



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Е.В. Исаева

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебно-методического пособия*

Магнитогорск
2018

УДК 159.922.76
ББК Ю948я73

Рецензенты:

заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
учитель-логопед высшей квалификационной категории,
МОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа-интернат № 3 г. Магнитогорска

Т.О. Белоусова

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова»

Т.Г. Неретина

Составитель: Исаева Е.В.

Методика формирования устной речи дошкольников с нарушением слуха [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Елена Викторовна Исаева ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (1,58 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-1189-5

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов очной и заочной форм обучения направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (степень магистр).

Разработанный учебно-методический материал составлен в соответствии с типовой программой дисциплины «Методика формирования устной речи детей дошкольного возраста с нарушением слуха». Тематическое содержание теоретической части учебно-методического пособия направлено на углубление и систематизацию знаний и представлений студентов о методах и приемах формирования устной речи дошкольников с нарушением слуха, позволяет овладеть навыками исследования состояния восприятия речи и произношения, планирования и учета коррекционной работы по формированию устной речи как основного средства общения дошкольников с нарушенным слухом. Практическая часть пособия представляет собой перечень вопросов и заданий для студентов, выполнение которых позволит усвоить основные положения и понятия дисциплины.

Материал учебно-методического пособия может быть использован также работниками организаций образования, социальной защиты, здравоохранения, организаторами системы специальной помощи и инклюзивного образования лиц с ОВЗ.

УДК 159.922.76
ББК Ю948я73

ISBN 978-5-9967-1189-5

© Исаева Е.В., 2018
© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2018

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	6
1. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ УСТНОЙ РЕЧИ.....	7
1.1. Общая характеристика методики обучения глухих и слабослышающих устной речи.....	7
1.1.1. Формирование словесной речи как специальная задача обучения детей с нарушением слуха.....	7
1.1.2. Задачи и содержание работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению.....	9
1.1.3. Характеристика процесса формирования устной речи дошкольников с нарушенным слухом.....	11
1.1.4. Основные этапы работы над произношением дошкольников.....	12
1.2. Организационные формы работы над устной речью.....	14
1.2.1. Общие организационно-методические требования к работе над устной речью.....	14
1.2.2. Фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению.....	18
1.2.3. Индивидуальные занятия.....	21
1.2.4. Занятия речевой ритмикой.....	26
1.3. Планирование и учет работы над устной речью.....	29
1.3.1. Планирование работы над устной речью.....	29
1.3.2. Текущий и периодический учет состояния умений и навыков детей.....	31
1.3.3. Работа с родителями.....	41
2. МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ.....	44
План изучения раздела:.....	44
2.1. Выработка условной двигательной реакции на звук и знакомство со звуками окружающего мира.....	44
2.1.1. Выработка условной двигательной реакции на звук.....	44
2.1.2. Знакомство со звуками окружающего мира.....	47
2.2. Обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов.....	49
2.2.1. Требования к восприятию на слух речевых и неречевых сигналов ..	49
2.2.2. Различение звучащих игрушек.....	50
2.2.3. Определение количества звучаний.....	53
2.2.4. Различение на слух длительности, слитности, темпа, громкости, высоты и ритма звучаний.....	54
2.2.5. Определение направления звука.....	60
2.2.6. Различение музыкальных ритмов.....	61
2.2.7. Различение на слух инструментальной и вокальной музыки, речи... ..	63
2.2.8. Различение на слух голосов птиц и животных.....	64
2.3. Обучение восприятию на слух речевого материала.....	65
2.3.1. Учет индивидуальных и возрастных особенностей при обучении восприятию на слух.....	65

2.3.2. Первоначальный этап развития речевого слуха	66
2.3.3. Различие и опознание фразового материала	70
2.3.4. Распознавание на слух речевого материала	75
2.3.5. Восприятие на слух текстов	76
3. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ	83
3.1. Работа над просодической стороной речи	83
3.1.1. Учет индивидуальных и возрастных особенностей при формировании произношения.....	83
3.1.2. Работа над слитностью и продолжительностью речи (начальный этап)	87
3.1.3. Работа над темпом речи.....	88
3.1.4. Работа над силой голоса	89
3.1.5. Работа над высотой голоса.....	91
3.1.6. Работа над ритмом речи.....	93
3.1.7. Работа над интонацией	94
3.1.8. Устранение специфических недостатков речевого дыхания и голоса	96
3.2. Работа над звуками речи на 1 этапе	100
3.2.1. Последовательность работы над звуками на 1 этапе.....	100
3.2.2. Работа на 1 этапе над гласными звуками.....	101
3.2.3. Работа на 1 этапе над согласными звуками.....	102
3.3. Работа над звуковой стороной речи на 2 этапе.....	106
3.3.1. Произносительные возможности детей на 2м этапе	106
3.3.2. Работа над гласными – автоматизация в речи.....	108
3.3.3. Работа над губно-губными согласными – автоматизация в речи	111
3.3.4. Работа над язычно-зубными согласными – автоматизация в речи..	113
3.3.5. Работа над губно-зубными согласными – автоматизация в речи	115
3.3.6. Работа над заднеязычно-задненёбными согласными	116
3.3.7. Работа над свистящими звуками – автоматизация в речи	117
3.3.8. Работа над шипящими звуками – автоматизация в речи	119
3.3.9. Работа над язычно-зубным боковым звуком Л.....	120
3.3.10. Работа над переднеязычно-альвеолярным вибрантом Р	122
3.3.11. Работа над аффрикатами – автоматизация в речи	123
3.4. Работа над произношением на уровне слова и фразы	126
3.4.1. Работа над словом	126
3.4.2. Работа над фразой	130
3.4.3. Особенности работы с плохоговорящими дошкольниками	132
4. КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО КУРСУ «ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ»	135
4.1. Вопросы к экзамену.....	135
4.2. Итоговый тест.....	136

ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО КУРСУ «Методика формирования устной речи детей дошкольного возраста с нарушением слуха»	144
5.1. Критерии оценки степени нарушения слуховой функции	144
5.2. Условные обозначения дефектов воспроизведения звуков	145
5.3. Порог восприятий различных звуков	146
5.4. Примерный речевой материал для проверки произношения (третий — пятый годы обучения)	146
5.5. Списки слов для исследования слуха Л. В. Неймана.....	147
5.6. Примерный речевой материал для автоматизации звуков в речи	148
ГЛОССАРИЙ	174
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	177

ПРЕДИСЛОВИЕ

Для обобщения и систематизации учебного материала дисциплины «Методика формирования устной речи детей дошкольного возраста с нарушением слуха» нами разработано учебное пособие для студентов очной и заочной форм обучения направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (степень бакалавр).

Содержание учебно-методического пособия соответствует примерной программе подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», требованиям квалификационной характеристики выпускника согласно ФГОС ВО по данной основной образовательной программе.

Учебно-методическое пособие включает систематическое изложение содержания базовой дисциплины и обеспечивает формирование основных общекультурных, мировоззренческих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, контрольные вопросы, направленные на закрепление и проверку усвоения содержания сведений по каждой теме, глоссарий терминов, информационно-справочные материалы, список основной и дополнительной литературы, актуальной на момент обучения, что обеспечивает доступность материала и облегчает работу студентов.

При изучении курса раскрываются научно-методические основы развития устной речи у детей с нарушением слуха, психофизиологические механизмы восприятия и воспроизведения устной речи при нарушенном слухе; задачи, содержание, организационные формы и методы развития слухового восприятия речи и неречевых звучаний, слухозрительного восприятия речи, обучения произношению лиц с нарушениями слуха в условиях современной системы специального образования, дифференцированные педагогические технологии специальной работы по развитию слухового восприятия и обучения произношению лиц с нарушениями слуха.

Материал учебного пособия предусматривает самостоятельную работу студентов по постановке проблемы и поиску возможных вариантов её решений. Отличительной особенностью данного пособия является направленность на формирование навыков проведения текущего, периодического и итогового контроля результатов обучения, осуществления анализа полученных данных, выработки на их основе рекомендаций, направленных на повышение эффективности работы с учетом индивидуальных особенностей воспитанников.

Пособие также может быть полезным студентам, обучающимся по психолого-педагогическому направлению, слушателям курсов переподготовки в области специальной педагогики и психологии, сурдопедагогики.

1. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ УСТНОЙ РЕЧИ

План изучения раздела:

1.1 Общая характеристика методики обучения глухих и слабослышающих устной речи

1.2 Организационные формы работы над устной речью

1.3 Планирование и учет работы над устной речью

Краткое содержание основных вопросов:

1.1. Общая характеристика методики обучения глухих и слабослышающих устной речи

1.1.1. Формирование словесной речи как специальная задача обучения детей с нарушением слуха

Что является специальной задачей обучения детей с нарушением слуха? Такой задачей является формирование словесной речи как средства общения. Используются различные формы речи: устная, письменная, дактильная, но особое значение придается устной речи глухих и слабослышающих, так как это наиболее употребительное средство общения со слышащими. Предполагается, что дети одновременно овладевают и восприятием и воспроизведением (произношением).

Характеристики процесса формирования устной речи дошкольников с нарушенным слухом определяют задачи и содержание работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению. Особенно важна последовательность работы (этапы). Наиболее подробного рассмотрения требуют вопросы методики работы по обучению восприятию и воспроизведению устной речи. Методика работы по развитию слухового восприятия и методика обучения произношению рассматриваются отдельно, хотя работа над этими качествами ведется параллельно.

Основное содержание работы по развитию остаточного слуха: развитие неречевого слуха, обучение восприятию на слух речевого материала.

Методика обучения произношению ведется над различными сторонами устной речи. Особое внимание обращается на становление и развитие звукового состава речи на первом и втором этапе обучения, методику работы с плохоговорящими старшими дошкольниками.

Работа по развитию слухового восприятия одновременно включает выработку условной двигательной реакции на звук (впервые 1,5—2 года), обучение различению на слух неречевых и речевых сигналов, обучение восприятию на слух речи. При формировании произносительных навыков основное внимание уделяется слову, на слове же ведется работа над остальными сторонами произношения. В методике отражена и процессуальная

сторона - организация работы над устной речью в условиях специального дошкольного учреждения или группы, в ходе занятий с ребенком в группах кратковременного пребывания, в сурдологических кабинетах, а также при домашнем обучении, требования к планированию и учету работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению, а также к использованию звукоусиливающей аппаратуры.



Рис. 1. В сурдологическом кабинете

Структура дефекта слуха у детей различна. Методика касается ранооглохших (полностью или частично) детей, не имеющих выраженных дополнительных отклонений в развитии (снижение интеллекта, выраженные нарушения зрения, опорно-двигательного аппарата). Подходы к работе над восприятием и воспроизведением устной речи слабослышащими и глухими детьми являются общими.

Одним из основных условий овладения глухими и слабослышащими дошкольниками устной речью как средством общения является создание слухоречевой среды, ежедневная целенаправленная работы с детьми всех сотрудников дошкольного учреждения и членов семьи.

1.1.2. Задачи и содержание работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению

Чтобы утвердить устную речь глухого и слабослышащего ребенка как средство общения необходимо сформировать навыки восприятия устной речи на слухо-зрительной и слуховой основе и прочные навыки произношения.

Задачи работы по развитию слухового восприятия:

1. Развитие остаточного слуха ребенка. Осуществляется в процессе целенаправленного обучения восприятию на слух речи и неречевых звучаний.

