

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

С.Н. Феклистова

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Учебно-методическое пособие

Минск 2009

УДК 376(075.8)

ББК 74.3я73

Ф369

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ,
рекомендовано секцией педагогических наук
(протокол № 3 от 18.12.08)

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры олигофренопедагогики БГПУ *О.В. Мамонько*;
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры основ дефектологии БГПУ *В.В. Гладкая*

Феклистова, С.Н.

Ф369 Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / С.Н. Феклистова. – Минск : БГПУ, 2009. – 60 с.

ISBN 978-985-501-703-6.

В пособии раскрываются ключевые вопросы методики организации коррекционной работы по развитию слухового восприятия и обучения произношению учащихся с нарушением слуха. Представлены задания для самоконтроля, словарь основных терминов и понятий, список рекомендуемой литературы.

Адресуется студентам факультета специального образования БГПУ, слушателям курсов повышения квалификации и переподготовки по специальности «Сурдопедагогика».

УДК 376(075.8)

ББК 74.3я73

© Феклистова С.Н., 2009

© БГПУ, 2009

ISBN 978-985-501-703-6

Введение

Одной из первостепенных задач специального образования является социальная адаптация и интеграция в общество детей с особенностями психофизического развития. В специальных психолого-педагогических исследованиях акцентируется внимание на том, что ведущим фактором социализации детей с нарушением слуха является развитие устной речи (ее восприятия и воспроизведения). Поэтому развитие слухового восприятия и коррекция произношения выступают наиболее значимыми разделами работы в специальной школе для детей с нарушением слуха.

В соответствии со стандартом высшего образования специальности «Сурдопедагогика», одной из основных составляющих профессиональной компетентности выпускника является коррекционно-развивающая деятельность. В связи с этим в учебных планах специальности «Сурдопедагогика» в качестве основных курсов выделены дисциплины «Методика развития слухового восприятия» и «Методика обучения произношению». Содержание настоящего пособия отражает наиболее значимые вопросы указанных курсов.

Цель пособия – систематизация, углубление и обобщение теоретических знаний студентов в области развития слухового восприятия и коррекции произношения детей с нарушением слуха.

Предлагаемое учебно-методическое пособие включает шесть разделов, перечень основных терминов и определений, список рекомендуемой литературы. К каждому разделу определены задания и вопросы теоретического и практического характера. Вопросы и задания первой категории направлены на обобщение, закрепление, творческое осмысление теоретического материала. Задания второй категории предусматривают формирование у студентов умений и навыков организации и планирования коррекционно-педагогической работы.

Содержание учебно-методического пособия, его структура создают условия для активизации самостоятельной работы студентов по курсам «Методика развития слухового восприятия» и «Методика обучения произношению».

Раздел I. Методические требования к организации работы по развитию слухового восприятия

Эффективность коррекционной работы в значительной степени обусловливается организационно-педагогическими условиями реализации педагогического процесса, то есть совокупностью организационных, дидактических, технологических и проективных требований и правил, которые необходимо учитывать.

Современная система развития слухового восприятия детей с нарушением слуха основана на исследованиях В.И. Бельтюкова, Р.М. Боскис, Л.В. Неймана, Ф.Ф. Рау, Е.П. Кузьмичевой, И.Г. Багровой, Л.П. Назаровой, Э.И. Леонгард и др. По определению Л.П. Назаровой, развитие слухового восприятия рассматривается как системообразующий фактор учебного процесса, связанный не только с развитием слухового восприятия речи, производимой стороны устной речи, но и интенсификацией всего образовательного процесса в целом.

Основу работы по развитию слухового восприятия составили следующие положения:

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

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

1. Поэтапное формирование слуховых представлений

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

I этап – восприятие речевого материала. Целью работы является формирование (уточнение) слуховых представлений ребенка, формирование точного слухового образа определенной речевой единицы (слова, фразы). Этап восприятия предполагает обязательное использование наглядной опоры (табличек, картинок, реальных предметов) и четко определенную последовательность предъявления ребенку речевого материала (ребенок знает, что он будет слушать и в какой последовательности). Приведем пример.

Задача: формирование умения воспринимать на слух фразы.

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

Этап восприятия речевого материала планируется только при значительном нарушении слуха ребенка (более 70 дБ). Восприятие материала осуществляется как на слухо-зрительной, так и на слуховой основах.

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

Задача: формирование умения различать на слух слова.

Методика работы. Учитель раскладывает перед учеником таблички с записанными на них словами, дает инструкцию: «Слушай не по по-

рядку» – и предъявляет слова на слух в произвольной последовательности. Ученик должен определить, какое именно слово произнес учитель-дефектолог.

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

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

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

Задача: формирование умения опознавать на слух фразы.

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

IV этап – распознавание на слух речевого материала – предполагает восприятие на слух речевого материала, который не использовался в процессе слуховой тренировки, то есть незнакомо по звучанию. Распознавание осуществляется вне ситуации наглядного выбора.

Необходимо подчеркнуть, что этот этап является *основным* при работе со слабослышащими детьми, так как именно формирование умения воспринимать на слух материал, незнакомый по звучанию, будет способствовать подготовке ребенка с нарушением слуха к осуществлению коммуникации со слышащими людьми. В процессе работы по развитию слухового восприятия формируются и уточняются слуховые образы слов, фраз, что позволяет ребенку в дальнейшем, в процессе общения с окружающими людьми

ми, использовать свой остаточный слух при слухо-зрительном восприятии речи собеседника.

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

2. Учет состояния слуховой функции

Индивидуализация коррекционной работы по развитию слухового восприятия невозможна без учета состояния слуховой функции учащихся. Дети с нарушением слуха имеют как разную степень потери слуха (динамический диапазон слуха), так и различные возможности восприятия частотного диапазона звуков. Кроме того, частотный диапазон звуков, доступных восприятию учащихся, может быть разным при одинаковой степени нарушения. Это обуславливает различные возможности восприятия тем или иным учеников различных звуков (как речевых, так и неречевых).

Для правильной организации слуховой работы учитель-дефектолог должен прежде всего осуществить педагогический анализ аудиограммы каждого ученика и определить: а) среднюю степень потери слуха; б) диапазон воспринимаемых ребенком частот; в) примерное расстояние, на котором ребенок может воспринимать речь разговорной громкости.

Зависимость между степенью потери слуха и возможностью восприятия речи на слух была установлена в исследовании В.П. Тимохина (таблица 1).

Таблица 1

Возможности восприятия речи на слух детьми с разной степенью потери слуха

Степень снижения слуха, дБ	Возможность восприятия речи, м от ушной раковины
<50	1

Степень снижения слуха, дБ	Возможность восприятия речи, м от ушной раковины
50–60	0,6
60–70	0,25
70–80	УР
80–90 и >	–

Речь состоит из сложных звуков, распределяемых в следующих диапазонах частот:

- 1) низкочастотные звуки: У, О, Р, М, Н, Л, Б, Д, Г;
- 2) среднечастотные звуки: А, Ы, Х, Т, Ц, В, К;
- 3) высокочастотные звуки: И, Э, Ф, С, Ш, Ж, Щ, Ц.

Поэтому помимо степени нарушения слуха необходимо учитывать и возможности восприятия на слух различных звуков по частоте. Так, при потере слуха более 80 дБ, как правило, характерно ограничение частотного диапазона. При этом возможности детей часто отличаются значительно: от восприятия только низких звуков в пределах 125–500 Гц до полного восприятия речевого диапазона звуков, то есть от 125 до 8000 Гц.

Сведения о состоянии слуха ученика позволяют учителю-дефектологу осуществлять индивидуальный подход при отборе речевого материала. Например, к словам с низкочастотной характеристикой, доступным для восприятия детям с самыми незначительными остатками слуха, можно отнести: *урок, мыло, море, волк*; к высокочастотным – *шишка, спичка, чашка, мишка*.

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

3. Дозировка слуховой нагрузки

Правильная дозировка слуховой нагрузки предполагает:

- 1) определение силы звуковой нагрузки, то есть оптимального режима усиления для каждого ребенка при работе со звукоусиливающей аппаратурой различных типов. Режим усиления не является постоянным и меняется в зависимости от расстоя-

ния до рта говорящего, состояния здоровья ученика, состояния психологического комфорта и дискомфорта;

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

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

4. Подбор и условия предъявления речевого материала

В условиях создания слухо-речевой среды как основы всей речевой деятельности учащихся с нарушением слуха особое значение приобретает правильный отбор речевого материала для коррекционных занятий по развитию слухового восприятия. Он осуществляется в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка с учетом ряда *требований*:

- доступности по содержанию. Речевой материал должен состоять из осмысленных речевых единиц и его смысловое содержание должно быть знакомо детям (на индивидуальных занятиях и фронтальных уроках по развитию слухового восприятия и коррекции произношения не рекомендуется тратить время на словотолкование).
- коммуникативной направленности. Традиционно для восприятия на слух детям предлагаются тексты повествовательного характера. Вместе с тем для организации последующего общения с окружающими людьми (знакомыми и незнакомыми) ребенок должен быть готов к ведению диалога, то есть восприятию реплик-стимулов собеседника и самостоятельным формулировкам реплик-реакций. В связи с этим целесообразно при отборе речевого материала для развития слухового восприятия отдавать предпочтение диалогам.

