, кофта, платье, штаны, трусы, майка, рукавицы, платок, шуба, шарф, колготы, рубашка, носки, бант, фартук, одежда, свитер, сарафан, плащ, воротник, рукав, пояс, карман, пуговица, молния, ремень, капюшон, шляпа, штаны, джинсы, шорты, рейтузы, куртка, гольфы, юбка, жилет, костюм, халат, гольфы, ночная рубашка, пижама, лента, костюм, белье, ткань, дырка, туфли, валенки, сапоги, ботинки, тапочки, сандалии, босножки, кеды, сапоги, шнурок, узел, обувь.

2.5. Кошка, корова, конь, петух, утка, лиса, вол, курица, гусь, собака, свинья, овечка, котенок, теленок, жеребенок, цыпленок, утенок, поросенок, щенок, козленок, животные, детеныш, заяц, белка, ежик, слон, тигр, жираф, мышь, барсук, обезьяна, олень, верблюд, звери, крокодил, лапы, шерсть, мех, шкура, рога, усы, хвост, колючки, морда, хобот, муха, комар, мотылек, пчела, жук, змея, паук, муравей, рыба, червяк, лягушка, птичка, чешуя, щупальца, хлев, озеро, зоопарк, цветок, клетка, дупло, будка, гнездо, берлога, нора, корм, сено, кость, зерно, кормушка, стадо, сачок, удочка, аквариум, водоросли, песок, камни.

2.6. Дерево, ветки, листья, куст, корень, ствол, стебель, ветка, кора, растения, плоды, семена, грибы, орехи, зерно, овес, пшеница, кукуруза, просо, роза, тюльпан, ромашка, василек, одуванчик, астра, букет, венок, сирень, елка, сосна, береза, рябина, яблоня, груша, яма, росток, клумба, горшок, лес, луг, поле, шишка, желудь.

2.7. Стол, стул, кровать, шкаф, диван, буфет, лампа, полка, сервант, ковер, картина, радио, телевизор, кресло, шторы, вешалка, табуретка, люстра, ваза, торшер, ножки, дверцы, ручка, мебель.

2.8. Обои, ключ, замок, телефон, постельное белье, одеяло, покрывало, подушка, наволочка, простыня, пододеяльник, коврик, матрас, салфетка, скатерть.

2.9. Тарелка, ложка, чашка, вилка, нож, кастрюля, сковорода, чайник, миска, ложечка, кружка, бутылка, графин, посуда, банка, блюдце, солонка, хлебница, поднос, крышка, дно, пробка.

2.10. Двор, беседка, дорожка, клумба, цветник, парк, участок, площадка, горка, лестница, домик, карусели, песочница, лавка, сад, огород, ограда, веранда, ворота, грядка.

2.11. Улица, город, аптека, ателье, детский сад, магазин, фотография, парикмахерская, светофор, переход, движение, милиционер, тротуар, мостовая, киоск, телефон-автомат, площадь, центр, деревня, музей, сквер, памятник, столица, Минск, правительство, республика, названия 3–4 городов Беларуси.

2.12. Машина, автомобиль, грузовик, самолет, пароход, автобус, трамвай, троллейбус, такси, поезд, корабль, вертолет, воздух, велосипед, метро, трактор, ракета, транспорт, кабина, руль, тормоз, колесо, кузов, гараж, номер, остановка, груз, гараж, номер, остановка, рейки, пассажир, билет, касса, контролер, вагон, вокзал, зал ожидания, станция, мост, дорога, аэропорт.

2.13. Вода, мыло, полотенце, иголка, резинка, шпулька, тряпка, крем, паста, расческа, туалетная бумага, щетка, ножницы, нитки, мыльница, мочалка, шампунь, расческа, носовой платок, заколка, стиральная машина, стиральный порошок, утюг, лопата, совок, метла, ведро, палка, таз, коробка, урна, мешок, пакет, сумка, чемодан, дощечка, мясорубка, пылесос, клеенка, корзина, молоток, гвозди, топор, дрова, пила, краска, инструменты, материал, фонарь, очки, душ, ванна, кран, баня, порядок, беспорядок, грязь, пыль, мусор, неопрятный(ая), картон, фанера, пластмасса, резинка.