2. Создание и совершенствование качественно новой слухо-зрительной основы восприятия устной речи.

3. Обогащение представлений детей с нарушенным слухом о звуках окружающего мира, как речевых, так и неречевых.

Задача работы над произношением решается в комплексе как формирование а) внятной, б) членораздельной, в) естественной речи. Самое главное – речь должна быть понятна окружающим.

Членораздельность устной речи (противопоставленность друг другу всех элементов фонетической системы языка: звуков, словесного ударения, интонации) существенна для ее утверждения как орудия мышления ребенка и базы владения языком. Таким образом, внятность речи и ее членораздельность — разные понятия. Речь ребенка может быть достаточно внятной, но не достаточно членораздельной, например, в его речи не противопоставлены соответствующие пары мягких и твердых, звонких и глухих согласных, но она может быть достаточно внятной. И, наоборот, в речи ребенка могут быть представлены искаженные фонемы, хотя и в полном наборе, что может сделать его речь невнятной. На этапе дошкольного обучения не достигается полная членораздельность устной речи, но важным представляется формирование внятной речи.

Формирование естественной устной речи важно не только для обеспечения ее благозвучия, но и для того, чтобы неслышащий ребенок успешнее воспринимал речь собеседника. Процесс восприятия речи предполагает проговаривание «про себя» или вслух воспринимаемого высказывания. Это возможно лишь в том случае, если речь ребенка совпадает с речью собеседника в слитности, темпе, ударении, орфоэпии, интонационном строе.

Задачи обучения позволяют отбросить содержание работы по развитию слухового восприятия и формированию произношения.

Содержание работы по развитию остаточного слуха детей включает обучение:

— ощущению неречевых (барабан, дудка и т. п.) и речевых (слогосочетания) сигналов при постоянном увеличении расстояния от источника звука как сложной ответной реакции (в дальнейшем эта работа будет называться выработкой условной двигательной реакции на звук);

— восприятию звуков окружающего мира;

— различению на слух неречевых и речевых сигналов: различение звучания игрушек, определение параметров звучания - количества, долготы, громкости, высоты, ритма звучаний и т. п.;

— восприятию на слух речевого материала: звукоподражаний, слов и словосочетаний, фраз (поручения, вопросы, повествовательные фразы), текстов.

В содержание работы по обучению произношению входит работа над фонетическими элементами устной речи:

- речевым дыханием,
- голосом,
- звуками и их сочетаниями,
- словом,
- фразой.

Слово, словосочетание, фраза и текст как осмысленные речевые единицы являются основой обучения произношению, при этом исходной единицей является слово. Дети усваивают его произнесение в основном при подражании речи взрослых, воспринимаемой ими слухо-зрительно или на слух. В этих условиях они овладевают в первую очередь словом как слогоритмической структурой, а также усваивают в нем произнесение некоторых звуков. Этому способствует использование в качестве методического приема речевой ритмики. Детям предлагаются для подражания различные виды движений, сочетающиеся с произнесением фраз, словосочетаний, слов, слогов и звуков. Речевая ритмика способствует формированию у глухих и слабослышащих дошкольников ритмико-интонационной структуры слова и фразы, более естественной, слитной, ритмичной и интонированной речи.

Требования к речевому материалу, воспринимаемому на слух, и на котором ведется обучение произношению

1. Быть знакомым детям (знакомство с ним происходит на занятиях по развитию речи, ознакомлению с окружающим, в играх и т. п.).

2. Речевой материал должен быть часто употребляемым в общении детей со взрослыми и друг с другом, т.е. актуальным для общения.

3. Соответствовать этапу и задачам работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению.

4. Отвечать произносительным возможностям ребенка и способствовать их максимальной реализации.

5. Включать специфический словарь. Например: *Играй(те) на дудке. Я играю на дудке. Скажи громко. Таня сказала негромко (неслитно, тихо, долго, быстро) и т. п.*

1.1.3. Характеристика процесса формирования устной речи дошкольников с нарушенным слухом

Система работы предполагает, что сначала формируем у него условно-рефлекторную связь: слушаю — говорю. Для этого с самого начала побуждаем его к проговариванию вслух, а потом про себя всей обращенной к нему речи, которую он воспринимает слухо-зрительно и на слух.

Речь взрослого – образец для подражания.

Требования к речи взрослого:

- естественность (без утрированности), так дети овладевают умением произносить речевой материал слитно, в нормальном темпе, с выраженным словесным и логическим ударением. Утрирование приводит а) к неправильному произношению у детей, б) к резкому сокращению числа лиц, которых они будут понимать.
- нормальная (разговорная) громкость, нормальный темп, с выделением ударного слога, с соблюдением норм орфоэпии,
- богатая и адекватная интонация, эмоциональная окрашенность речи.

Одним из важнейших условий формирования условной слухо-речевой связи «*слушаю — говорю*» у детей возможно лишь на основе развивающегося слухового восприятия, т. е. при целенаправленной специальной работе по развитию их остаточного слуха.

Двух-трехлетние дети, как правило, не умеют реагировать на многие звуки, доступные их слуху, т.е. они не могут ответить на вопрос «Ты слышишь это?» ни «да», ни «нет». Развитие остаточного слуха начинается с обучения реагированию на звуковой сигнал. Уже на первых занятиях начинается работа по выработке *условной двигательной реакции (УДР) на звук*: на неречевые (звучания барабана, гармошки и т. п.) и речевые стимулы (слоги и слогосочетания типа *па, папалала, пу, пупупу* и т. п. и слова). Интенсивность звучания постепенно уменьшается за счет увеличения расстояния от источников звука. Также на занятиях и вне их знакомим детей с окружающими звуками, учим различать на слух звучание музыкальных игрушек, слов, а позже словосочетаний и фраз.

Различение на слух — это деятельность детей в ответ на предъявление им на слух речевого материала или доступных их восприятию знакомых неречевых звуков, подкрепленное наглядностью.

При уверенном различении на слух дети учатся *опознавать на слух* речевой и неречевой материал. Оpozнaвание на слух — это деятельность детей в ответ на предъявление для слухового восприятия речевого материала, знакомого по звучанию, т.е. того материала, который ранее использовался в слуховой тренировке, но вне ситуации наглядного выбора, т.е. без табличек, картинок, предметов и не предупреждая, какой материал он будет слушать. В дальнейшем дети учатся, с одной стороны, различать речевой материал при увеличивающемся выборе (до 10 единиц), а с другой — опознавать его на слух.

При умении опознавать на слух не менее 20—30 слов, словосочетаний и фраз, учим детей распознавать на слух незнакомый по звучанию речевой материал (слабослышащие второй год обучения, глухие — третий). Распознавание на слух — это деятельность детей в ответ на предъявление речевого материала, незнакомого по звучанию, т.е. впервые предъявляемого сразу на слух. Распознавание осуществляется вне ситуации наглядного выбора.

С этого времени работу по развитию остаточного слуха и обучению слуховому восприятию начинаем с распознавания на слух, педагог каждую новую для слуховой тренировки речевую единицу (слово, словосочетание, фразу) предлагает сразу на слух, а затем на этом же и последующих занятиях он учит ребенка различать и опознавать на слух этот речевой материал в сочетании с ранее использованным в слуховых тренировках.

Чтобы ребенок воспринимал речь разборчиво, важно с первых дней занятий учить ребенка после каждого предъявления речевого материала на слух повторять то, что он услышал, на что похоже услышанное, а не просто молчать или говорить, что он ничего не услышал, не понял.

Восприятие речевых единиц происходит, в основном, глобально, но и с элементами их анализа.

Исходной речевой единицей при обучении восприятию речи на слух должна быть *фраза* — основная единица коммуникации, но в начале обучения возможности детей невелики. Дети учатся воспринимать на слух, как правило, лишь звукоподражания и лепетные слова и только затем полные слова и фразы. По мере овладения ребенком фразовой речью фраза становится исходной речевой единицей в работе по развитию слухового восприятия.

Проведение работы по развитию остаточного слуха детей способствует также более точной диагностике состояния слуха и психического развития ребенка, позволяет детям овладевать произносительной стороной устной речи не только в ходе специальных занятий, но и при подражании речи взрослых, воспринимаемой слухом - зрительно и только на слух на всех занятиях, в быту, играх, общении со взрослыми.

1.1.4. Основные этапы работы над произношением дошкольников

В работе над произношением выделяются два этапа: первоначальный (до 4—4,5 лет) и основной (4—4,5—7 лет).

Особенности первоначального этапа обучения произношению:

основная цель первоначального этапа — формирование потребности в устном общении;

механизм - подражание речи педагога и воспитателей, воспринимаемой слухом-зрительно и на слух;

многократный образец;

информальное усвоение слогоритмической структуры слова и некоторых звуков;

методический прием - речевая ритмика;

нерегламентированное усвоение звукового состава речи:

крайне индивидуальный характер усвоения звуков НО! исключаем грубые дефекты.

Самое главное – поддержать желание говорить, поощряется любая попытка ребенка говорить. Задача педагога—понять высказывание малыша, правильно оформить его в соответствии с возрастом и произносительными возможностями ребенка, дать ему образец высказывания и побудить произнести его вместе (сопряженно) или после взрослого (отраженно).

В то же время на специальных занятиях детей целенаправленно учат воспроизводить различные элементы слова: слоги, звуки; формируют навыки произнесения слогов слитно, с выделением ударного слога типа *Папа, паПА, паПА па, папа- ПА*. На доступном звуковом материале учат воспроизводить модель фразы с выделением логического ударения и элементов интонации, например: *А! А?; Мама? Нет. Папа!*

Произносительные достижения к 4-летнему возрасту: дети могут устно воспроизвести слово, фразу слитно, соблюдая их слоگو-ритмическую структуру. Звуковой багаж детей крайне разнообразен, зависит от состояния слуха, подражательной способности, уровня развития моторики, как крупной, так особенно и мелкой. Если нормальный темп высказывания, то нарушается звуковой состав слова. Когда внимание ребенка специально акцентируется на воспроизведении звуков, нарушается естественность речи: темп, слитность, ударение.

Кроме того, у детей с большой потерей слуха речь, как правило, мало интонирована, монотонна.

К 4-м годам механизм подражания уже исчерпал себя, поэтому с этого возраста начинается **второй этап работы над произношением.**

Особенности 2 этапа:

регламентация воспроизведения звукового состава речи - замены в соответствии с сокращенной системой фонем (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Э.И. Леонгард) и допустимые замены, т.е. спонтанно возникшие замены, но негрубые дефекты;

вызывание с помощью специальных логопедических приемов звуков, более всего влияющие на внятность речи;

работа над нормативным словом до достижения результата - соблюдение звуко-слогового состава слова при произнесении его в нормальном темпе, с выделением ударного слога, слитно, с соблюдением орфоэпических норм;

работа над фразой – соблюдение слитного произнесения коротких фраз, деление длинных фраз на синтагмы (части) них произнесение с выделением словесного и логического ударения, соблюдением звукового состава слов составляющих фразу;

речевая ритмика используется в основном для закрепления звуков в словах, словосочетаниях, фразах.