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

Однако решающим признаком, который учитывается при отборе речевого материала, является все же его смысловая, социальная значимость, необходимость для организации последующего общения.

Вопросы и задания

- Перечислите методические требования, предъявляемые к организации работы по развитию слухового восприятия.
- Подберите по 10 слов с высокочастотной и низкочастотной характеристиками (класс по выбору).
- Раскройте содержание и методику работы по реализации следующих задач развития слухового восприятия:
 - развивать умение воспринимать на слух высокочастотные и низкочастотные слова;
 - формировать умение различать на слух фразы разговорно-обиходного характера;
 - формировать умение опознавать фразы из текста на слух.
- Объясните, в чем состоит специфика реализации этапов формирования слуховых представлений у глухих и слабослышащих школьников?
- Дополните высказывание: «Учет состояния слуховой функции предполагает...».
- Охарактеризуйте требования к отбору и условиям предъявления речевого материала на слух.

Раздел II. Методические требования к организации работы по коррекции произношения

К настоящему времени в отечественной сурдопедагогике научно обоснована, разработана и внедрена в практику целостная система обучения детей с нарушением слуха устной речи в условиях интенсивного развития нарушенной слуховой функции. В исследованиях Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной, В.И. Бельтюкова, К.А. Волковой, И.Г. Багровой, Э.И. Леонгард, Т.В. Пельмской, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхниной устная речь рассматривается как один из факторов полноценного развития личности глухих и слабослышащих детей, наиболее полной их адаптации в обществе. Основными педагогическими условиями развития современной системы формирования устной речи школьников с нарушением слуха, по мнению Е.З. Яхниной, являются совершенствование обучения и воспитания детей с нарушением слуха (с первых месяцев жизни), разработка и внедрение новых продуктивных подходов к их речевому развитию в условиях коммуникативной системы обучения языку. Одним из важнейших условий эффективности коррекционно-образовательного процесса является создание в школе слухоречевой среды.

1. Современный метод обучения произношению

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

Аналитико-синтетический метод предполагает такое построение обучения, когда при формировании и коррекции произносительных навыков работа над целым словом сочетается с обработкой его отдельных элементов.

Используется прием разложения слов, представляющих определенные произносительные трудности для ученика, на слоги, фонемы и слияния слогов, фонем в слова (слово > слог (звук) > слово).

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

Например, определенные произносительные трудности могут возникать у детей при воспроизведении сочетаний согласных в составе сло-

ва. На стыке согласных в этих случаях возникают призвуки в виде дополнительных гласных звуков (школа – шыкола, сказка – сыкасыка). Приведем пример анализа слова:

шко́ла
ш__
ко
ш__ко
шко
шко́ла

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

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

кровать
к
ра
кра
кровать

! Труднопроизносимые слова рекомендуется отрабатывать с использованием специального приема – фонетической ритмики, – способствующего повышению эффективности коррекционной работы.

Основные достоинства аналитико-синтетического метода:

- 1) осмысленность материала вызывает у детей интерес и эмоциональный подъем, который способствует звучности и естественности речи в целом;
- 2) исходным материалом выступают целые слова и фразы, что способствует плавности и ритмичности произношения.

3) упражнения в произнесении звуков и слогов в связи с анализом и синтезом слов, а также дополнительные упражнения, направленные на отработку элементов слов, создают предпосылки для достаточно чистого произношения звуков.

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

Таблица 2

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

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

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

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

Звуки «ш» и «р», согласно сокращенной системе фонем, относятся к числу основных, однако не всегда бывают сформированы

у детей к моменту поступления в школу. Их рекомендуется заменять соответственно звуками «с» лабилизированным и «л».

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

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

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

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

Слуховой анализатор. Слуховые возможности детей с нарушением слуха могут быть различны. Однако, как подчеркивал Ф.Ф. Рау, даже самые незначительные из них позволяют при необходимом усилении речи воспринимать отдельные фонетические элементы (Приложения 1–2). Влияние остатков слуха на качество произношения ребенка выражается в том, что дети, обладающие ими, отличаются более звучным и гибким голосом, более чистым произношением гласных, слитным воспроизведением стечений согласных, а также более общей плавностью, беглостью и разборчивостью речи.

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

В исследованиях В.И. Бельтюкова, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезинной установлено, что у глухих детей II группы (по классификации Л.В. Неймана) остатки слуха могут быть использованы достаточно ограниченно: в процессе работы над голосом и коррекции гласных звуков.

У глухих с III и IV степенями глухоты слуховые возможности расширяются. Так, при интенсивном использовании остаточного слуха на постановку звуков у таких детей затрачивается примерно в два раза меньше времени, чем в том случае, когда этот слух не используется. Остаточный слух глухих детей III и IV групп может быть эффективно использован при работе над голосом, всеми гласными звуками, сонорными (*м, н, л, р*), шипящими (*ш, ж, ц, ч*) и звуком *в*. При определенных условиях глухие могут дифференцировать следующие группы звуков: носовые (*м, н*) и соответствующие взрывные (*б, д*); звонкие и глухие фрикативные (*ф – в, с – з, ш – ж*); взрывные и фрикативные (*т – с, к – х*); твердые и мягкие согласные.

Однако остаточный слух глухих детей не может быть использован при работе над произношением свистящих согласных, так как они являются высокочастотными и недоступны даже для глухих IV группы. Малоэффективным оказывается использование остаточного слуха глухих учащихся при дифференциации в произношении звонких и глухих взрывных (*п – б, т – д*), а также взрывных согласных между собой (*т – к*), так как они очень близки по звучанию.

Опора на **зрительный анализатор** осуществляется в процессе постановки и коррекции произношения звуков при демонстрации правильной артикуляции, а также при сопоставлении пра-

вильной и дефектной артикуляций (ученик воспринимает положение и движения губ, языка, нижней челюсти). В процессе коррекционной работы следует учитывать, что лишь 15 звуков русского языка имеют четкий оральный рисунок. Остальные звуки в процессе зрительного восприятия будут «смешиваться» с основными. Поэтому опора исключительно на зрительный анализатор не является эффективной (таблица 3).

Таблица 3

Оральный алфавит чтения с губ

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

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

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

2. Способы и приемы постановки и коррекции произносительных навыков

В процессе постановки и коррекции произносительных навыков детей с нарушением слуха используются три способа.

Имитативный способ (по подражанию) основан на сознательных попытках ребенка найти артикуляцию, позволяющую произнести звук, соответствующий воспроизведенному учителем-дефектологом. Ученик воспринимает образец произношения учителя-дефектолога, дополняемый словесными пояснениями, и воспроизводит его. Подражание может осуществляться на различной основе: слуховой, слухо-зрительной, слухо-зрительной, дополняемой тактильно-вибрационными ощущениями.

Механический способ основывается на внешнем, механическом воздействии учителем-дефектологом на органы артикуляции ученика специальными приспособлениями (зондами, шпателем и т. д.). В момент воспроизведения ребенком того или иного звука учитель-дефектолог изменяет положение речевых органов ребенка или приводит их в пассивное движение.

Как указывают Ф.А. Рау и Ф.Ф. Рау, использование каждого из «инструментов» имеет свои особенности. Так, *палец* удобен в тех случаях, когда необходимо прощупать положение языка. Однако он толст и не может быть использован в том случае, когда для образования правильной артикуляции необходимо сомкнуть зубы. *Шпатель* удобен для тех случаев, когда необходимо нажать на язык либо приподнять его передний край. Во всех остальных случаях рекомендуются *зонды* различных фасонов. Они позволяют укладывать язык в самые различные положения, воздействовать лишь на определенную часть языка и при необходимости получать минимальную щель между зубами.

Использование механических приспособлений во многих случаях значительно облегчает задачу постановки (коррекции) звука и экономит время. Однако не рекомендуется злоупотреблять их использованием и применять тогда, когда тот же результат может быть достигнут на основе подражания (то есть естественным путем).

Смешанный способ представляет собой комбинацию первого и второго. Ведущую роль при этом играет подражание и объяснение, а механическая помощь предлагается в дополнение. При данном способе ребенок оказывается активным, а приобретенная с помощью педагога артикуляторная поза фиксируется в его па-

мяти и легко воспроизводится им в дальнейшем без механической помощи.

3. Отбор речевого материала для работы над произношением

При отборе речевого материала для работы над произношением должен быть соблюден ряд требований:

- доступность по содержанию (то есть значение слов и их сочетаний должно быть знакомо ученику);
- доступность по грамматическому оформлению;
- соответствие фонетическому принципу (речевой материал во всех видах работ должен содержать подлежащий отработке звук в указанной позиции);
- употребительность речевого материала (в первую очередь отбирается материал разговорной речи, а затем материал учебных предметов).