2.14. Мама, папа, дядя, тетя, девочка, бабушка, дедушка, мальчик, сестра, брат, семья, фамилия, имя, отчество, сын, дочка, внук, гости, люди, человек, сосед, мужчина, женщина, ребенок, взрослый, старший, младший, товарищ, подруга, ребята, друзья, старый(ая), родители, муж, жена, правда, неправда, шалун, забияка, помощь, молодец, умница, задира, трус, плакса, ябеда.

2.15. Учитель, школа, школьник, портфель, книга, воспитательница, заведующая, няня, доктор, повар, сторож, медсестра, больной, больница, поликлиника, кабинет, лекарство, бинт, вата, йод, градусник, горчичник, мазь, укол, капли, компресс, насморк, кашель, кровь, синяк, рана, царапина, заноза, грипп, ангина, прыщ, водитель, шофер, строитель, стройка, кирпич, портниха, швейная машина, летчик, почтальон, письмо, телеграмма, почтовая открытка, газета, журнал, адрес, конверт, почта, марка, мастер, сапожник, солдат, моряк, парикмахер, зеркало, гребешок, духи, одеколон, рабочий, завод, фабрика, станок, профессия.

2.16. Завтрак, обед, ужин, сон, полдень, прогулка, экскурсия, дежурный, зарядка, гимнастика, развитие речи, произношение, чтение, счет, письмо, перерыв, шум, место, предложение, рассказ, сказка, стихи, вопрос, ответ, правило, касса, азбука, число, слово, точка, картинка, табличка, предмет, карта, цифра, пример, задача, плюс, минус, длина, ширина, количество, форма.

2.17. Утро, вечер, день, ночь, год, месяц, неделя, день, час, полчаса, минута, часы, стрелка, понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье, январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь, название, календарь, время дня.

2.18. Магазин, прилавок, продавец, весы, гири, счеты, покупка, очередь, товары, отдел, кассир, чек, деньги, кошелек, монета, рынок, урожай, булочная, универмаг.

2.19. Праздник, день рождения, Дед Мороз, Снегурочка, елка, огни, бусы, хлопушка, шутка, загадка, салют, театр, кино, спектакль, мультфильм, кинотеатр, билет, сеанс, кукольный театр, диафильм, передача, цирк, клоун, музыка, пианино, шарманка, свисток, вальс, марш, полька, шаг, голос, звук, песня, оркестр, прыжки, танец, хоровод, аккорд, ритм, ударение, шепот, шум, колыбельная, притоп, приседание, скамейка, доска, палка, веревка, корзина, скатерть, лестница, шеренга, колонна, дыхание, поворот, мостик, движение, «ручеек», мешочек, канат, наклон, прытки, жмурки, футбол, вдох, выдох.

2.20. Осень, зима, весна, лето, солнце, ветер, снег, ручьи, дождь, звездочка, месяц, лед, сосульки, река, мороз, снежинки, следы, каток, санки, коньки, лыжи, туча, облако, гроза, молния, снежная баба, ком, метель, иней, снежинки, почки, льдинка, лужа, туча, облако, гром, радуга, зонт, море, озеро, гора, тень, изменения, погода, пора года.

2.21. Барабан, бубен, аккордеон, металлофон, гармонь, дудка, свисток, аппарат, экран, наушники, микрофон, парта, краска, клей, тетрадь, кисть, ручка, стержень, карандаш, линейка, альбом, пластилин, бумага, провод, учебные вещи, счетные палочки, стирка, набортное полотно, мел, указка, приезд, отъезд, встреча, каникулы.

2.22. Группа, туалет, спальня, столовая, зал, раздевалка, кабинет, комната, коридор, лестница, прихожая, квартира, умывальная, двери, окно, пол, потолок, крыша, стена, угол, номер, этаж, подъезд, лифт, балкон, ванная, раковина, форточка, батарея, стекло, подоконник, труба, помещение, плита, газ, огонь, спички, дым, пожар.

2.23. Живот, спина, глаза, руки, ноги, уши, рот, нос, язык, зубы, пальцы, лоб, лицо, шея, губы, волосы, щеки, брови, веки, туловище, горло, локоть, плечи, грудь, тело, колени, ногти, ладонь, пятки, носок, части тела, кожа, сердце, рост, подбородок, прическа, борода, коса, стрижка.

2.24. Цвет, величина, край, середина, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал, шар, круг, куб, яйцо, полоска, ряд, выставка, картина, узор, вышивка, линия, черта, стека, фигура, лепка, рисование, аппликация, рисунок.