Для самоконтроля по теме «Общая характеристика методики обучения глухих и слабослышащих устной речи» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Какие задачи решаются в ходе работы по развитию слухового восприятия?
2. Какие задачи решаются в процессе коррекции произношения?
3. Что понимается под внятностью и членораздельностью речи?
4. Почему необходимо стремиться к максимальной естественности речи дошкольников с нарушением слуха?
5. Что включает содержание работы по развитию остаточного слуха дошкольников?
6. Какие виды работ включаются в содержание обучения произношению?
7. Каким требованиям должен отвечать речевой материал, используемый на занятиях?
8. Что способствует формированию условно-рефлекторной связи «слушаю-говорю»?
9. Какие требования предъявляются к речи окружающих?
10. С чего начинается работа по развитию остаточного слуха?
11. В каких условиях происходит различение и опознание на слух?
12. Когда начинается работа по обучению распознаванию?
13. К восприятию каких речевых единиц необходимо стремиться при проведении коррекционной работы?
14. Какие этапы выделяют в работе над произношением?
15. Какова задача первоначального этапа?
16. Что способствует уточнению произношения слова и его ритмико-слоговой структуры на первом этапе?
17. Над какими компонентами устной речи работают на первом этапе на специальных занятиях?
18. В чем основное отличие работы над произношением на втором этапе от предыдущего?
19. В чем заключаются задачи речевой ритмики на первом и втором этапе?

1.2. Организационные формы работы над устной речью

1.2.1. Общие организационно-методические требования к работе над устной речью

Требования к слухо-речевой среде.

- ✓ слухо-зрительное и слуховое восприятие речи в течение всего дня;
- ✓ обязательное использование индивидуальных слуховых аппаратов при проведении режимных моментов, в играх, на прогулках, в свободной деятельности детей;
- ✓ устное общение с детьми всех окружающих дошкольника взрослых;
- ✓ подкрепление письменной табличкой или дактилированием;
- ✓ естественная речь взрослых

- ✓ сопровождение речи богатой мимикой лица и естественными жестами.
- ✓ побуждение детей к самостоятельным устным высказываниям
- ✓ контроль устной речи детей всеми взрослыми
- ✓ специальные занятия

Формы занятий:

- фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению
- индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению
- занятия речевой ритмикой.

Регламент проведения занятий:

Группа	Форма занятий			
	индивидуальные		фронтальные	
	частота	продолжительность	частота	продолжительность
ясельная	ежедневно	10-15 мин.	1 раз/нед.	20-25 мин.
младшая	3 раза/нед.	15-20 мин.	2 раз/нед.	20-25 мин.
средняя	3 раза/нед.	15-20 мин.	2 раз/нед.	25-30 мин.
старшая	3 раза/нед.	15-20 мин.	4 раз/нед.	25-30 мин.
подготовительная	3 раза/нед.	15-20 мин.	4 раз/нед.	25-30 мин.

Занятия речевой ритмикой желательно проводить ежедневно. Их продолжительность такая же, как и других фронтальных занятий сурдопедагога. Это обычно возможно в том случае, если не ведется работа по подгруппам. В том случае, когда организовать ежедневные занятия речевой ритмикой не удастся, для них целесообразно выделить половину времени специальных фронтальных занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению. Кроме того, различные пятиминутные упражнения следует проводить ежедневно в начале, середине или конце занятий сурдопедагога.

Время фронтальных и индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению делится **пополам** между слуховой работой и формированием произносительных навыков, деление является условным. Во время обучения детей восприятию на слух педагог обязательно ведет работу по коррекции произношения, при работе же по формированию

произносительных навыков он должен активно использовать остатки слуха дошкольников.

Организация фронтальных занятий, включающая ситуативность, мотивацию заданий, выполнение определенных предметных действий, значительно облегчает процесс восприятия устной речи, в том числе и на слух.

Методические требования:

Основной способ восприятия речевого материала на фронтальных занятиях - на слухо-зрительной основе.

Однако часть речевого материала - слова и фразы, которые дети научились воспринимать на слухо-зрительной основе - предъявляется лишь на слух.

На слух предлагается только тот материал, который нужен на данном занятии.

Упражнения в восприятии на слух распределяется по всему занятию небольшими фрагментами.

Речевой материал, который предъявляется на слух на фронтальных занятиях, состоит:

- Из фраз и слов, которые дети научились слушать на индивидуальных занятиях;

- Из фраз и слов, наиболее употребимых на данном занятии (например, на занятиях по развитию речи, по формированию элементарных математических представлений, в ходе изобразительной деятельности и т. д); примерный речевой материал для глухих дошкольников представлен в программе.

Знакомый по звучанию речевой материал (т. е. тот, который дети учились слушать на фронтальных и индивидуальных занятиях) предлагается дошкольникам сразу на слух. Он повторяется не более двух раз. Если фраза (слово) не воспринята детьми (или хотя бы одним ребенком в группе), то она предъявляется для восприятия на слухо-зрительной основе, а затем еще раз на слух.

Новая, не знакомая по звучанию фраза (слово) предъявляется на слухо-зрительной основе и подкрепляется письменной табличкой, например: «**Будем заниматься**». Затем она повторяется для восприятия на слух (педагог или воспитатель держит табличку перед экраном, за которым она произносится). Табличка выставляется в специальное наборное полотно. На следующем занятии фраза (слово) предъявляется сразу на слух. Если она не воспринята детьми, то педагог или воспитатель показывает на наборное полотно и повторяет ее вновь на слух. При этом взрослый указывает не на конкретную фразу, которую произносит, а на 2—3, из которых дети должны выбрать. Например, на слух предъявляется фраза «Будем заниматься», а в наборном полотне указываются помимо этой фразы и другие: «Будем слушать», «Будем играть».

По мере усвоения фразы на слух табличка убирается из наборного полотна. Ее место занимает новая фраза. Так по степенно расширяется словарь,

который дети учатся воспринимать на слух в связи с проведением фронтальных занятий по различным разделам программы.

Работа над произношением в ходе фронтальных занятий заключается в первую очередь в контроле за качеством произношения детей.

На фронтальных занятиях ребенок должен максимально реализовывать все те произносительные навыки, которые формируются у него в ходе специальной работы.

Контроль за произношением детей — одно из обязательных условий создания в дошкольном учреждении и дома слухо-речевой среды, необходимой для успешного овладения устной речью.

На фронтальных занятиях по различным разделам программы, в играх, в общении педагог и воспитатели, зная произносительные возможности каждого ребенка, побуждают его говорить правильно. Детям может быть дана следующая установка: «Говорите хорошо». В случае необходимости можно привлечь внимание детей к одной из сторон произношения:

«Говорите с ударением.», «Говорите слитно.», «Говорите хорошо звук *с*». и т. п. Главное, чтобы эти установки не носили формальный характер, и качество произношения детей действительно контролировалось на протяжении всего дня.

Произносительные ошибки ребенка исправляются лишь в том случае, если он может произнести правильно, но сбился на тот или иной дефект. В том случае, если произносительный навык находится на стадии становления, то его необходимо закреплять на индивидуальных занятиях; при проведении фронтальных занятий на его реализации настаивать рано.

Например, ребенок может произносить звук *м* правильно изолированно, в обратных слогах, а также между гласными и в прямых слогах со звуками *а, о, э*, а в сочетании с гласными *у, и, ы*, как *мб* (частичная закрытая гнусавость). В первом случае каждая произносительная ошибка ребенка должна исправляться, а во втором случае ошибка не исправляется, потому что ребенок пока не в состоянии произнести слово правильно. В противном случае педагог и воспитатель впустую затрачивают много времени, а у ребенка может появиться негативное отношение к устной речи.

Контроль за произношением ребенка требует от взрослых большого такта. Необходимо учитывать возраст детей, создавшуюся ситуацию, сложность задания, которое выполняет тот или иной ребенок. У маленьких детей следует поощрять каждую попытку говорить, к более старшим детям — предъявлять более строгие требования.

1.2.2. Фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению

Основная задача этих занятий — формирование навыка восприятия на слух и воспроизведения темпо-ритмической стороны устной речи.

Фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению являются коллективной формой работы, содержание которых должно быть доступно всем детям группы. На этих занятиях не проводится работа по вызыванию звуков, а также по первичной коррекции дефектов голоса и звуков. Основная задача работы над произношением на специальных фронтальных занятиях — закрепить произносительные навыки, сформированные главным образом на индивидуальных занятиях, а также работа над такими сторонами произношения, которые сравнительно хорошо усваиваются при подражании на слуховой и слухо-зрительной основе: темп, слитность, словесное ударение, интонация.

На этих занятиях проводится работа над словом и фразой, звуками и их сочетаниями.

Работа над словом предполагает закрепление навыка слитного, в нормальном темпе, с выраженным ударением, с соблюдением звуко-слогового состава и норм орфоэпии воспроизведения слова.

Работа над фразой предполагает закрепление навыка ее воспроизведения в нормальном темпе, слитно (длинную фразу — с делением на синтагмы), эмоционально и, с учетом индивидуальных возможностей, интонированно.

Работа над звуками предполагает автоматизацию и дифференциацию звуков на материале слогов, слов, словосочетаний и фраз.

На фронтальных занятиях следует закреплять те звуки, которые произносятся детьми то правильно (под правильным подразумевается произнесение звука точно или приближенно (в соответствии с сокращенной системой фонем) или с использованием допустимых замен (например, к произносится как т). то дефектно. Например, слово *мама* произносится то правильно, то как *мбамба* или *папа*; слово *собака* — то правильно (*сабака* или *сапака*, *сапата*), то дефектно: *йапата*, *самбата*, *забага* и т. п.

На фронтальные занятия следует выносить работу только над теми звуками, которые все дети группы могут воспроизводить точно, приближенно или допустимо. Нельзя включать в работу те звуки, которые кто-то из детей не может произнести правильно, так как в этом случае будет закрепляться дефектная артикуляция. Нецелесообразно также проводить работу и на материале звука, который все дети произносят правильно (например, звук *р*). Работу над дифференциацией звуков следует проводить только тогда, когда в речи всех детей имеется правильная артикуляция обоих противопоставляемых фонем (*п* и *м*. *б* и *п*, *ш* и *с* и т. д.).

Содержанием работы по развитию слухового восприятия на специальных фронтальных занятиях также является тот материал, который в наибольшей степени доступен всем детям группы.

Наиболее доступны слуху всех детей неречевые звучания, а также восприятия на слух темпо-ритмической стороны речи (темп, слитность, ударение). Поэтому содержанием работы по развитию слухового восприятия на специальных фронтальных занятиях являются:

- обучение восприятию на слух неречевых звучаний;
- обучение восприятию на слух долготы, слитности, темпа, громкости, высоты и ритма как речевых, так и неречевых звучаний.

Работа по обучению детей восприятию на слух речи требует учета возможностей каждого ребенка группы. Навыками различения и опознавания на слух речевого материала, *глухие* дошкольники овладевают с разной долей успешности в разные сроки. Поэтому обучение глухих детей восприятию на слух речи проводится в первую очередь на индивидуальных занятиях. На фронтальных занятиях с 3-го года обучения детей учат различать и опознавать на слух знакомые им стихи и песенки, а позже — на 4—5-м годах — речевой материал типа: Мальчик балл бумагу и карандаш. Мальчик рисует дом. Эти упражнения проводятся на фронтальных занятиях лишь после того, как речевой материал отработал на индивидуальных занятиях.

Слабослышащие дети имеют принципиально иные возможности в восприятии на слух речи. Поэтому на специальных фронтальных занятиях постоянно ведется работа, как по развитию неречевого слуха, так и речевого: различение и опознавание на слух слов, словосочетаний, фраз, обучение восприятию на слух текстов, упражнения в развитии фонематического слуха.