4. Смена видов работ и видов речевой деятельности

В процессе индивидуальных занятий по коррекции произношения должно быть соблюдено одно из основных требований – смена видов работ и видов речевой деятельности. Существует достаточно большое разнообразие **видов работ** с различным речевым материалом. Приведем некоторые из них:

- чтение слогов;
- составление слогов из данных звуков (работа со слоговыми таблицами);
- дополнение слогов до слова;
- чтение слов (с разложением на части или без разложения);
- составление слов из данных слогов;
- сопоставление слов;
- классификация слов (в процессе дифференциации);
- называние картинок;
- придумывание слов с данным звуком (на данный звук);
- называние слов с определенным звуком с опорой на сюжетную картинку;
- чтение словосочетаний;
- составление словосочетаний из данных слов;

- решение кроссвордов;
- дополнение словосочетаний (с опорой на картинку или самостоятельно);
- чтение предложений;
- чтение предложений с постепенным наращиванием:

Маша пошла

пошла в школу

в школу утром

Маша пошла в школу.

Маша пошла в школу утром.

- дополнение предложений (с опорой на предметную или сюжетную картинку, слова для справок, самостоятельно);
- составление предложений (с данным словом, с опорой на картинку);
- восстановление целостности фразы (из «рассыпного текста»);
- работа с подстановочными таблицами:

папа	пьет	яблоко
------	------	--------

бабушка	ест	кофе
---------	-----	------

Вова	спит	суп
------	------	-----

Оля

- ответы на вопросы и т. д.

Все многообразие видов работ в конечном счете укладывается в небольшое количество **видов речевой деятельности**: подражание, сопряженное и отраженное проговаривание, называние картинок, чтение, рядовая речь (устойчивые сочетания типа: понедельник, вторник..., один, два, три... и т. д.), ответы на вопросы, самостоятельные высказывания.

! Следует помнить, что не всегда смена видов работ влечет за собой смену видов речевой деятельности. Так, чтение слогов, чтение слов, чтение фраз – это три разных вида работы, представляющие, однако, лишь один вид речевой деятельности – чтение. Это обстоятельство обязательно должно учитываться при планировании индивидуальных занятий.

Вопросы и задания

1. Пр продемонстрируйте реализацию аналитико-синтетического метода обучения произношению при работе над труднопроизносимыми словами (Например, «скворечник», «солнце», «весна»).

2. Что является основой концентрического метода обучения произношению детей с нарушением слуха?
3. Охарактеризуйте специфику реализации концентрического метода обучения произношению при работе с глухими и слабослышащими школьниками.
4. Раскройте достоинства аналитико-синтетического, концентрического методов обучения произношению детей с нарушением слуха.
5. Раскройте роль остаточного слуха в формировании произносительных навыков учащихся с нарушением слуха.
6. Какую функцию будут выполнять слуховой, зрительный и кожный анализаторы при работе с глухими и слабослышащими учащимися? Обоснуйте свой ответ.
7. Охарактеризуйте основные способы постановки произносительных навыков.
8. Пр продемонстрируйте на примере смену видов работ и видов речевой деятельности при коррекции произносительных навыков учащихся с нарушением слуха.

Раздел III. Индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и коррекции произношения

Индивидуальные занятия являются одним из видов специальных занятий по развитию слухового восприятия и коррекции произношения детей с нарушением слуха. Учебное время, предусмотренное учебным планом, распределяется поровну между всеми учениками класса и, таким образом, количество занятий в неделю с каждым ребенком зависит от наполняемости класса. Индивидуальные занятия проводятся учителем-дефектологом или учителем класса в специально оборудованном помещении (желательно, чтобы учитель класса проводил индивидуальную работу с двумя-тремя учащимися). Продолжительность индивидуальных занятий составляет 20–25 минут.

Индивидуальное занятие состоит из двух частей:

1. Коррекция произношения;
2. Развитие слухового восприятия.

Структура каждой части индивидуального занятия зависит от темы и задач, содержания работы, этапа работы над произносительным навыком или этапа формирования слуховых представлений и поэтому может быть разнообразной.

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

I. Формирование произношения:

1. Упражнения для голоса, губ, языка, направленные на подготовку артикуляционного аппарата ученика к произношению определенного речевого материала. С учетом этого при их отборе должен осуществляться индивидуальный подход.
2. Упражнения по выработке слуховых дифференцировок. Задачами таких упражнений являются:
 - выявление возможностей ученика воспринимать на слух звук, над которым будет осуществляться работа;
 - определение основного компонента для подражания (возможность опоры на зрительный, слуховой, кожный анализаторы).
3. Работа над схематическим профилем звука, направленная на формирование у ребенка зрительного представления о пра-

вильном положении органов артикуляции в момент произношения.

4. Упражнения по выработке артикуляционных дифференцировок, целью которых является введение звука в речь.
5. Упражнения по закреплению произношения звуков без опоры на звукоусиливающую аппаратуру. Задачей работы является формирование умения учащихся воспроизводить звук без усиленного слухового самоконтроля.

II. Развитие слухового восприятия.

1. Различение материала разговорно-обиходного характера.
2. Усвоение нового речевого материала с использованием стационарной звукоусиливающей аппаратуры (предложений, текстов и заданий к ним).
3. Закрепление материала, воспринятого на слух, с использованием индивидуальной звукоусиливающей аппаратуры.
4. Различение материала на слух без использования звукоусиливающей аппаратуры.

! Необходимо еще раз подчеркнуть, что приведенная структура занятия не является универсальной. Поскольку каждая из частей индивидуального занятия должна занимать не более 10 минут, учителю-дефектологу важно правильно определить место каждого из указанных этапов занятия. Включение в содержание занятия той или иной части определяется:

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

Содержание индивидуальных занятий определяется программами «Развитие слухового восприятия» и «Коррекция произношения».

Планы индивидуальных занятий записываются в фонетических дневниках, которые ведутся на каждого ученика.

Фонетический дневник может быть оформлен следующим образом:

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

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

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

Тема занятий должна быть четко сформулирована и дифференцирована от задач. Как правило, на индивидуальное занятие планируется работа по двум-трем темам. При этом ученики должны находиться на разных ступенях овладения произносительным навыком в рамках каждой из этих тем (например, в одном случае – на начальном этапе усвоения навыка, в другом – на этапе автоматизации). Необходимо учитывать навыки, на которые ребенок может опереться при формировании новых элементов речи, а также специфику отрабатываемых на занятии структур (более трудный материал должен сочетаться с более легким для усвоения). Приведем некоторые примеры формулировки тем: «Текст “Весна”», «Звук Р», «Звуки С и Ш», «Сила голоса», «Словесное ударение в четырехсложных словах», «Диалог “У врача”».

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

«дифференцировать звуки С и З в интервокальной позиции в словах, словах и фразах».

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

Развитие слухового восприятия на индивидуальных занятиях

Целью работы по развитию слухового восприятия на индивидуальных занятиях является усиление слухового компонента в слухозрительном восприятии речи окружающих людей, овладение средствами общения в условиях сниженного слуха.

Содержание работы по развитию слухового восприятия глухих школьников на индивидуальных занятиях включает несколько разделов:

- различение слов;
- различение слов и фраз, связанных с организацией занятия;
- различение материала общеобразовательных уроков;
- различение текстов.

При работе со слабослышащими школьниками раздел «Различение слов» исключается.

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

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

реоценка слуховых возможностей ребенка не позволит сформировать соответствующие слуховые образы.

Анализ существующих методических подходов к развитию слухового восприятия детей с разной степенью нарушения слуха, отраженных в работах Р.М. Боскис, Л.В. Неймана, В.И. Бельтюкова, Ф.Ф. Рау, Л.П. Назаровой, Е.П. Кузьмичевой, Т.К. Королевской, А.Н. Пфафенродт, позволяет выделить следующие пути индивидуализации этого процесса:

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

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

Приведем примеры разных по объему диалогов на одну тему.

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

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

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

Так, простыми для восприятия будут несколько последовательно предъявляемых инструкций: «Возьми альбом. Возьми краски. Положи альбом и краски в портфель». При усложненной структуре аналогичная инструкция будет выглядеть следующим образом: «Возьми альбом и краски и убери их в портфель».

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

Изменение акустических характеристик предъявляемого на слух материала предполагает:

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

Те или иные условия, в которых проходит слуховая тренировка, создаются учителем-дефектологом в зависимости от возраста, степени снижения слуха, уровня развития речевого слуха, особенностей развития психических процессов. Главным условием яв-

ляется соблюдение дидактического принципа перехода от легкого к трудному. Например, на начальных этапах коррекционно-педагогической работы по развитию слухового восприятия речевой материал предъявляется учителем-дефектологом, а в дальнейшем ребенку предлагается прослушивать записи речи.

Коррекционная работа по развитию слухового восприятия предусматривает осуществление **дифференциации способов предъявления речевого материала**.

Традиционно в работе с детьми с нарушением слуха выделяют два способа восприятия:

- 1) на слух;
- 2) слухо-зрительно.

Выбор определенного способа будет зависеть от состояния тонального и речевого слуха ребенка, от подготовки ученика к специальным занятиям. Основным способом восприятия глухими школьниками будет слухо-зрительный, слабослышащими детьми – слуховой. Если после трехкратного предъявления ученик затрудняется в восприятии, учитель предлагает материал слухозрительно, а потом снова на слух. Постепенно количество предъявлений речевого материала сокращается.