3. Красный, желтый, синий, зеленый, черный, белый, коричневый, голубой, оранжевый, серый, розовый, большой, больше, самый большой, маленький, меньше, самый маленький, круглый, квадратный, треугольный, прямоугольный, овальный, одинаковый, разный, длинный, короткий, длиннее, короче, широкий, узкий, шире, уже, прямой, согнутый, кривой, продолговатый, высокий, низкий, средний, выше, ниже, тяжелый, легкий, последний, чистый, грязный, опрятный, горячий, холодный, теплый, жаркий, прохладный, мокрый, сухой, влажный, вкусный, густой, сырой, соленый, жареный, целый, свежий, молочный, овощной, картофельный, тяжелый, толстый, тонкий, полный, худой, темный, светлый, кучерявый, румяный, загорелый, бледный, здоровый, больной, сильный, слабый, нормальный, зубной, детский, новый, старый, красивый, рваный, тесный, яркий, праздничный, шерстяной, вязаный, меховой, голый, одетый, кожаный, правый, левый, громкий, тихий, тише, быстрый, быстрее, умеренный, ловкий, веселый, грустный, печальный, интересный, смешной, любимый, новогодний, елочный, мамин, смелый, отважный, групповая, слуховой, спортивный, физкультурный, индивидуальный, фронтальный, светлый, просторный, музыкальный, чайная, столовая, кухонная, глубокий, пустой, полный, добрый, плохой, осенний, летний, зимний, весенний, дождливый, солнечный, снежный, пасмурный, прозрачный, стеклянный, кирпичный, пластмассовый, сломанный, разбитый, испорченный, деревянный, металлический, уютный, цветной, разноцветный, острый, тупой, домашний, дикий, пушистый, гладкий, ценный, вредный, хитрый, рыжий, полосатый, колючий, скользкий, лохматый, пугливый, нежный, приемный, душистый, комнатный, садовый, фруктовый, цветочный, съедобный, вялый, книжный, хозяйственный, детский,

грузовой, легковой, скорый, автобусный, железнодорожный, ранний, мягкий, твердый, сочный, спелый, уличный, почтовый, обратный (адрес), заботливый, внимательный, добрый, умный, дружный, вежливый, спокойный, старательный, ленивый, неразумный, злой, жадный, боязливый, родной, чужой, знакомый, молодой, старый, старше, моложе.

4. Хорошо, плохо, правильно, неправильно, все, снова, еще, ровно, одинаково, поровну, всего, быстро, спокойно, быстрее, медленнее, потом, сейчас, вместе, отдельно, тут, там, наоборот (назад), рядом, далеко, близко, высоко, низко, справа, слева, направо, налево, впереди, сзади, вперед, назад, сегодня, завтра, утром, днем, вечером, ночью, осенью, летом, зимой, весной, рано, поздно, раньше, позднее, красиво, грязно, чисто, наполовину, тяжело, легко, вкусно, спокойно, приятно, сильно, часто, редко, срочно, больно, жаль, светло, темно, холодно, тепло, горячо, прохладно, ясно, пасмурно, сухо, сыро, скользко, шепотом, громко, интересно, смешно, внимательно.

5. Сам, все, другой, каждый, кто, что, я, ты, он, она, они, мы, вы, мой (моя), его (ее), наш, твой, ваш, их, мне, у меня, тебе, им.

6. Ноль, один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять, первый, второй, третий, четвертый, пятый, шестой, седьмой, восьмой, девятый, десятый, сколько, столько, много, мало, меньше, больше, несколько, всего, ни одного.

7. Здравствуйте, до свидания (пока), добрый день (вечер, утро), доброго здоровья, пожалуйста, спасибо, да, нет, можно, нельзя, вот.

Учебное издание

Обухова Тамара Исаковна
Сороко Екатерина Николаевна

МЕТОДИКА
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Учебно-методическое пособие

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Корректор И. В. Геращенко

Техническое редактирование и компьютерная верстка О. С. Яворской

Гарнитура *Таймс*. 2,16 Мб. Тираж 5 электрон. экз. Заказ 23.

Издатель:

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

ЛИ № 02330/0494368 от 16.03.09.

Ул. Советская, 18, 220030, Минск.

<http://izdat.bspu.unibel.by/>