На каждом фронтальном занятии проводится работа и по развитию слухового восприятия, и по формированию произношения. Как правило, при работе с глухими детьми на него выносятся две темы, например:

1. Определение на слух долготы звучаний на материале звучащих игрушек и речи (слогосочетания типа *на _____ на*).

2. Работа над звуками *м* и *н* (их дифференциация)

или

1. Различение на слух звучаний марша, вальса и польки.

2. Работа над словесным ударением.

или

1. Определение на слух направления источника звука.

2. Работа над слитным произнесением фразы.

Со слабослышащими детьми работа ведется, как правило, по трем темам: к перечисленным добавляется тема, связанная с развитием речевого слуха, например:

- различение на слух при выборе из пяти звукоподражаний, лепетных и полных слов;
- опознавание знакомого (по звучанию) речевого материала;
- обучение восприятию на слух текста (опознавание знакомого текста, различение входящих в него фраз, словосочетаний и слов, ответы на вопросы и выполнение заданий по тексту).

Таким образом, часть времени слухового занятия со слабослышащими детьми отдается развитию речевого слуха, а часть — неречевого.

В отдельных случаях в ходе одного занятия дети могут тренироваться только в восприятии речи на слух, а другого — в восприятии различных неречевых звучаний.

Занятие может быть полностью посвящено и одной-единой для развития слухового восприятия и обучения произношению теме: работе над ритмом, слитностью или темпом. В этом случае дети учатся вначале определять на слух ритм (слитность, темп) неречевых и речевых звучаний и воспроизводить их в слогосочетаниях, например: *ТАтата, таТАта, татаТА*. Затем работа продолжается на материале слов, словосочетаний, фраз, которые дети воспринимают на слухо-зрительной основе, а по возможности — и на слуховой. Такое тематическое объединение полезно тогда, когда дошкольники испытывают значительные трудности в воспроизведении слов и фраз слитно, в нормальном темпе, с ударением.

При проведении специальных фронтальных занятий необходимо предусмотреть не только фронтальную, но и индивидуальную работу с детьми. После коллективного выполнения того или иного задания целесообразно опрашивать детей малыми группами (по 2—3 человека) или по одному (например: «Отхлопайте ритм, Сережа и Маша», «Скажи, Оля»). В первую очередь опрашиваются дети, которые испытывают наибольшие трудности в выполнении данного задания.

В дошкольных группах для слабослышащих обычно воспитываются дети с разными остатками слуха. В связи с этим возникают определенные трудности при проведении фронтальной работы по развитию речевого слуха. Для того чтобы дети с худшим слухом не ориентировались постоянно на ответы лучше слышащих детей, следует опрашивать детей по одному, начиная с более слабых.

Одной из типичных ошибок при проведении фронтальных занятий по развитию речевого слуха является следующее. Детям раздаются картинки, при этом каждый получает свою (1, 2, 3 картинки). При предъявлении слов или фраз педагогом ребенок ждет только тот речевой материал, который соответствует его картинкам; тем самым снижается активность его участия во фронтальной работе. Избежать этого можно двумя путями: либо раздавать детям одинаковый набор картинок, либо весь иллюстративный материал размещать на доске (в наборном полотне).

Следует напомнить, что к проведению специальных фронтальных занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению предъявляются те же требования, что и к фронтальным занятиям по любому разделу программы. Так, планируя специальное фронтальное занятие, педагог предусматривает и те фразы, которые он будет предъявлять детям на слух, например: *Встань! Иди ко мне. Положите (отстучите, отхлопайте) ритм. Играй(те) на дудке и т. п.*

1.2.3. Индивидуальные занятия

Основной задачей индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и обучения произношению является формирование навыков восприятия, и воспроизведения устной речи.

На индивидуальных занятиях дети учатся различать, опознавать и распознавать на слух слова, словосочетания, фразы, знакомые детские стихи, песенки и сказки, разнообразные прозаические тексты (глухих дошкольников подготавливают к их восприятию на слух). В первые 1,5—2 года дети обучаются ощущению неречевых и речевых сигналов.

На индивидуальных занятиях формируются первичные навыки звуковоспроизведения, корректируются дефекты голоса, речевого дыхания, звуков и их сочетаний, недостатки воспроизведения слова.

С точки зрения работы над произношением содержание индивидуальных занятий, как правило, опережает содержание специальных фронтальных занятий. Прежде всего на индивидуальных занятиях проводится работа над теми сторонами произношения, которые плохо усваиваются глухими и слабослышащими детьми без специального обучения. На индивидуальных занятиях педагог добивается первичного умения воспроизвести тот или иной звук, закрепляет произносительные навыки, которые могут быть утрачены. Кроме того, на этих занятиях проводится работа по закреплению в речи незапланированных звуков, которые появились у ребенка спонтанно.

В то же время содержание индивидуальных занятий может и совпадать с содержанием фронтальных занятий. Так, например, на индивидуальных занятиях и занятиях речевой ритмикой может вестись работа по вызыванию одних и тех же звуков (особенно на первых годах обучения). Совпадение содержания фронтальных и индивидуальных занятий имеет место и тогда, когда тот или иной ребенок, в отличие от других детей, не овладевает тем или иным произносительным навыком при фронтальной форме работы (например, воспроизведением слова слитно или в нормальном темпе и т. п.). Закрепление произносительных навыков, сформированных на индивидуальных занятиях (автоматизации и дифференциации звуков, работа над темпо-ритмической и интонационными сторонами речи) целесообразно проводить на фронтальных занятиях: на специальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению и на занятиях речевой ритмикой. Но вынесение этой работы на фронтальные занятия возможно только тогда, когда тот или иной

навык сформирован у всех детей группы, т. е. каждый ребенок может по требованию педагога воспроизвести правильно тот или иной звук, произнести слово слитно, с ударением и т. п.

Содержание работы с глухими дошкольниками по развитию слухового восприятия на индивидуальных и фронтальных занятиях на всех годах обучения, как правило, различно. На индивидуальных занятиях главным образом ведется работа по различению, опознаванию и распознаванию на слух речи. На фронтальных занятиях проводится работа в первую очередь по восприятию на слух неречевых звучаний, а также по восприятию и воспроизведению тем стороны речи. Постепенно содержание фронтальных и индивидуальных занятий сближается. Это сближение происходит за счет использования на фронтальных занятиях речевого материала, который все дети группы в ходе индивидуальной работы научились различать и опознавать на слух (знакомые стихи и песенки, речевой материал типа: « У Девочки мяч. Девочка играет».).

Содержание работы со слабослышащими детьми по развитию их остаточного слуха на фронтальных и индивидуальных занятиях тоже, как правило, не совпадает. Так, на индивидуальных занятиях не ведется работа по развитию неречевого слуха детей. Содержание работы по развитию речевого слуха во многом схоже: и на фронтальных, и на индивидуальных занятиях дети учатся различать, опознавать и распознавать на слух разнообразный речевой материал. Но для коллективных занятий из него отбирается тот, который доступен всем детям, а для индивидуальной работы — тот, который наиболее целесообразно использовать именно с конкретным ребенком. На индивидуальных занятиях особое внимание уделяется распознаванию на слух незнакомого по звучанию материала, а на фронтальных — различению и опознаванию уже знакомого на слух, в том числе и текстового материала: стихи, песенки, сказки, прозаические тексты.

Работа по развитию слухового восприятия и обучению произношению на индивидуальных занятиях тесно взаимосвязана.

Произносительные навыки формируются при широкой опоре на остаточный слух детей. При подборе речевого материала для работы над произношением отдается предпочтение тем словам, словосочетаниям и фразам, которые дети учатся воспринимать на слух. При воспроизведении речевого материала на занятиях по развитию слухового восприятия каждый ребенок должен максимально реализовывать все свои произносительные возможности.

На индивидуальных занятиях должен максимально обеспечиваться индивидуальный подход к ребенку. Работа с ним требует учета его психофизических особенностей. На продуктивность занятия значительно влияют особенности внимания и памяти ребенка. Повышенная утомляемость может отрицательно сказаться на темпах усвоения навыков. Поэтому индивидуальные занятия должны проходить в занимательной для ребенка форме, с использованием различных игрушек, наглядных пособий (картинки,

таблички, книжки-самodelки), лото, лабиринтов, вертолин. Это позволяет сделать занятие интересным, а работу — осмысленной для ребенка.

При индивидуальной работе следует учитывать тот факт, что остатки слуха и уровень его развития у детей различны. Это должно учитываться как при подборе усиления, так и при определении тех требований, которые могут быть предъявлены ребенку на данном этапе. Так, например, за одинаковый срок обучения один глухой ребенок овладевает различением на слух при очень ограниченном выборе (из 2—3 единиц), а другой — при значительно большем выборе (из 5—7 единиц).

Величина остатков слуха оказывает влияние и на овладение произносительной стороной речи. При прочих равных условиях за один и тот же срок отдельные дети с лучшим слухом могут научиться воспроизводить некоторые слова точно и приближенно, другие — овладевают лишь их отдельными элементами (привет — *пиВЕ, иПЕ, пеПЕ*).

При планировании и проведении индивидуальных занятий необходимо учитывать готовность ребенка к усвоению материала на том или ином уровне. Так, программой по развитию слухового восприятия для глухих дошкольников, начавших обучаться с трех лет, на первом году занятий предусмотрено обучение различению на слух слов. Но если тот или иной ребенок уже может и опознавать их на слух, то необходимо проводить работу как по различению слов (а по возможности и фраз) на слух при большем выборе, так и по их опознаванию. Программа для слабослышающих дошкольников предусматривает, что вначале дети учатся воспринимать на слух наиболее простой речевой материал — звукоподражания и лепетные слова. Если же в речи того или иного ребенка уже есть полные слова и даже фразы, то с первых дней работы предлагать на слух нужно именно их. При работе над произношением так же нельзя задерживать ребенка на уровне программных требований, если он может их перевыполнить.

Индивидуальную работу с ребенком необходимо строить с учетом его реальных достижений. Если тот или иной дошкольник не справляется с полным объемом программы, то она сокращается с учетом его возможностей. При этом уменьшается количество речевого материала, который ребенок должен научиться воспринимать на слух.

Сокращения происходят за счет ограничения вариантов фраз, т. е. за счет уменьшения существительных, которые используются с теми или иными глаголами. Так, например, большинство глухих детей различают и опознают фразы: *Надень (сними) шапку (пальто, рубашку, шарф, платье, штаны, кофту)*, а не справляющийся с программой ребенок должен научиться различать и опознавать часть этого материала, например: *надень (сними) платье (рубашку)*, при этом отбирается наиболее актуальный для общения материал.

Некоторые дети могут не овладеть всеми произносительными навыками, предусмотренными программой данного года обучения. Как правило, это связано с усвоением звуков. В этом случае следует помнить, что основное

внимание должно быть уделено работе над словом, а не вызыванию отсутствующих в речи звуков. Формирование навыка произнесения слова осуществляется на звуковой базе, имеющейся у ребенка, при этом расширяется количество допустимых замен (например: *к* как *т*, *с* как *т* и т. п.).

Важную роль в овладении произносительными навыками играет способность ребенка к подражанию на различной основе (слуховой, зрительной, тактильно-вибрационной), которую необходимо учитывать при выборе методических приемов при индивидуальной работе. Так, устранение открытой гнусавости у одних детей успешно осуществляется при подражании речи педагога на слухо-зрительной основе, а у других — при дополнительном привлечении вибротактильных ощущений.