Большое внимание на индивидуальных занятиях в классах для глухих и слабослышащих детей должно уделяться *выработке слухового самоконтроля*, который предполагает самостоятельную оценку выполнения действия и его результатов и во многом определяет эффективность коррекционной работы. По определению И.Г. Багровой, механизм формирования слухового самоконтроля состоит из следующих этапов:

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

Обучение произношению на индивидуальных занятиях

Задачами индивидуальных занятий по обучению произношению детей с нарушением слуха являются первичное формирование, коррекция и автоматизация произносительных навыков. Индивидуальные занятия по обучению произношению проводятся всегда с одним учеником, даже при наличии групповых занятий по развитию слухового восприятия. Содержание индивидуальных занятий по обучению произношению определяется программой. При составлении плана работы учитель-дефектолог руководствуется программными требованиями, состоянием произносительных навыков конкретного ученика и особенностями фонетических элементов речи, включенных в занятие.

Важнейшей предпосылкой эффективности индивидуальной работы по коррекции произношения является общая педагогическая культура учителя-дефектолога и достаточно высокая квалификация в области обучения произношению. По определению Н.Ф. Слезинной, учитель-дефектолог должен:

- знать основы фонетики;
- знать механизмы дыхания, голосообразования, артикуляции звуков и их сочетаний, механизм удара;
- уметь слышать особенности произношения учащихся, дифференцировать имеющиеся нарушения;
- уметь определять характер дефекта и причины, его обуславливающие;
- уметь выбирать наиболее эффективные для каждого ученика приемы и технические средства работы, правильно определять соотношение анализаторов;
- уметь ежедневно контролировать произношение учащихся и владеть приемами беглой коррекции.

Материал для индивидуальных занятий может быть разделен на две основные группы:

- 1) неречевой – артикуляционные упражнения, направленные на формирование определенных движений и (или) положений речевых органов;
- 2) речевой – слоги, слова, словосочетания, фразы.

При работе над произносительной стороной устной речи учеников на индивидуальных занятиях должен быть реализован единственный метод обучения произношению, обеспечена смена видов

работ и видов речевой деятельности, переход от менее самостоятельных видов речевой деятельности к более самостоятельным (см. раздел II).

Большое значение в работе над произношением имеет **выработка у учащихся слуховых дифференцировок**. Формирование умения различать на слух правильное и дефектное произнесение того или иного произносительного материала способствует более эффективному исправлению дефектов (устранение закрытой гнусавости, призвуков, оглушения), выработке навыка самоконтроля за произношением. Концентрические упражнения по развитию остаточной слуховой функции, постоянное ее использование в ходе обучения произношению и в процессе повседневного общения позволяет значительно расширить возможности детей с нарушенным слухом в слуховом восприятии фонетических элементов речи.

Важным моментом индивидуального занятия является **контроль за произношением ученика**. Необходимость такого контроля обусловлена, прежде всего, неустойчивостью артикуляционных навыков учащихся с нарушением слуха, особенно на начальных этапах формирования устной речи, когда у ребенка еще не сформирован навык самоконтроля. Отсутствие или недостаточный контроль со стороны учителя именно в этот период является одной из причин низкого уровня сформированности произношения учеников.

Как подчеркивают Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезина, при исправлении ошибок в произношении необходимо соблюдать такт и меру с тем, чтобы, с одной стороны, обеспечить целенаправленную коррекцию произносительной стороны устной речи, а с другой – не вызвать негативного отношения к занятиям. Одновременно исправлять все произносительные ошибки невозможно. Поэтому обязательному исправлению подлежат ошибки по теме занятия и в том случае, если учитель знает, что ребенок может произнести правильно. При работе с глухими учащимися коррекция произносительных ошибок должна осуществляться на полисенсорной основе. Следует давать образец правильного произношения для слухового, слухо-зрительного восприятия, привлекать тактильно-вибрационные ощущения детей. При работе со слабослышащими детьми учитель-дефектолог обращает внимание на допущенную ошибку и имитирует ее: «Ты сказала неправильно: «башида».

Нужно сказать: «машина». Повтори». Широко используется сопряженное и отраженное проговаривание.

Сформированные на индивидуальных занятиях произносительные навыки закрепляются на музыкально-ритмических занятиях, фонетических зарядках. В связи с этим в указанных организационных формах обучения целесообразно совместно планировать содержание работы по всем разделам программы.

При **планировании работы над звуками речи** необходимо соблюдать следующие условия:

- в первую очередь устраняются грубые дефекты, снижающие внятность речи (фальцет, сонантность, закрытая гнусавость, открытая гнусавость, озвончение, позвукоевое воспроизведение слова);
- первоочередной коррекции подлежат дефекты основных звуков речи;
- одновременно (в рамках одного занятия) могут коррегироваться дефекты, которые резко отличаются друг от друга по своей сущности;
- одновременно должны исправляться дефекты, устранение которых требует сходных методических приемов. Например, можно одновременно работать над устранением фальцета и выработкой правильного речевого дыхания, так как одним из приемов в обоих случаях является протяжность произнесения. Работу над словесным ударением можно сочетать с выработкой силы голоса, так как методическими приемами являются указание на вибрацию голосовых связок и протяжность произнесения;
- для одновременной работы следует выбирать звуки, относящиеся к разным фонетическим группам. Одновременно работать над звуками одной группы можно только тогда, когда стоит задача их дифференциации;
- не рекомендуется одновременно работать над звуками, требующими интенсивного выдоха (с, ш, х, р), так как их произнесение быстро утомляет ребенка;
- не следует одновременно работать над устранением закрытой (м=б) и открытой гнусавости (а=а). В этом случае в первой части занятия необходимо вырабатывать умение ученика опускать мягкое небо, пропуская воздух через полость носа. Во второй же части занятия необходимо будет формировать умение

поднимать мягкое небо, не допуская выдоха через нос. Таким образом, устранение открытой гнусавости может усилить закрытую и наоборот;

- не рекомендуется одновременно работать над устранением боковой артикуляции свистящих и шипящих согласных и над постановкой или коррекцией бокового согласного Л. В первом случае учитель-дефектолог будет стимулировать ученика к устранению образующихся боковых щелей, добиваясь смыкания боковых краев языка к верхним коренным зубам. Во втором случае боковые щели необходимы для правильного произнесения звука Л.

Основой для планирования индивидуальных занятий со *слабослышащими детьми* является в первую очередь состояние произносительной стороны устной речи ребенка, которое соотносится с требованиями программы по коррекции произношения. Следует учитывать, что слабослышащие учащиеся овладевают частью произносительных умений информальным путем, то есть на основе целенаправленного подражания, без специально организованной работы. Так, на основе подражания слабослышащие учащиеся овладевают нормами словесного и логического ударений, орфоэпии, темпом, слитностью. Отмечается специфика и в работе над звуками речи. В то время как овладение звуковой стороной речью глухими учащимися практически осуществляется на индивидуальных занятиях, слабослышащие учащиеся, опираясь на развиваемую слуховую функцию, овладевают произношением части звуков на основе подражания. К таким звукам относятся гласные *а, о, у, и, э*, дифтонги *я, е, ё, ю*, согласные *п, т, м, н*. Группа звуков *ы, ф, в, к, х, д, з, ж, г, ч* требует более длительного времени усвоения, поэтому выносить на индивидуальные занятия их нужно в том случае, если ребенок не усвоил их по подражанию в течение I–III четвертей. Из всех звуков фонетической системы русского языка особенно выделяется группа звуков, формирование которых на основе подражания затруднено: *б, д, с, ш, р, ц*. Формирование данных звуков осуществляется с использованием специальных способов и приемов.

Общая стратегия работы по коррекции звукопроизношения слабослышащих детей определяется в зависимости от выявленных в процессе предварительного обследования форм нарушения звукопроизношения.

При *сенсорной обусловленности* произносительных ошибок цель коррекционного воздействия состоит в выработке слуховой дифференциации дефектно произносимых звуков. Важно учитывать, что основная трудность при этом состоит не в постановке звука, а в его автоматизации, так как даже после появления правильной артикуляции дети часто продолжают смешивать эти звуки и в произношении, и на письме. Работа осуществляется поэтапно. На начальных этапах опора осуществляется не на слуховую, а на сохраненные зрительный и кинестетический анализаторы, что дает ребенку реальную возможность дифференцировать звуки в произношении. При этом соблюдается определенная последовательность отработки звука: *изолированное произнесение > слог > слово > фраза*. Затем проводятся упражнения на выработку слуховых дифференцировок. Параллельно обязательно планируется работа над письмом.

Моторные формы нарушения звукопроизношения обусловлены нарушениями в строении или функционировании органов артикуляции. В первом случае выбор путей коррекции зависит от того, возможно ли устранение анатомического дефекта. Если дефект устраняется с врачебной помощью, дальнейшая коррекция осуществляется с помощью обычных приемов. Если устранение нарушения невозможно, у ребенка вырабатывается компенсаторная артикуляция дефектно произносимых звуков. При недостаточной подвижности артикуляционного аппарата работа начинается с выработки необходимых движений речевых органов, затем осуществляется постановка звука.