При планировании работы по развитию слухового восприятия на индивидуальных занятиях следует учесть следующее.

Основным содержанием работы является обучение различению, опознаванию и распознаванию на слух речевого материала; однако в первые 1,5—2 года занятий ведется работа по выработке условной двигательной реакции на звук (не реже 1 раза в неделю).

Речевой материал, который дети учатся воспринимать на слух, подбирается из разных тематических групп. Материалом занятий по развитию слухового восприятия является речевой материал, как данного года обучения, так и всех предыдущих.

На каждом занятии должны сочетаться различение на слух речевого материала и его опознание (если обучение опознаванию на слух уже начато). При этом слова и фразы для различения на слух подбираются на неделю, а для опознавания на слух — на каждое занятие. В дальнейшем обязательно включается и распознавание на слух незнакомого по звучанию речевого материала.

Работа по развитию слухового восприятия ведется как с использованием звукоусиливающей аппаратуры (тренажеров и индивидуальных слуховых аппаратов), так и без нее. Работе без аппарата уделяется часть занятия — не реже 1 раза в неделю.

На индивидуальных занятиях ведется работа над различными сторонами произношения. При планировании занятий учитываются специфические трудности при формировании произношения у каждого ребенка.

Работа над речевым дыханием ведется с теми детьми, у которых нет длительного выдоха — основы речевого дыхания, а также при значительных затруднениях в слитном, на одном выдохе произнесении слов и фраз.

Работа над голосом ведется с теми детьми, у которых отмечаются грубые дефекты голосообразования: повышение голоса (фальцет), открытая гнусавость.

На индивидуальных занятиях ведется работа по вызыванию и коррекции звуков речи, по их автоматизации и дифференциации на материале слогов, слов и фраз.

Работа над словом и фразой занимает на этих занятиях центральное место. В процессе индивидуальной работы дети овладевают звуко-слоговым составом слова с учетом своих произносительных возможностей. Особое внимание уделяется сохранению звуко-слогового состава при произнесении речевого материала слитно, с ударением, в нормальном темпе. При этом дети учатся воспроизводить слова как точно (*мама, вот, там, лопата*), так и приближенно, со звуковыми заменами (*мяч — маш, собака — сапака, рыба — липа* и т. п.).

На каждое занятие выносятся работа как по вызыванию звуков, их автоматизации и коррекции дефектов, так и по формированию точного и приближенного воспроизведения слова.

При планировании работы следует помнить, что всё занятие не может быть посвящено только вызыванию звуков. За крепление произносительных навыков обязательно проводится не только на материале слогов, но и слов, фраз. При этом на каждом индивидуальном занятии должно быть отработано точное или приближенное воспроизведение не менее 2—3 речевых единиц.

В первые полтора года педагог ведет работу по вызыванию в речи детей всех звуков, кроме мягких и аффрикат. При этом звуковой запас каждого ребенка может оказаться отличным от звукового запаса других детей. На месте тех звуков, которые дети произнести еще не могут, появляются многообразные замены. Часть замен является регламентированными (в соответствии с сокращенной системой фонем), а часть — не регламентированными.

На втором этапе работы над звуковым составом речи, педагог:

- устраняет наиболее грубые дефекты произношения — сонатность, открытую и закрытую гнусавость, боковые артикуляции звуков, озвончение;

- заменяет нерегламентированные субституты (замены) на регламентированные (в отношении слабослышащих детей это происходит лишь при дефектной замене);

- проводит вызывание, автоматизацию и дифференциацию звуков.

При планировании и проведении индивидуальных занятий следует учесть специфику произносительных навыков, над которыми ведется работа на одном занятии. Нецелесообразно одновременно проводить работу над звуками *с, ш, х*, так как все они требуют интенсивного выдоха, что быстро утомляет ребенка. Также не следует одновременно работать:

- а) над устранением открытой и закрытой гнусавости;

- б) над устранением боковой артикуляции свистящих и шипящих звуков и над вызыванием и коррекцией звука *л*.

Это связано с тем, что устранение одного дефекта провоцирует появление другого. Например, устранение открытой гнусавости может усилить закрытую

гнусавость и наоборот, а устранение боковой артикуляции свистящих и шипящих звуков может способствовать закреплению часто встречающейся в речи детей замены *л* на *д т* или *н*.

В процессе работы используются различные специфичные для обучения произношению виды речевой деятельности:

- подражание (сопряженное и отраженное проговаривание с движениями речевой ритмики и без них)
- чтение (с разложением на части и без него);
- называние картинок и ответы на вопросы;
- самостоятельная речь (рассказывание по картинке, составление ребенком рассказа).

На каждом занятии должна быть обеспечена смена не менее двух видов речевой деятельности. При этом менее самостоятельные виды речевой деятельности (подражание, чтение) должны сменяться более самостоятельными. Когда ребенок испытывает произносительные трудности при назывании картинок, ответах на вопросы или в самостоятельной речи, следует возвратиться к менее самостоятельным видам речевой деятельности — к подражанию и чтению.

1.2.4. Занятия речевой ритмикой

Эти занятия являются одной из форм фронтальной работы. Их основная задача — формирование ритмико-интонационной стороны речи. В ходе этих занятий дети учатся отделять слог от ряда слогов, произносить звуки и слоги долго и кратко, воспроизводить слогосочетания слитно и неслитно, произносить речевой материал (слоги, слова, словосочетания, фразы, тексты) в разном темпе, с различной силой и высотой голоса, с разнообразными интонациями, передавать ритмический рисунок слова и фразы. Воспроизведение того или иного речевого материала сопровождается движениями всего тела, передающими характер произносимых звуков слогов, слов и фраз.

Кроме того, на этих занятиях ведется целенаправленная работа по вызыванию и автоматизации звуков. Вызывание звуков, как правило, начинается на занятиях речевой ритмикой, а затем эта работа параллельно ведется и на индивидуальных занятиях, с одними детьми — дальнейшая работа по вызыванию звуков, с другими — по их автоматизации. Работа по вызыванию наиболее сложных в произносительном отношении звуков (например, *с, ш, р, л*) начинается обычно на индивидуальных занятиях, а затем при появлении звука или приближении к его правильной артикуляции (например, беззвучная артикуляция, губное *ш*, фрикативное *р*) работа продолжается на занятиях речевой ритмикой.

Если же вызвать приближенную артикуляцию звука у детей группы не удается или на его месте у кого-либо из них появляется грубый дефект

(горловое *p*, *л* произносится как *д* или *т*), то работа над такими звуками больше на занятиях речевой ритмикой не проводится, она продолжается на индивидуальных занятиях и вновь возобновляется на фронтальных при появлении точной или приближенной артикуляции.

На индивидуальных занятиях также автоматизируется произнесение звуков, появившихся на основе подражания именно у данного ребенка и составляющих его индивидуальный звуковой багаж.

Вызванные звуки закрепляются на материале слогов, слов, словосочетаний и фраз как на занятиях речевой ритмикой, так и на индивидуальных и фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению. Желательно, чтобы конкретный речевой материал для разных видов занятий (специальных фронтальных, индивидуальных, речевой ритмики) не совпадал полностью. Это позволит закрепить правильное произнесение большего числа слов, словосочетаний, фраз.

Формирование навыка устного общения (задача работы над произношением) требует обучения детей произношению тех слов и фраз, которые часто употребляются в речи ребенка. Но в течение длительного времени этот речевой материал оказывается недоступным не только для точного, но даже и для приближенного воспроизведения его детьми, например: *привет, спасибо, можно, помоги*. Поэтому перед педагогом при проведении занятий по речевой ритмике стоит специальная задача — обучить детей воспроизведению этого речевого материала на доступной на данном этапе уровне.

Педагог дает детям правильный образец звучания слова и побуждает их к его проговариванию, используя приемы речевой ритмики и поощряя каждую попытку ребенка произнести слово (фразу). Постепенно в речи ребенка появляются слова, произносимые с разной степенью приближения к образцу (например: *спасибо* — *паИпа*, *привет* — *пиВЕТ*, *пэПЕ*; *молодец* — *маМЕ*, *рубашка* — *уПА*, *уБАта* ит.п.).

Таким образом, перед занятиями речевой ритмикой стоят следующие задачи:

- формирование ритмико-интонационной стороны речи,
- вызывание и автоматизация звуков на материале слогов, слов, фраз,
- формирование с помощью речевой ритмики навыка воспроизведения слов, наиболее часто употребляемых в речи детей, звуковой состав которых еще не доступен им в полном объеме.

Таким образом, в отличие от фронтальных занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению на занятиях речевой ритмикой ведется целенаправленная работа по вызыванию у детей звуков, а также по отработке слов и фраз, звуковой состав которых им еще не доступен.

Материалом для занятий по речевой ритмике являются звуки, слоги, слова, словосочетания, фразы, тексты (стихи, чистоговорки, считалки, сказки). Их

произнесение сопровождается разнообразными движениями. Слоговой материал, как правило, одинаков и для глухих, и для слабослышащих детей. Слова, словосочетания, фразы, тексты подбираются педагогом с учетом состояния слуха, уровня развития речи и степени сформированности произносительных навыков. Важно, чтобы речевой материал не только отвечал задачам работы над произношением, но и был бы понятен и нужен детям в общении.

На занятиях речевой ритмикой дети произносят материал хором, вместе с педагогом, затем 2—3 ребенка повторяют его индивидуально. В первую очередь по одному говорят те дети, которые могут произносить слоги, слова, фразы неправильно. В случае ошибки педагог дает правильный образец и материал повторяется вновь хором, затем звук, слог, слово, фразу повторяет один из детей.

Произносительные возможности детей группы различны, это следует учитывать: одним детям предлагается для самостоятельного произнесения более сложный материал, другим — более легкий.

На каждом занятии проводятся по 1—2 упражнения по обучению воспроизведению долготы, слитности, темпа и ритма звучаний, силы и высоты голоса, интонации, а также по вызыванию и автоматизации звуков и по обучению правильному произнесению слова и фразы.

Занятия речевой ритмикой всегда проводятся с использованием звукоусиливающей аппаратуры. Но при этом дети должны иметь возможность свободно двигаться, т. е. не быть «привязанными» к столам. Поэтому наиболее адекватные условия создаются при использовании беспроводной звукоусиливающей аппаратуры (радиоклассы, классы, работающие на инфракрасном излучении).

На речевой ритмике дошкольники воспринимают материал на слухозрительной основе. Полезно часть материала предлагать детям только на слух. Следует учить отличать на слух один слог от ряда слогов, длительное его произнесение от краткого, слитное от неслитного, а также разные ритмы произнесения слогосочетаний. Можно предлагать послушать, каким голосом по силе или высоте говорит педагог или ребе нок, с какой интонацией произносится тот или иной речевой материал.

Для самоконтроля по теме «Организационные формы работы над устной речью» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Что понимается под слухоречевой средой?
2. Какова периодичность и продолжительность фронтальных и индивидуальных занятий в разных возрастных группах?
3. Какие задачи решаются на фронтальных занятиях по РСВ и формированию произношения?
4. Какой способ является основным при восприятии речевого материала на фронтальных занятиях?