В случае *смешанной обусловленности* произносительных ошибок коррекционная работа ведется в двух направлениях: в плане развития речевой моторики с последующей постановкой звуков; в плане развития возможности слуховой дифференцировки смешиваемых звуков.

Работа над произношением продолжается и на второй части занятия – в процессе работы по развитию слухового восприятия. Учитель-дефектолог исправляет ошибки в произношении регулируемых звуков. Следует отметить, что в процессе работы над текстом при его пересказе учеником исправлять произносительные ошибки не рекомендуется, поскольку это отвлекает внимание ученика. Однако при дальнейшей работе над текстом (ответы на вопросы, различение фраз) учитель-дефектолог обязан исправлять произносительные ошибки.

Вопросы и задания

1. Почему индивидуальные занятия можно считать основной формой работы над произношением детей с нарушением слуха?
2. Охарактеризуйте структурные компоненты индивидуального занятия по развитию слухового восприятия и коррекции произношения.
3. Перечислите факторы, определяющие необходимость включения тех или иных компонентов в структуру индивидуального занятия.
4. Назовите методические пути реализации индивидуального подхода к развитию слухового восприятия школьников с нарушением слуха. Приведите конкретные примеры.
5. Перечислите требования к планированию работы над звуками речи.
6. Охарактеризуйте стратегию работы по коррекции произносительных навыков слабослышащих детей в зависимости от выявленных форм нарушения произношения.
7. Познакомьтесь с данными состояния произношения одного из учащихся с нарушением слуха и составьте план индивидуальных занятий на четверть.
8. Разработайте содержание индивидуальных занятий в соответствии с представленными темами и задачами:
 - а) *Тема:* Звук М. Работа над словом. *Задачи:* автоматизировать звук М в сочетании с другими согласными на материале слогов, слов, фраз; формировать умение воспроизводить слова со стечениями согласных слитно, без призвуков, сохраняя звуковой состав.
 - б) *Тема:* Речевое дыхание. Звуки Ш и Ж. *Задачи:* вырабатывать длительный, экономный выдох; развивать умение воспроизводить на выдохе до 8 слогов; дифференцировать звуки Ш и Ж в сочетаниях с гласными в слогах, словах и фразах.

Раздел IV. Групповые занятия по развитию слухового восприятия

Групповое занятие – рекомендуемая (не обязательная) форма организации работы по развитию слухового восприятия учащихся с нарушением слуха. Групповые занятия вводятся с целью повышения интереса к развитию слухового восприятия, обеспечения возможности более интенсивно включать в коррекционный процесс работу над диалогом, развития коммуникативных навыков учащихся.

Задачей групповых занятий является усиление слухового компонента в комплексном слухо-зрительном восприятии речи с индивидуальными слуховыми аппаратами с целью активизации устной коммуникации учащихся. Продолжительность групповых занятий – 30 минут.

Комплектование групп осуществляется с учетом:

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

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

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

1. Организационный момент. Предусматривает установку режима усиления, организацию приветствия и переключки детей, сообщение темы занятия.

2. Организация диалога на материале разговорно-обиходного характера или по теме общеобразовательного урока. На данном этапе организуются диалоги различной формы (учитель – учащиеся, учащиеся – учитель, ученик – ученик). Важно, чтобы используемый речевой материал был доступен учащимся по содержанию и грамматическому оформлению (разъяснение не должно маскировать процесс развития слухового восприятия).
3. Различение текста или другого материала по теме занятия (основная часть занятия). Планируются различные виды работ с различными речевыми единицами.
4. Различение материала без использования звукоусиливающей аппаратуры. Для восприятия учащимся предлагается материал различной сложности: фразы, словосочетания, слова, слоги, звуки. Учитываются индивидуальные возможности учащихся. Осуществляется дифференцированный подход с использованием методических приемов, описанных выше.
5. Организация окончания занятия. Подведение итогов занятия, оценка деятельности детей с мотивацией.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте особенности группового занятия по развитию слухового восприятия.
2. Перечислите факторы, которые должен учитывать учитель-дефектолог при комплектовании групп.
3. Определите, как сочетаются индивидуальные и групповые занятия по развитию слухового восприятия?
4. Составьте примерный перечень видов работ над диалогом, которые могут быть использованы на групповом занятии.
5. Подберите несколько статей из периодической печати для работы на групповом занятии по развитию слухового восприятия (класс по выбору).

Раздел V. Фронтальные уроки по развитию слухового восприятия и коррекции произношения

Фронтальные уроки по развитию слухового восприятия и обучению произношению проводятся учителем-дефектологом в кабинете слуховой работы в соответствии с расписанием. Продолжительность урока – 45 минут. Содержание фронтальных уроков по развитию слухового восприятия и обучению произношению включает три раздела:

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

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

М.А. Данилов и Б.П. Есипов выделяют следующие типы фронтальных уроков:

- 1) комбинированные уроки, направленные на проверку ранее усвоенного учащимися материала, восприятие ими новых знаний и первоначальную работу над закреплением этих знаний;
- 2) уроки, целью которых по преимуществу является ознакомление учащихся с новым материалом;
- 3) уроки, имеющие основной целью закрепление знаний учащихся;
- 4) уроки, направленные на закрепление умений и навыков путем упражнений;
- 5) контрольные, проверочные уроки.

Структура фронтального урока определяется его типом, темой, задачами, мерой усвоения учащимися материала и может быть различной. Л.П. Назарова определяет структуру фронтального урока следующим образом:

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

II. Переключки учащихся. Может осуществляться на слухозрительной или слуховой основе. Учащимся для восприятия (различения, опознавания) предъявляются их имена (фамилии).

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

IV. Различение неречевых звуков.

V. Физкультминутка.

VI. Различение речевого материала.

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

VIII. Организация окончания занятия.

На фронтальных уроках практически в равном соотношении используются слухозрительное и слуховое восприятие. При работе с глухими детьми первичным является слухозрительное восприятие. На слух материал предъявляется только в том случае, когда сформировано умение учащихся различать его с использованием зрения. Слабослышащим учащимся материал сразу предъявляется на слух. Слухозрительное восприятие неречевых звуков и речи может использоваться в виде помощи.

В процессе фронтальных уроков используются различные *формы речи*: устная, письменная, тактильная. Их соотношение будет зависеть от этапа работы над темой. Так, при первичном предъявлении глухим учащимся речевого материала и в процессе его закрепления рекомендуется использовать все перечисленные формы речи. В дальнейшем весь знакомый речевой материал предъявляется учителем-дефектологом только устно. Если у учащихся возникают затруднения в восприятии, устная речь подкрепляется тактильной, а затем этот же речевой материал снова предлагается учащимся устно.

При отборе речевого материала для фронтальных уроков соблюдаются те же принципы, что и для индивидуальных занятий. На занятиях, предусматривающих работу над фонетической структурой речи, различными сторонами ритмико-интонационной структуры, часть материала отбирается в соответствии с фонетическим принципом.

Одним из основных требований к фронтальным урокам является смена видов работ и видов деятельности (чередование менее самостоятельных и более самостоятельных видов работ, включение элементов занимательности).

При планировании материала на учебную четверть учитель опирается на следующие документы:

- программу развития слухового восприятия;
- программу коррекции произношения;
- сведения о состоянии слуха и усвоении произносительных навыков учащимися данного класса.

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

Планирование уроков должно отвечать ряду требований:

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

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

Вопросы и задания

1. Раскройте специфику проведения фронтальных уроков по развитию слухового восприятия и коррекции произношения при работе с глухими и слабослышащими школьниками.

2. Должен ли учитель-дефектолог при проведении фронтальных уроков учитывать индивидуальные особенности учащихся? Аргументируйте свой ответ.
3. Охарактеризуйте преемственность в работе по развитию слухового восприятия и коррекции произношения на индивидуальных занятиях и фронтальных уроках. Приведите конкретные примеры.
4. Перечислите требования к планированию фронтальных уроков по развитию слухового восприятия и коррекции произношения.
5. Составьте схему анализа фронтального урока по развитию слухового восприятия и коррекции произношения.

Раздел VI. Развитие слухового восприятия и коррекция произношения на общеобразовательных уроках и во внеклассное время

Одним из главных условий эффективности коррекционно-образовательного процесса в специальной школе для детей с нарушением слуха является создание слухо-речевой среды. Это обусловлено тем, что формирование речевой деятельности, развитие речевой способности, воспитание речевого поведения – важнейшие направления коррекционной работы с детьми с нарушением слуха, обеспечивающие их эффективную социальную адаптацию и интеграцию в общество. В условиях слухо-речевой среды устная речь является ведущей формой общения. В связи с этим важно, чтобы развитие слухового восприятия и коррекция произношения осуществлялись не только на специальных занятиях, но и в процессе общеобразовательных уроков и во внеклассное время.

Развитие слухового восприятия

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

Общеобразовательные уроки в школе для детей с нарушением слуха проводятся с использованием звукоусиливающей аппаратуры, которая выполняет две функции: средства усиления речи и средства развития слухового восприятия.

Основным способом восприятия устной речи является слухозрительный, однако планируется работа и по восприятию речи только на слух. С этой целью учитель использует экран, исключая возможность считывания с губ. При предъявлении речевого материала учитель закрывает лицо до глаз. Если после двукратного повторения материал не воспринят учащимися, то он предъявляется слухо-зрительно. В качестве помощи может использоваться дактилология или письменная речь. Затем речевой материал воспринимается учащимися снова только на слух. *Методический прием использования экрана направлен на активизи-*

зацию функции слухового анализатора в процессе слухо-зрительного восприятия речи.

Следует отметить, что в процессе общеобразовательного урока использовать экран слишком часто не рекомендуется, так как это затрудняет восприятие речи и затормаживает усвоение запланированного учебного материала. В зависимости от этапа обучения в рамках одного урока рекомендуется предъявлять с использованием экрана от 10 до 25–30 фраз. При этом учитель должен заранее отобрать необходимый речевой материал (слова, фразы), продумать виды и приемы работы. Один и тот же речевой материал включается в слуховые упражнения до тех пор, пока учащиеся не будут свободно опознавать его на слух в разных ситуациях. При этом формулировки вопросов и заданий, предлагаемых для восприятия на слух, должны варьироваться и усложняться за счет введения новых слов, изменения грамматической конструкции («Как твоя фамилия?» – «Назови свою фамилию»).

При отборе речевого материала для развития слухового восприятия предпочтение отдается:

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

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

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

ной и эффективной социализации детей, интенсификации их общения.

Задачами внеклассной работы по развитию слухового восприятия являются:

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

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

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

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

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

- 1) проанализировать содержание слухового словаря, используемого во всех формах организации учебно-воспитательной работы (индивидуальные занятия, уроки, бытовая деятельность);

- 2) отобрать материал, который может органично войти в содержание мероприятий, проводимых воспитателем;
- 3) дополнить необходимый слуховой словарь;
- 4) определить окончательный объем материала, который будет предъявляться на слух в тех или иных условиях (восприятия, различения, опознавания, распознавания).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Обучение произношению

Основной формой организации работы над произношением на общеобразовательных уроках является *фонетическая (речевая) зарядка* – специальные тренировочные упражнения, задачами которых являются:

- автоматизация ранее усвоенных произносительных навыков и предупреждение распада;
- подготовка учащихся к восприятию материала, который будет изучаться на фронтальных уроках.

Методика организации фонетических зарядок в школе для глухих детей была разработана Н.Ф. Слезиной.

При определении темы фонетических зарядок на четверть учитель должен руководствоваться состоянием произносительных

навыков учащихся своего класса. Целесообразно планировать работу таким образом, чтобы тема фонетических зарядок не менялась в течение некоторого времени (например, недели) и на протяжении четверти повторялась. При этом изменяются задачи формирования произносительных навыков.

Например, в течение недели темой фонетических зарядок является «Звук С». В течение недели последовательно отрабатываются умения воспроизводить этот звук: а) в прямой позиции; б) в интервокальной позиции; в) в обратной позиции; г) в стечении с другими согласными; д) во всех указанных позициях. С учетом задач подбирается речевой материал.

Содержание речевой зарядки определяется программой «Коррекция произношения». При отборе речевого материала преимущество отдается целым словам и фразам. Речевой материал отбирается в соответствии с общепринятыми требованиями.

Фонетическая зарядка проводится, как правило, на первом уроке языка, независимо от того, которым по счету идет этот урок в расписании. В младших классах, где большинство уроков ведет один учитель, зарядка может быть проведена на любом первом уроке. Кроме того, в младших классах допускается распределение упражнений, предусмотренных для фонетической зарядки одного дня, в течение нескольких уроков, что связано с медленным темпом работы учащихся. Продолжительность зарядки не должна превышать 3–4 минут. При этом должна быть обеспечена смена видов работ и видов речевой деятельности учащихся (как правило, изменение видов работ связано с изменением вида речевой деятельности).

При проведении фонетических зарядок учитель обязательно исправляет произносительные ошибки, допускаемые по теме зарядки. Н.Ф. Слезина рекомендует следующие варианты коррекции:

- замечания общего характера типа: «Ты сказал неправильно, повтори хорошо»;
- замечания, подкрепленные образцом правильного произношения: «Ты сказал неправильно, послушай, как надо сказать, повтори правильно»;
- с показом правильной артикуляции: «Ты сказал неправильно, убери кончик языка вниз, повтори правильно»;
- с использованием слухового восприятия и тактильно-вибрационного контроля.

В конце фонетической зарядки обязательно подводится итог. План речевой зарядки записывается в тетрадь рабочих планов того урока, на котором она проводится.

В процессе общеобразовательных уроков учитель должен постоянно осуществлять контроль за произношением учащихся. Поскольку на уроках нет возможности уделять много внимания исправлению произносительных ошибок отдельных учащихся, учитель должен владеть приемами беглой коррекции произносительных навыков. К ним относятся:

- 1) требование сказать лучше;
- 2) показ дактильным знаком, в каком звуке допущена ошибка (в тех случаях, когда ошибка допущена в звуке, автоматизированном в произношении ученика);
- 3) показ отдельных признаков артикуляции звука:
 - моделирование кистями рук;
 - показ-напоминание вибрации крыльев носа или гортани;
 - использование элементов фонетической ритмики и т. д.

Такие приемы, точно соответствующие характеру отклонения в артикуляции, позволяют на уроке без затраты дополнительного времени добиться исправления учеником допущенных произносительных ошибок.

Внеклассная работа значительно увеличивает общий бюджет времени на формирование у детей устной речи вообще и произношения в частности, что может серьезно помочь развитию практических умений и навыков по фонетическому оформлению устной речи. Во внеурочное время, также как и на общеобразовательных уроках и специальных занятиях, должно осуществляться постоянное мотивированное речевое общение с воспитанниками, развитие у детей с нарушением слуха потребности в речевом общении и поддержка всех проявлений инициативной речи независимо от уровня речевого развития, навыков произношения. Работа над формированием и коррекцией устной речи предполагает использование естественных и специально созданных ситуаций, требующих общения детей.

! В процессе внеурочной работы реализуются основные положения существующей системы формирования произносительной стороны устной речи школьников с нарушением слуха.

Во внеклассное время устная речь является очень насыщенной передаваемым смысловым содержанием, что ограничивает воз-

можности для тщательной фонетической отработки слов и фраз. Кроме того, в потоке речевой информации словесный материал не подбирается с учетом фонетического принципа, как в учебном процессе. Формирование навыков произношения во внеклассное время осуществляется не столько путем специальных упражнений, сколько путем общения с окружающими.

По определению Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезиной, задачами работы над произношением во внеклассное время являются:

- 1) выработка внятности и членораздельности произношения;
- 2) максимальное использование всех условий, в процессе которых будет обеспечено совершенствование произносительных навыков учащихся, развитие умений и навыков устной речи;
- 3) организация мероприятий, которые обеспечат благоприятные условия для максимального использования остаточной слуховой функции учащихся в процессе работы над произношением;
- 4) воспитание активности учащихся в овладении произносительной стороной устной речи;
- 5) приучение детей к тщательному фонетическому оформлению речи, самоконтролю над произношением.

Внеклассная работа над произношением реализуется в различных организационных формах:

- фонетическая зарядка;
- самостоятельная работа учащихся над произношением (выполнение домашних заданий);
- работа над произношением в процессе самоподготовки учащихся и при проведении различных видов внеклассных занятий;
- работа над произношением в ходе выполнения режимных моментов и использования различных жизненных ситуаций;
- специально организованное общение со слышащими людьми;
- подготовка к школьным праздникам и участие в них.

Фонетическую зарядку во внеурочное время рекомендуют проводить перед самоподготовкой домашних заданий. При этом целесообразно осуществлять совместное планирование речевых зарядок для общеобразовательных уроков и внеклассной работы с учетом работы над произношением на индивидуальных занятиях и фронтальных уроках по развитию слухового восприятия и коррекции произношения. К содержанию и организации фонетической зарядки во внеурочное время предъявляются те же требования, что и в процессе общеобразовательных уроков.

Речевой материал, отрабатываемый на фонетических зарядках на общеобразовательных уроках и во внеклассное время, может частично совпадать.

Исследования Л.Г. Шустровой показали, что учащиеся с нарушением слуха могут без помощи учителя и воспитателя выполнять **задания для самостоятельной работы над произношением** только при условии, если они приобрели необходимые для этого умения под руководством учителя-дефектолога на индивидуальных занятиях и фронтальных уроках.

В основе организации самостоятельной работы учащихся над произношением лежит индивидуальный подход. Учителю-дефектологу необходимо определить степень самостоятельности каждого ученика, продумать и определить содержание работы и виды деятельности, которые позволили бы конкретному ребенку проявить необходимую инициативу при овладении устной речью.