5. Какой речевой материал предлагается на слух на фронтальном занятии?
6. В чем заключается работа по формированию произношения на фронтальных занятиях?
7. Какие особенности работы над словом, фразой и звуками на фронтальных занятиях?
8. Как исправляются произносительные ошибки детей?
9. В чем различие работы по обучению восприятию на слух речи глухих и слабослышащих?
10. Как осуществляется тематическое планирование фронтальных занятий с глухими и слабослышащими детьми?
11. В чем заключается индивидуальный подход к обучению детей на фронтальных и индивидуальных занятиях?
12. Что необходимо учитывать при планировании и проведении индивидуальных занятий?
13. Какие задачи решаются на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучения произношению?
14. Как соотносится содержание индивидуальных и фронтальных занятий?
15. Как ведется работа над отдельными звуками и словом (фразой) на индивидуальных занятиях?
16. Как меняется содержание работы по формированию произношения на разных этапах?
17. Какие задачи решаются на занятиях речевой ритмикой?

1.3. Планирование и учет работы над устной речью

Успех работы по развитию слухового восприятия и формированию произношения во многом зависит от правильности ее планирования и учета.

1.3.1. Планирование работы над устной речью

Занятия по данному разделу планируются на квартал (или по решению педагогического совета учреждения на месяц) и на неделю. Планы составляют на основе программы для данного года обучения и реальных умений и навыков детей, которые выявляются в ходе периодических проверок и текущего учета.

В перспективном плане (на месяц или на квартал) для специальных фронтальных занятий указывают: конкретное содержание работы (темы) по развитию слухового восприятия и обучению произношению, отводимое на каждую тему количество занятий, сроки их проведения и оставляют место для графы «Учет».

В перспективном плане для индивидуальных занятий отмечают содержание работы с каждым ребенком; количество занятий и сроки не указывают.

В перспективном плане индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия указывают:

— цель работы (выработка условной двигательной реакции на звук, различение, опознавание и распознавание речевого материала) и конкретный материал, который предполагается включить в работу;

— использование звукоусиливающей аппаратуры (с описанием режима) и расстояние, которого предполагается достигнуть при работе с индивидуальными слуховыми аппаратами и без них;

— учет (оставляется место для этой графы), где отмечают конкретные достигнутые результаты.

В перспективном плане индивидуальных занятий по обучению произношению указывают:

— тема и цель работы с данным ребенком, например:

Звуки п, т, к

Автоматизация звуков *п, т, к* в прямых слогах на материале слогов, слов и фраз.

Автоматизация звуков *п, т, к* в позиции между гласными на материале слогов, слов и фраз.

Автоматизация звуков *п, т, к* в позиции обратного слога без стечения согласных на материале слогов, слов и фраз.

Автоматизация звуков *п, т, к* в позиции обратного слога при стечении согласных на материале слогов, слов и фраз.

Автоматизация звуков *п, т, к* в различных позициях на материале слогов, слов и фраз;

— учет (оставляют место для этой графы), где отмечают конкретные результаты работы к концу каждого квартала или месяца.

Перспективный план индивидуальных занятий удобно записывать на развороте тетрадного листа. При этом одна его половина отводится работе по развитию слухового восприятия, а другая — по произношению. План записывается в дневнике индивидуальных занятий каждого ребенка. На первой странице дневника помещаются данные тонального слуха (его описание или аудиограмма) и режим усиления на аппаратуре коллективного и индивидуального пользования, на индивидуальных слуховых аппаратах (кроме усиления указывается тип аппарата и режим его работы). В дневнике также отмечают изменения данных тонального слуха и режима усиления.

В перспективном плане занятий по речевой ритмике отмечают тему, цель и примерный речевой материал.

В перспективных планах, составленных для работы по различным разделам программы (развитие речи, ознакомление с окружающим, формирование элементарных математических представлений и т. п.), указывается тот речевой материал, который в течение этого времени будет предъявляться детям для восприятия на слух (обычно он записывается в конце плана). Фразы, используемые на всех занятиях, например:

«Встань(те)», «Будем заниматься», «Что мы будем делать?» и т. п., вписывают в перспективный план по развитию речи. На следующий квартал планируется новый речевой материал. Количество запланированных на квартал по каждому разделу программы фраз, связанных с организацией занятий, должно быть:

— для глухих детей — не менее 2—3 на первых годах обучения и не менее 5—8 на 4—5 годах обучения;

— для слабослышащих детей — соответственно 5—10 и 15—20 фраз.

В недельном плане специальных фронтальных занятий и занятий речевой ритмикой определяют: а) тема и цель; б) содержание; в) виды работ и дидактический материал; г) использование аппаратуры; д) учет.

В недельном плане индивидуальных занятий также указываются: а) тема и цель; б) содержание; в) виды работ и дидактический материал; г) использование аппаратуры; д) учет. План индивидуальных занятий записывается в дневнике индивидуальных занятий (отдельно для каждого ребенка).

В планах фронтальных занятий по различным разделам программы фиксируются те слова и фразы, которые будут предъявляться детям сразу на слух (удобно писать или подчеркивать этот речевой материал ручкой другого цвета). Этот материал главным образом отбирается из программы по различным разделам (например, по развитию речи, ИЗО и т. д.), а также из программы по развитию слухового восприятия.

1.3.2. Текущий и периодический учет состояния умений и навыков детей

Работа по развитию слухового восприятия и обучению произношению может осуществляться успешно только в том случае, если ведется систематический учет состояния умений и навыков детей. Такой учет обеспечивает необходимую связь между разными периодами обучения.

На основе данных учета планируют работу по развитию слухового восприятия и формированию произношения. На их основе можно оптимальным образом учесть индивидуальные особенности каждого ребенка.

В процессе работы над устной речью проводят периодический и текущий учет.

Периодический учет позволяет установить состояние умений и навыков, приобретенных за определенный промежуток времени (или имеющихся на начало обучения). Этот учет осуществляется в форме контрольных проверок, проводимых в начале, середине и конце учебного года.

Текущий учет осуществляется ежедневно. Его задача: установить характер усвоения материала на данном занятии.

В графе «Учет» отмечают особенности усвоения материала каждым ребенком (на индивидуальных занятиях) или группой в целом (на специальных фронтальных занятиях и на занятиях речевой ритмикой). При этом, когда

отмечают усвоение материала группой детей, важно указать, кто из дошкольников не справился с задачей, а также зафиксировать те звуки, которые у того или иного ребенка появились впервые.

На индивидуальных занятиях в графе «Учет» отмечаются:

при работе по развитию слухового восприятия:

— при выработке условной двигательной реакции на звук — расстояние, на котором ребенок ощущает голос разговорной или повышенной громкости, шепот, звучание игрушек (без аппаратов и с индивидуальными слуховыми аппаратами);

— при обучении различению на слух — насколько успешно ребенок справляется с заданием (различает уверенно, с ошибками, не различает), при каком выборе, на каком расстоянии (если работа проводится с индивидуальными слуховыми аппаратами или без них), какой материал слышит лучше, какой хуже;

— при обучении опознаванию — какой материал был успешно опознан, а в опознании какого ребенок затрудняется (в дневнике предлагаемые для опознавания слова и фразы следует писать в столбик);

«+» означает, что речевая единица узнана, если она не воспринята, то фиксируются замены, например: мама +; здравствуй — *рыба, краски, разный*;

также отмечается расстояние, на котором ребенок может успешно опознавать материал (с индивидуальными слуховыми аппаратами и без них);

— при обучении распознаванию незнакомого по звучанию речевого материала учет ведут аналогично тому, как описано для его опознавания на слух

при работе по обучению произношению:

— работа над речевым дыханием и голосом: отмечают их особенности при воспроизведении слогов, слов и фраз, например: слитно произносит слогосочетания и слова, состоящие из трех слогов, или повышает голос при произнесении звуков *у* и *и*;

— работа над звуками и их сочетаниями: отмечают качество воспроизведения звука (изолированно, в тех или иных позициях в слогах, словах и фразах), например: звук *к* произносит как *т* в слогах и словах, лишь в слове *собака* верно (*к +*); или произносит *к +* с пальцем в позиции прямого слога (*ка, ко, ку*);

— работа над словом и фразой: отмечают особенности их воспроизведения (при этом указывается лучший вариант), например: слово «Молоко» произносит как *ма-лаКО (или маКО, или малаКО)* и т. п.

Контрольные проверки проводятся 3 раза в год: в сентябре, в начале января и в июне.

Проверка усвоения произносительных навыков

На первом и втором годах обучения проводят проверки, в результате которых определяется качество воспроизведения слова и усвоения звуков в составе слова. Для этого подбирают хорошо знакомые детям полные и лепетные слова. В контрольных словах должны быть представлены все звуки русского (родного) языка, по возможности в разных позициях (в том числе в критических, например: звуки *м* и *н* перед гласными *у* и *и*, стечения согласных). Проверяемые гласные должны быть под ударением. В одном слове могут быть несколько проверяемых звуков. Приведем пример контрольного списка:

папа, суп, пипипи, боБОУ, рыба, мама, дом, мяч, тетя, ляля, кот, чай, вода, нос, в (самолет), фу (грязно), зайка, шапка, мишка, ж (жук), гагага (гусь), цветы, щи, яблоко, елка, юла, ест хлеб. В список целесообразно включать знакомые имена детей и взрослых.

К словам подбирают соответствующие игрушки, предметы, картинки. Сначала ребенка просят самостоятельно назвать слово, затем произнести его сопряженно (одновременно) с педагогом с использованием движений речевой ритмики, потом — отраженно (вслед за педагогом); в заключение слово вновь повторяется самостоятельно. Все варианты произнесения слова ребенка заносят в протокол.

В результате такой проверки у педагога будут данные об особенностях овладения словом тем или иным ребенком, а также об усвоении звуков в составе слова, об особенностях голоса и речевого дыхания, например:

голос: нормальный (или слабый, тихий, сдавленный, повышает на отдельных звуках, отметить на каких, фальцет, гнусавый);

звуки:

гласные (характеристика произнесения каждого звука): произносит правильно, с широкой или узкой артикуляцией, гнусаво, с повышением голоса;

согласные: *п, б, м;* *тп, д, н* произносит правильно, пропускает, заменяет *п (т)* на *б (д)*, или *б (д)* на *п (т)* или на *м (н)*, полная закрытая гнусавость: *м (н)* на *п (т)* или *б (д)*, частичная закрытая гнусавость: *м* как *мб, мп, н* как *нд, нт*, повышение голоса на звуках *м, н; л* произносит правильно (как правило, полумягко), пропускает, произносит с носовым оттенком или как *ы*, произносит как *д* или *т*, язык на верхней губе; *в, ф* произносит правильно, пропускает, взаимозаменяет, оглушает *в*, дутье на месте данных звуков, двугубная артикуляция, замена губно-зубных звуков губными: *ф* как *п, в* как *б*; *с* произносит правильно, ослабленно или призубно, межзубное (межгубное), произносит как *т*, боковая артикуляция, сонантность; и т.д.

слово: произносит слитно, или по частям (спа-сибо), или по слогам, или по звукам; выделяет или нет ударный слог и насколько адекватно; соблюдает или не соблюдает звукослоговой состав на уровне произносительных возможностей.

При анализе произнесения слова, звуков, голоса, речевого дыхания следует указывать и те замены и варианты, которые встречаются в спонтанной речи ребенка и не отмечены в проверке.