Для самостоятельной работы учащихся изготавливаются индивидуальные карточки с заданиями. К их содержанию предъявляются определенные требования:

- 1) каждая карточка должна содержать не более трех заданий;
- 2) используемые задания должны быть различных типов (воспроизводящими и творческими) и различных видов (для формирования знаний, умений, выработки навыков);
- 3) задания следует формулировать в виде инструкций («Прочитай слоги», «Выпиши слова со звуком Ш в начале слова» и т. д.);
- 4) обязательно должна даваться установка на самоконтроль за произношением (например: «Произнеси правильно звуки П и Б. Проверь себя с помощью руки»);
- 5) система заданий должна строиться:
 - по виду речевого материала: звук, слог, слово, словосочетание, фраза;
 - по виду речевой деятельности (чтение, называние картинок, самостоятельные высказывания);
 - с учетом постепенного повышения самостоятельности.

Количество времени, которое учащиеся могут затратить на выполнение задания, не должно превышать 10 минут. Задания могут даваться ежедневно и должны подлежать обязательной проверке и оценке.

Работа над произношением осуществляется также в **процессе самоподготовки учащихся и проведении различных видов**

внеклассных занятий. Содержание речевого материала при этом определяется:

- учебными программами общеобразовательных предметов;
- специальным словарем и фразеологией, необходимыми для организации общения при проведении того или иного вида внеклассных занятий (отбираются наиболее употребительные в обиходно-разговорной речи слова и словосочетания из программ по русскому языку, предмету «Человек и мир», по развитию слухового восприятия, а также речевой материал, потребность в котором возникает в процессе общения).

В процессе работы воспитатель осуществляет контроль за произношением учащихся. В связи с этим особое значение приобретает умение воспитателя слышать в речи учащихся те или иные произносительные ошибки и вовремя их исправлять. От того, насколько квалифицированно сумеет воспитатель распознавать ошибки в речи детей, особенно ошибки при воспроизведении звуков и их сочетаний, ошибки ритмико-интонационного характера (послоговое, равноударное, орфографическое, замедленное произношение слов и фраз), зависит выбор правильных способов и приемов их устранения.

Заметив грубую ошибку произношения, воспитатель должен обратить на нее внимание ученика и потребовать более тщательно повторить сказанное. Исправление произносительных ошибок воспитателем осуществляется различными способами, в основе которых лежит использование возможностей сохранных анализаторов. При этом учитывается реальное применение того или иного способа в зависимости от степени устойчивости речевого навыка у данного ученика, от места проведения занятий, от оснащенности звукоусиливающей аппаратурой. Рекомендуется использование приемов беглой коррекции произношения. Исправляя ошибку в произнесении звука, нельзя ограничиваться его правильным воспроизведением в изолированном положении. Необходимо правильное произношение всего слова, в котором была допущена ошибка.

Особое внимание в работе над произнесением должно быть уделено формированию умения учеников слышать ошибки в произношении товарищей, а также в своем собственном.

При составлении планов на четверть по каждому виду внеклассных занятий воспитателем определяется специальный сло-

варь, на базе которого предусматривается работа по автоматизации произносительных навыков. Выделенный на четверть материал оформляется в виде табличек и выставляется в наборное полотно в уголке по развитию речи. При этом речевой материал фонетически обрабатывается. В обязанности воспитателя входит отработка труднопроизносимых слов. Эти слова должны быть фонетически обработаны и вывешены в виде таблички на наборном полотне.

Работа над произношением в ходе выполнения режимных моментов и использования различных жизненных ситуаций. В режимных мероприятиях могут быть условно выделены три «зоны»: спальня; столовая; прогулка. В соответствии с этим определяется тематический речевой материал, содержание которого определяется возрастом детей и уровнем их речевого развития. Предусмотренный речевой материал фонетически обрабатывается, размещается на тематических наборных полотнах и может быть оформлен в виде табличек, картинок, фотографий, схем и т. д. Таким образом, учащимся предлагаются различные виды речевой деятельности (чтение, называние картинок, самостоятельные высказывания). Содержание материала, представленного в таких уголках, периодически обновляется.

Особая роль в формировании устной речи учащихся с нарушением слуха принадлежит **специально организованному общению со слышащими людьми.** В процессе индивидуальных занятий формируются умения детей вести диалоги на различные темы. Эти умения дети могут реализовать при общении с малознакомыми слышащими людьми. С этой целью организуются экскурсии в магазин, библиотеку и т. д. Важно, чтобы каждый ребенок вступал в коммуникацию с учетом индивидуальных возможностей.

Следует использовать естественные жизненные ситуации для организации устного общения (воспитатель побуждает воспитанников узнать время, дорогу и т. д.).

Предусматриваются специальные встречи глухих и слабослышащих детей с учащимися массовых школ, взрослыми слышащими людьми. Дети с нарушением слуха должны быть подготовлены к этим встречам: наиболее употребительный речевой материал должен быть заранее отработан воспитателем, чтобы облегчить общение со слышащими.

Такая специальная работа повышает уверенность ребенка в себе, содействует социальной адаптации.

! Е.З. Яхнина акцентирует внимание на недопустимости общения школьников с нарушением слуха со слышащими с помощью педагогов и родителей, выступающих в роли переводчиков. Чрезмерная опека глухого ребенка, ограничение устной коммуникации отрицательно влияет не только на формирование речи ребенка, но и на развитие его личности, лишает его самостоятельности и активности, препятствует свободному вхождению в социум.

Работа над произношением осуществляется и в процессе **подготовки и проведения школьных праздников.** Необходимо, чтобы участие в празднике принимали все учащиеся. Н.Ф. Слезиной и Ф.Ф. Рау сформулированы требования, которые должны соблюдаться при подготовке выступлений учащихся:

- текст выступления фонетически обрабатывается и раздается учащимся не менее чем за 2–3 недели до выступления;
- речевые репетиции начинают проводиться не менее чем за 10 дней до выступления;
- комиссия по подготовке и проведению праздника присутствует на репетициях, оценивает готовность каждого к празднику, дает рекомендации;
- во время выступлений учащиеся должны пользоваться микрофоном, даже если помещение не оборудовано индукционной петлей. Это предохраняет от чрезмерного форсирования голоса;
- после проведения праздника необходимо подвести итоги: отметить сильные и слабые стороны в подготовке речевых выступлений учащихся, оценить качество устной речи, наметить пути устранения недостатков и дальнейшего совершенствования произношения.

Для грамотной и эффективной организации устного общения с ребенком, имеющим нарушение слуха, необходим учет особенностей общего и речевого развития детей. Е.З. Яхнина сформулировала основные правила, которые должны соблюдать педагоги (учителя, воспитатели), а также другие слышащие взрослые и дети, вступающие в устное общение с ребенком, имеющим нарушение слуха:

- 1) прежде чем говорить, необходимо убедиться в том, что ребенок смотрит на лицо собеседника;

- 2) надо говорить, повернувшись лицом к ребенку (при этом лучше спокойно сидеть или стоять, так как передвижения говорящего мешают восприятию речи);
- 3) лицо говорящего должно быть освещено. Нельзя говорить, стоя спиной к источнику света (окну, лампе);
- 4) говорить следует эмоционально, выразительно, в нормальном темпе, нормальным по силе голосом, не утрируя артикуляцию;
- 5) при передаче в речи различных эмоций важно использовать не только речевые интонационные средства, но и невербальные средства коммуникации (мимику, позу). Это способствует расширению у детей с нарушением слуха представлений о содержательной стороне языка, закрепляет ассоциации использования в устном общении речевой интонации и невербальных средств коммуникации;
- 6) не следует задавать ребенку с нарушением слуха вопросы типа: «Тебе понятно?». Для выяснения понимания рекомендуется попросить отреагировать на реплику собеседника (выполнить задание, ответить на вопрос и т. д.);
- 7) при организации общения с малознакомыми людьми следует попросить их говорить четко, простыми естественными фразами без лишних слов (однако сохраняя при этом естественный порядок слов);
- 8) следует постоянно побуждать глухих и слабослышащих школьников к максимальной реализации произносительных возможностей;
- 9) необходимо специально учить глухих детей тому, чтобы при затруднении в общении (понимании воспринятого) они не стеснялись просить повторить сказанное.

Важно, чтобы в процессе всего коррекционно-педагогического процесса в школе и в условиях семейного воспитания взрослые (педагоги и родители) осуществляли контроль за произношением учащихся. От единства и постоянства требований во многом зависит качество устной речи. Как подчеркивают И.Г. Багрова, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.З. Яхнина, исправление произносительных ошибок следует осуществлять доброжелательно и корректно. Не следует перебивать ученика. Сначала надо дать возможность высказать мысль и лишь затем указать на допущенные ошибки.