Можно предложить ребенку произнести самые простые фразы типа «Мяч там. Папа дома. Кукла упала» задавая ему соответствующие вопросы и показывая действия с игрушками. Это позволит составить представление об особенностях произнесения фраз: слитно или по словам, в нормальном или замедленном темпе, с соблюдением звукослогового состава слов или с его нарушением.

На третьем — пятом годах обучения в ходе специальной проверки определяется качество усвоения различных сторон произношения: звуковая и ритмическая структура слова, оформление фразы, темп речи и т. д.

Речевым материалом служат фразы, слова, слоги, отдельные звуки.

Проверку можно проводить как при чтении предлагаемого материала, так и при назывании соответствующих картинок. При чтении лучше воспроизводится звуковой состав слова, но может страдать слитность произношения; при назывании картинок наблюдается обратная картина.

Прежде чем приступить к проверке отдельных сторон произношения, необходимо получить общее впечатление от речи ребенка. С этой целью ему предлагают посчитать до пяти, назвать части тела, рассказать знакомое стихотворение и т. д. При этом следует обратить внимание на особенности голоса ребенка, темп речи, ее ритмико-интонационную сторону, а также на то, как произносятся слова и фразы, насколько разборчива речь.

Речевое дыхание проверяется при произнесении слов, фраз и ряда слогов. При этом отмечают, какое количество слогов ребенок произносит на одном выдохе.

Специальный материал для проверки голоса не подбирается. На его характер следует обратить внимание при проверке особенностей произношения гласных и некоторых согласных (*м, н, в, р*). Необходимо отметить силу и высоту голоса, а также особенности тембра: носят ли отклонения постоянный характер, появляются ли эпизодически, в каких условиях проявляется тот или иной дефект.

Качество воспроизведения звуков проверяется на материале фраз, слов, слогов и (в некоторых случаях) изолированных звуков. В проверку включают и те звуки, усвоение которых еще не предусмотрено программой. Это необходимо для определения замен, которыми пользуются дети на месте данного звука.

Значение слов, используемых для проверки произношения, должно быть знакомо детям. Отбирают в основном существительные в именительном падеже. Проверяемый гласный звук должен находиться в ударной позиции. Проверяемый согласный звук должен быть представлен в различных позициях (включая критические для того или иного звука).

В протоколе проверки отмечают все варианты произнесения звука, например: *и* — правильно (+) или сонантно, *м* — правильно, или частичная закрытая гнусавость (*мб*).

Особый материал, состоящий из существительных в именительном падеже, подбирают для проверки навыков:

— произнесение слов со стечением гласных;

— соблюдение ударения;

— соблюдение орфоэпических норм: оглушение звонких согласных в конце слова и перед глухими согласными; произнесение безударных *о* как *а* и *э* как *и*; пропуск не произносимых согласных.

Результаты проверок фиксируются в дневнике индивидуальных занятий. В протоколе обязательно должна быть отражена характеристика воспроизведения слова с точки зрения слитности, сохранения звуко-слогового состава, соблюдения ударения, орфоэпических норм.

Учет развития навыков слухового восприятия

Успешное развитие слухового восприятия невозможно без оценки состояния слуховой функции каждого ребенка. Методика оценки слуховых возможностей зависит от уровня владения речью и от состояния слуха (у говорящих детей).

У неговорящих детей вырабатывают условную двигательную реакцию на звук и определяют, на каком расстоянии они могут ощущать звучание речи и игрушек

Полученные в ходе целенаправленного обучения максимальные результаты сопоставляют с данными тонального слуха. При их совпадении (см. табл. 1) можно говорить о той или иной степени снижения слуха.

У говорящих детей проверяют их возможность воспринимать на слух речь. При этом глухим детям предлагают различать на слух слова, а слабослышащим — распознавать.

Для проверки слуха глухих детей, овладевших словесной речью в процессе обучения, подбирают три группы хорошо знакомых слов в соответствии с методикой, предложенной Е.П. Кузьмичевой и И.Ф. Федосовой.

1-я группа — три слова с различной слоگو-ритмической структурой типа: *мяч* — *папа* — *бабушка* (*шар* — *мама* — *девочка*; *дом* — *рыба* — *собака* и т. п.);

2-я группа — два слова с одинаковой слоگو-ритмической структурой и одно отличное от первых двух типа: *рыба* — *папа* — *барабан* (*кукла* — *зайка* — *собака*; *лопата* — *машина* — *кофта* и т. п.);

3-я группа — три слова с одинаковой слоگو-ритмической структурой типа: *лопата* — *собака* — *тарелка* (*дом* — *кот* — *мяч*; *дедушка* — *девочка* — *яблоко*; *карандаш* — *самолет* — *молоко* и т. п.).

К словам подбираются соответствующие картинки. Проверка проводится без звукоусиливающей аппаратуры (на одно и второе ухо).

Ребенку предлагают различать слова первой группы (сначала слухозрительно, а затем, прослушав образец звучания, и на слух). Если дошкольник различает эти слова, ему аналогично предъявляют речевой материал второй группы. Если он справляется и с их дифференциацией, то предлагают слова третьей группы. Ребенку, который различает и слова после дней группы, для восприятия на слух предъявляют речевой материал всех трех групп, т. е. 9 слов: перед ним выкладывают соответствующие картинки, и он должен показать и назвать ту, которую на ухо произносит педагог. Если и это задание оказывается ему по силам, то можно предположить, что по состоянию слуха он не глухой, а слабослышающий ребенок, и его слух нужно обследовать другой методикой (см. ниже).

Следует отметить, что и глухой ребенок способен к различению на слух знакомых слов при выборе из девяти. Но это может быть результатом или раннего (в первые 1,5 года) начала коррекционной работы, или ее многолетнего (не менее 2,5—3 лет) проведения.

Результаты различения на слух слов сопоставляют с данными тонального слуха. Все глухие дети имеют очень высокие пороги восприятия (средняя потеря слуха на основных речевых частотах 500, 1000 и 2000 Гц более 85 дБ), но разный частотный диапазон: до 250, 500, 1000 Гц и более.

Дети, которые не различают на слух первую группу слов, имеют, как правило, сохранность частотного диапазона не более 250 Гц.

Дети, которые различают слова первой группы, но затрудняются в дифференциации слов второй группы, имеют частотный диапазон слуха, как правило, до 500 Гц.

Дети, которые различают слова первой и второй группы, но затрудняются в дифференциации слов третьей группы, имеют сохранность частотного диапазона, как правило, до 1000 Гц.

Дети, которые различают слова первой, второй и третьей группы, но затрудняются при дифференциации всех девяти слов, имеют частотный диапазон более 1000 Гц.

Дети, способные различать слова всех трех групп, но не узнающие на слух хорошо знакомые слова без опоры на картинки, являются пограничными.

Целесообразно провести аналогичную проверку и с индивидуальными слуховыми аппаратами (если ребенок уже слухопротезирован и подобран режим звукоусиления), с тем чтобы определить возможности детей в восприятии речи с их помощью.

Слух слабослышающих говорящих детей проверяют в ходе распознавания ими знакомых слов. Как правило, используют списки слов Л.В. Неймана. К словам подбирают соответствующие картинки. Проверку проводят без использования звукоусиливающей аппаратуры (на правое и левое ухо).

Педагог в ходе общения с ребенком (или в процессе выработки условной двигательной реакции на звук) определяет, на каком расстоянии он реагирует

на голос разговорной громкости, например ушной раковины (y/p), на 0,1 м от уха, на 0,5 м, на 2 м и т. п. держа перед собой картинку и не показывая их ребенку, педагог с того расстояния, которое он выявил (т. е. у y/p , 0,1 м, 0,5 м ...), произносит первое слово и просит дошкольника повторить его. Если ребенок слово узнал, он получает соответствующую картинку, а педагог, отойдя немного дальше, предъявляет следующее слово. Если дошкольник слово не узнал на слух, то оно повторяется ближе к его уху. Если и в этом случае оно остается не узнаваемым, педагог повторяет его для слухо-зрительного восприятия и отдает ребенку соответствующую картинку. Так определяется примерное расстояние, на котором дошкольник слышит речь: y/p , 0,4 м, 1,5 м и т. д.

Если ребенок воспринимает на слух слова на расстоянии 1 м и более, проверяют, узнает ли он их при произнесении шепотом и на каком расстоянии. Обследование начинают у уха дошкольника. При предъявлении первых 2—3 слов определяют возможность восприятия шепота (если ребенок не повторяет слово, произнесенное шепотом, нужно повторить его голосом разговорной громкости), и при положительном результате делают попытку увеличить расстояние.

Полученные результаты соотносят с данными тонального слуха, состояние слуха определяется по результатам лучше слышащего уха. В соответствии с классификацией Л.В. Неймана:

— дети, воспринимающие речь разговорной громкости на расстоянии более 1 м и слышащие шепот хотя бы ушной раковины, имеют среднюю потерю слуха на основных речевых частотах 500, 1000 и 2000 Гц до 50 дБ (тугоухость I степени);

— дети, воспринимающие речь разговорной громкости на расстоянии 0,5—1 м и не слышащие шепот, имеют среднюю потерю слуха на основных речевых частотах 50—70 дБ (тугоухость II степени);

— дети, воспринимающие речь разговорной громкости на расстоянии y/p — 0,5 м, имеют среднюю потерю слуха на основных речевых частотах 70—85 дБ (тугоухость III степени).

Часто в ходе обследования ребенок не повторяет слова. В этом случае нужно предложить им для различения на слух, т. е. выложить перед ним соответствующие картинки (6—10 картинок в зависимости от возраста), которые он должен показывать в ответ на слово, произнесенное педагогом. Результаты, т. е. расстояние, на котором дошкольник узнает слова в этих условиях, будут несколько лучшими, чем при распознавании на слух, что следует учитывать.

Проверку целесообразно проводить на материале сбалансированных списков слов, которым, например, является материал, предложенный Л.В. Нейманом. Но ребенок не знает большинства слов списка, то нужно составить свой комплект контрольного материала в соответствии с индивидуальным словарем каждого ребенка. Важно включить в тестовый материал как низко-,

так и высоко- и среднечастотные слова типа: *Вова, волк, вода; чай, чайник, щи, ящик, часы; мама, папа, лопата* и т. д.

Подобную проверку следует провести и с индивидуальными слуховыми аппаратами (желательно при восприятии одного списка слов правым ухом, другого — левым, третьего бинаурально, т. е. при прослушивании двумя ушами). Это важно и для выявления слуховых возможностей слабослышащего ребенка, и для получения точки отсчета результативности дальнейшей работы по развитию слухового восприятия.

Такова методика педагогического обследования состояния слуховой функции глухих и слабослышащих дошкольников.

Остановимся на методике проверки усвоения умений и навыков, предусмотренных программой по развитию слухового восприятия.

В середине и в конце каждого учебного года проводят проверку усвоения детьми программного материала по развитию слухового восприятия. Аналогичную проверку проводят и в начале учебного года, с тем, чтобы установить, насколько, дети сохранили за лето умения и навыки. Контрольный материал предлагается в привычных для каждого ребенка условиях звукоусиления, т. е. в тех, в которых он лучше справляется с заданиями. При этом предпочтение следует отдавать восприятию материала с индивидуальными слуховыми аппаратами.

Умение детей воспринимать на слух неречевые и речевые сигналы (включая различение музыки, пения и разговора, сольного, оркестрового и хорового исполнения, голосов птиц и животных) проверяют на 2—3 фронтальных занятиях в начале, в середине, и в конце каждого учебного года. На одно занятие берут 2—3 вида упражнений. Дети выполняют их как все вместе, так и по 2—3 человека и по одному. При этом индивидуально опрашиваются в первую очередь наиболее слабые дети, чтобы исключить возможность выполнения заданий не на основе слухового восприятия, а по подражанию другим детям.