Вопросы и задания

1. Дайте определение слухо-речевой среды.
2. Подготовьте сообщение об организации и проведении фонетических зарядок на общеобразовательных уроках и во внеклассное время.
3. Разработайте конспект фонетической зарядки и проведите в группе (класс, тема – по выбору).
4. Как осуществляется контроль за произношением учащихся с нарушением слуха на общеобразовательных уроках? Перечислите приемы, которые вы наблюдали при посещении уроков.
5. Продемонстрируйте методический прием использования экранов. Объясните его цель.
6. Составьте вариативные перечни фраз разговорно-обиходного характера для развития слухового восприятия на общеобразовательных уроках (класс по выбору).
7. Охарактеризуйте специфику работы по развитию слухового восприятия в процессе различных видов внеклассных занятий.
8. Перечислите формы организации внеклассной работы над произношением.
9. Составьте серию карточек для самостоятельной работы над одним из звуков (по выбору). Обоснуйте выбор и последовательность введения видов работ.
10. Какие требования предъявляются к профессиональной подготовке воспитателя для осуществления коррекционной работы?
11. Оформите план-макет стенда для родителей «Развитие речи у детей с нарушением слуха».
12. Подумайте, какие рекомендации вы могли бы дать слышащим родителям ребенка с нарушением слуха для работы над произношением в домашних условиях?
13. Охарактеризуйте требования, которые необходимо соблюдать при вступлении в устное общение с ребенком, имеющим нарушение слуха.

Основные термины и определения

Автоматизация звука – формирование правильного произношения звука в связной речи; заключается в постепенном, последовательном введении поставленного звука в слоги, слова, предложения и самостоятельную речь ребенка.

Адекватные слуховые представления – достаточно четкие и прочные представления, полностью соответствующие предъявляемому для восприятия на слух материалу.

Артикуляционная гимнастика – система упражнений, направленных на выработку полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков.

Глухота – нарушение слуха, при котором без специального обучения восприятие речи невозможно.

Дефекты произношения – нарушения фонетического оформления речи, включающие неразвитое речевое дыхание, неправильное голосообразование, нарушения звукопроизношения, словесного и фразового ударения, фразовой интонации со всеми ее средствами, нарушения норм орфоэпии.

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

Дифференцированное восприятие звука – восприятие звука с точным определением его источника (ученик определяет на слух, какой звук он слышит: барабана, гармони или дудки и т. д.).

Коррекция произношения – исправление недостатков произношения, включая все его составные части: дыхание, голос, звуки, словесное и фразовое ударение, членение речи паузами, темп и соблюдение орфоэпических норм.

Недифференцированное восприятие звука – восприятие звука без точного определения источника его звучания (ребенок должен услышать звук, не определяя, чем он вызван).

Недифференцированные слуховые представления – нестойкие, нечеткие представления, которые выражаются в случайных или обоснованных заменах материала, предлагаемого для восприятия на слух, другим материалом.

Опознавание – восприятие учащимися на слух речевого материала, знакомого по звучанию, вне ситуации наглядного выбора.

Оптимальный режим усиления речи – режим усиления на звукоусиливающей аппаратуре (коллективного и индивидуального пользования), который будет обеспечивать оптимальное восприятие речи учащимися с нарушением слуха.

Ощущение – наличие реакции на речевой стимул. Характеризуется отсутствием связи слуховых представлений с артикуляцией и зрительным образом.

Подражание – произвольное или непроизвольное воспроизведение чьих-либо движений, действий.

Постановка звука – создание при помощи специальных приемов новой нервной связи между звуковыми (восприятие звука), двигательными-кинестетическими (самостоятельное воспроизведение звука) и зрительными (зрительное восприятие артикуляции звука) ощущениями. Цель работы – добиться правильного звучания изолированного звука.

Различение – восприятие учащимися на слух речевого материала, знакомого по звучанию. Осуществляется в ситуации ограниченного наглядного выбора (то есть с использованием предметов, картинок, табличек).

Распознавание – восприятие на слух незнакомого по звучанию речевого материала, то есть не использовавшегося ранее в слуховой тренировке. Осуществляется вне ситуации наглядного выбора.

Речевой диапазон – диапазон, наиболее значимый для восприятия речи (охватывает пороги слышимости от 15–20 до 80–85дБ).

Речевой материал, знакомый по звучанию – материал, неоднократно воспринимавшийся учащимися разными способами – слухо-зрительно и на слух, то есть использовавшийся в процессе слуховой тренировки.

Речевой материал, незнакомый по звучанию – материал, который ранее не использовался в процессе упражнений по развитию слухового восприятия учащихся.

Слуховой словарь – речевой материал, который воспринимается учащимися на слух в процессе специальной работы по развитию слухового восприятия.

Тугоухость – стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи.

Рекомендуемая литература

1. Волкова К.А. Методика обучения глухих произношению. – М.: Просвещение, 1981.
2. Королевская Т.К., Пфафенродт А.Н. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей. – М.: ЭНАС, 2004.
3. Кузьмичева Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся. – М., 1991.
4. Методика обучения глухих устной речи / под ред Ф.Ф. Рау. – М.: Педагогика, 1976.
5. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М.: Владос, 2001.
6. Назарова Л.П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся. – СПб.: ЛГОУ, 2001.
7. Развитие устной речи у глухих школьников / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, О.В. Шевцова. – М.: ЭНАС, 2001.
8. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. – М.: Педагогика, 1973.
9. Слезина Н.Ф. Фонетические зарядки в школе для глухих детей / Дефектология. – 1979. – № 3.
10. Слезина Н.Ф. Формирование произношения у глухих школьников. – М.: Просвещение, 1984.
11. Словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 1997.
12. Соколовская Т.Р. Развитие слухового восприятия глухих учащихся. – М.: Просвещение, 1987.
13. Феклистова С.Н. Основы методики слуховой работы. – Минск: БГПУ, 2006.
14. Феклистова С.Н. Основы работы над звуками речи в школе для детей с нарушением слуха. – Минск: БГПУ, 2007.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Возможности восприятия речи глухими детьми (в соответствии с медико-педагогической классификацией Л.В. Неймана)

Вид слуховой недостаточности	Основание классификации	Группа	Степень потери слуха, дБ	Диапазон воспринимаемых частот	Возможности восприятия речи
ГЛУХОТА	Диапазон воспринимаемых частот	I	> 82–85	125–250	Реагируют только на громкий голос ушной раковины. Не различают звуков речи, слов и фраз
		II	> 82–85	125–500	Реагируют на громкий голос ушной раковины. Различают гласные о, у, а. Слов и фраз не различают
		III	> 82–85	125–1000	Реагируют на голос разговорной громкости у уха. Различают практически все гласные, а также знакомые слова и фразы
		IV	> 82–85	125–2000 и >	Слышат голос разговорной громкости ушной раковины и на некотором расстоянии. Различают гласные, знакомые слова и фразы

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Возможности восприятия речи слабослышащими детьми (в соответствии с медико-педагогической классификацией Л.В. Неймана)

Вид слуховой недостаточности	Основание классификации	Группа	Степень потери слуха, дБ	Диапазон воспринимаемых частот	Возможности восприятия речи
ТУГОУХОСТЬ	Степень потери слуха, дБ	I	до 50	125–8000	В зависимости от индивидуальных особенностей учащиеся <i>воспринимают</i> : • голос разговорной громкости на расстоянии от 4,7 до 6 м и более; • гласные – на расстоянии от 2 до 5 м; • шепот – либо не воспринимают, либо на расстоянии до 2 м. <i>Различают</i> 83–92 % согласных и 93–97 % слов
		II	50–70	125–8000	Учащиеся способны <i>воспринимать</i> : • голос разговорной громкости на расстоянии от 3,8 до 6 м; • гласные звуки – на расстоянии от 1,3 до 4 м; • шепот либо не воспринимают, либо воспринимают на расстоянии менее 1 м. <i>Различают</i> 59–78 % согласных и 77–78 % слов
		III	> 70	125–8000	Учащиеся <i>воспринимают</i> : • голос разговорной громкости на расстоянии от 2,4 до 5; • гласные – на расстоянии от 0,3 до 1,4; • шепот не воспринимают. <i>Различают</i> 38–46 % согласных звуков, 52–73 % слов

Содержание

Введение	3
<i>Раздел I. Методические требования к организации работы по развитию слухового восприятия.</i>	4
<i>Раздел II. Методические требования к организации работы по коррекции произношения</i>	11
<i>Раздел III. Индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и коррекции произношения.</i>	21
<i>Раздел IV. Групповые занятия по развитию слухового восприятия</i>	34
<i>Раздел V. Фронтальные уроки по развитию слухового восприятия и коррекции произношения</i>	36
<i>Раздел VI. Развитие слухового восприятия и коррекция произношения на общеобразовательных уроках и во внеклассное время</i>	40
Основные термины и определения	55
Рекомендуемая литература	57
Приложения	58

Учебное издание

Феклистова Светлана Николаевна

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Учебно-методическое пособие

*Редактор О.П. Андриевич
Технический редактор Д.В. Вербицкая
Компьютерная верстка Д.В. Вербицкой*

Подписано в печать 23.04.09. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура *Школьная*.
Печать Riso. Усл. печ. л. 3,49. Уч.-изд. л. 3,72. Тираж 150 экз. Заказ

*Издатель и полиграфическое исполнение: Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».*
ЛИ № 02330/0494368 от 16.03.09.
ЛП № 02330/0494171 от 03.04.09.
220050, Минск, Советская, 18.
E-mail: izdat@bspu.unibel.by