При проведении занятий отмечают также и владение детьми специфическим для слуховых занятий словарем, например, названия используемых звучащих игрушек: *играй те на барабане (пианино), говорите (играйте), долго (кратко, громко, тихо, слитно, быстро, медленно), отхлопайте ритм* и т. п.

Умение воспринимать на слух речевой материал проверяют на нескольких индивидуальных занятиях. В детском саду для глухих детей проводят следующие проверки:

— на первом году занятий в середине года выявляют умение различать на слух звукоподражания при выборе из 2—3; в конце года — умение различать звукоподражания, лепетные и полные слова при выборе на 2—3, а так же умение опознавать на слух звукоподражания и лепетные слова;

— на втором году занятий в середине года — умение различать (при выборе из 4—5) и опознавать на слух звукоподражания, лепетные и полные слова; в конце года — различать (при выборе из 5—7) и опознавать на слух слова и словосочетания и различать фразы при выборе на 3-5 (дети, начавшие обучаться с трех лет, на первом году занятий должны научиться различать на слух при выборе из 3—5 звукоподражания и слова и опознавать на слух звукоподражания; на втором году — различать (при выборе из 7—10) и опознавать на слух звукоподражания и слова, различать на слух фразы при выборе из 6—8).

— на 3—5-м годах занятий в середине года проверяют опознавание на слух 10 контрольных речевых единиц, в которые входят слова, словосочетания, фразы и тексты (детские стихи и песенки); в конце года — опознавание на слух 20 контрольных единиц, состоящих из слов, словосочетаний, фраз и текстов (детские песни и стихи). Слова и фразы должны быть даны вразбивку. Речевой материал не должен подбираться по тематическому принципу. Он повторяется не более двух раз. Приведем пример контрольного материала (на конец обучения в старшей группе):

<i>Дай ложку</i>	<i>рубашка</i>
<i>карандаш</i>	<i>Убери бумагу</i>
<i>Как тебя зовут?</i>	<i>Ешь суп</i>
<i>Один</i>	<i>чашка</i>
<i>стихи про самолет</i>	<i>Надень платье</i>
<i>Здравствуй</i>	<i>четыре</i>
<i>тарелка</i>	<i>песенка «Про маму»</i>
<i>пальто</i>	<i>шапка</i>
<i>Попроси карандаш</i>	<i>бумага</i>
<i>молоко</i>	<i>Как твоя фамилия?</i>

В конце последнего года обучения педагог проверяет умение детей опознавать на слух знакомые тексты, отвечать на вопросы и выполнять задания по ним (проводится работа с одним пройденным текстом). Педагог выявляет, и умение дошкольников воспринимать на слух незнакомый по звучанию материал. С этой целью ребенку предъявляют 10 слов, например: жук, масло, сентябрь, шуба, завтрак, шуба, вторник, туфли, лед, ужин, которые повторяются до 3—5 раз. При этом фиксируется воспроизведение дошкольником каждого слова.

В группах для слабослышащих детей на первом году занятий в середине года выявляют умение различать на слух звукоподражания, лепетные и полные слова при выборе из 3—5, а также опознавать их; в конце года — умение различать звукоподражания, лепетные и полные слова, словосочетания, короткие фразы типа: *Самолет летит*; *Таня моет куклу* и фразы-поручения типа: *Дай мяч*; *Встань*; при выборе из 3—6 (детям со средней и легкой тугоухостью

предлагается различать при большем выборе — из 7—10), а также опознавать данный речевой материал.

На последующих годах занятий в середине и в конце года проверяют опознавание на слух 20 контрольных речевых единиц: слов, словосочетаний, фраз и текстов (детские стихи и песенки). Проверку проводят аналогично тому, как это описано для третьего — пятого годов обучения глухих дошкольников. Приведем пример контрольного материала на конец обучения в средней группе:

Пирамида	спальня
зеленый шар	Ешь котлету
Как твоя фамилия?	дерево
Беги как лошадка	Возьми 2 кубика, возьми
стихи о лете	столько же шаров
компот	Покажи у мишки глаза
Нарисуй большой квадрат	три
сапоги	цветок
Сегодня тепло	Кто заболел?
Принеси мяч	уши
Где ребята?	

Кроме того, проверяют умение детей воспринимать на слух фразы с некоторыми изменениями: с перестановкой слов, их сокращением или наращиванием при опоре на соответствующую картинку (третий — пятый год обучения).

Особое внимание уделяют выявлению возможностей детей воспринимать на слух тексты:

— на втором году занятий проверяют умение детей отвечать на вопросы и выполнять задания при работе со знакомой сюжетной картинкой;

— на третьем году занятий — воспринимать на слух незнакомый текст с опорой на сюжетную картинку, различать фразы, словосочетания и слова, входящие в него, отвечать на вопросы и выполнять задания по тексту;

— на четвертом—пятом годах занятий — воспринимать на слух незнакомый текст без опоры на картинку или его название.

На последнем году обучения проверяют умение детей различать на слух близкие по звучанию слова, отличающиеся одним звуком, например: *дом, ком, Том (имя куклы), лом* и т. п.

Для оценки продвижения в развитии слухового восприятия слабослышащего ребенка важно выявить не только его возможности в усвоении программных требований, но и собственно развития самой слуховой функции. С этой целью начиная с конца третьего года обучения проверяют уровень восприятия на слух специального тестового материала (списки Л.В. Неймана).

Ребенок воспринимает слова одного списка без аппаратов (на лучше слышащее ухо или бинаурально), а другого — с индивидуальными слуховыми аппаратами. При проведении проверок в течение года материал всегда предъявляется на одинаковом расстоянии от уха ребенка или микрофонов аппаратов. В этом случае увеличение количества слов, воспринятых дошкольником точно, говорит о положительной динамике развития его слуховой функции. Если ребенок узнает более 80% слов списка, необходимо увеличить расстояние при их предъявлении, а также использовать более сложный тестовый материал.

Контроль за включением в проверочную работу всего пройденного материала возлагается на методиста дошкольного учреждения. Он присутствует на контрольных фронтальных и индивидуальных занятиях (в середине и в конце года) и фиксирует результаты.

Речевой материал, предлагаемый в программе по развитию слухового восприятия, считается усвоенным, если ребенок не менее чем в 60—70% случаев узнает его на слух. При этом он правильно выполняет предложенное на слух задание, отвечает на вопрос, повторяет услышанное слово, словосочетание, фразу. Особое внимание уделяется увеличению расстояния, на котором каждый ребенок с индивидуальными слуховыми аппаратами и без них научился узнавать речевой материал на слух за полгода, год.

При проверке отмечается также, насколько дошкольник грамотно оформляет свои высказывания и насколько он реализует в устной речи свои произносительные возможности.

И последнее: не нужно жалеть времени на проведение проверок. Во-первых, они позволяют увидеть истинную картину состояния произносительных навыков и слуховые возможности детей, внести необходимые коррективы в дальнейшую работу с целью повышения ее эффективности. А во-вторых, сами проверки являются прекрасным тренировочным материалом, следовательно, они способствуют совершенствованию навыков восприятия и воспроизведения устной речи.

1.3.3. Работа с родителями

Воспитание и обучение детей с нарушенным слухом должно проводиться в тесном контакте с семьей.

Часть детей воспитываются дома или в дошкольных учреждениях для слышащих детей (при высоком уровне общего и слухо-речевого развития глухого или слабослышащего дошкольника). В этом случае коррекционную помощь ребенок получает, посещая занятия сурдопедагога сурдологического кабинета (центра, отделения) системы здравоохранения или группы кратковременного пребывания специального дошкольного учреждения. Занятия с ним проводятся или систематически (как правило, 1—2 раза в неделю) или периодически — 1—2 раза в год ежедневно в течение одной-двух недель.

Задача педагога в этом случае состоит не только в обучении дошкольника, но и в знакомстве родителей с особенностями речевого общения с ребенком, его общего развития и проведения коррекционной работы. Особое внимание должно быть уделено овладению родителями специфическими приемами и методами работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению. Многолетний опыт показывает, что родители прекрасно справляются с работой по развитию остаточного слуха ребенка. Значительно большие трудности они испытывают при формировании произносительной стороны речи. Важно, чтобы педагог в ходе своих занятий основное внимание обращал на формирование первичных произносительных умений, которые родители будут закреплять. Полезно предложить родителям провести занятия в присутствии учителя-дефектолога. Именно в этом случае наглядным становится то, что им понятно, усвоено ими, а что они делают неверно.

В том случае, если ребенок воспитывается в специальном дошкольном учреждении (группе) также необходимо привлекать родителей к занятиям с ним. Это значительно повысит эффективность обучения, в том числе и работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению. Конечно, наибольшими возможностями обладают те родители, которые могут забирать детей из детского сада ежедневно или на субботу и воскресенье. Однако, и те родители, у которых дети бывают лишь на каникулах, могут проводить с ними занятия, выполнять целый ряд упражнений, аналогичных тем, которые проводит педагог. Эти упражнения должны включать работу по закреплению произносительных навыков ребенка и по обучению восприятию на слух речи и неречевых звучаний. Важно, чтобы родители не дублировали педагога, а проводили работу на материале, наиболее актуальном именно дома, во дворе, при общении с родственниками.

Родителям необходимо рассказать о возможностях их ребенка в плане использования остаточного слуха, показать, что малыш может услышать, что он может правильно произнести. Для этого целесообразно предложить родителям посетить несколько индивидуальных и фронтальных занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению. При этом очень важно показать родителям продвижение ребенка в развитии слухового восприятия и в произношении.

Необходимо научить родителей пользоваться звукоусиливающей аппаратурой (в первую очередь индивидуальными слуховыми аппаратами) и показать им основные методические приемы работы с детьми. Полезно предложить родителям провести занятие со своим ребенком, аналогичное тому, которое показал сурдопедагог. По ходу занятия педагог вносит коррективы в работу родителей.

На субботу и воскресенье или на каникулы следует давать родителям конкретные задания по развитию остаточного слуха ребенка и закреплению его произносительных умений. Важно, чтобы родители проводили работу с

ребенком, используя индивидуальные слуховые аппараты, учили ребенка воспринимать с их помощью звуки окружающего мира.

Большую помощь в работе с родителями по развитию слухового восприятия и формированию произношения могут оказать родительские конференции, на которых папы и мамы делятся опытом своей работы, демонстрируют успех своих детей.

Для самоконтроля по теме «Планирование и учет работы над устной речью» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. На какой период планируется работа над устной речью?
2. Какие разделы включает перспективный план индивидуальной и фронтальной работы?
3. Какие разделы включает дневник индивидуальных занятий ребенка?
4. Какие виды учета проводят в процессе работы над устной речью?
5. По каким параметрам проводится учет по развитию слухового восприятия и обучению произношению?
6. Какая периодичность контрольных проверок?
7. Как проводится проверка усвоения произносительных навыков?
8. Как проводится проверка и учет развития навыков слухового восприятия?
9. Как проводится проверка слуха глухих детей, овладевших словесной речью в процессе обучения в соответствии с методикой, предложенной Е.П. Кузьмичевой и И.Ф. Федосовой?

2. МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

План изучения раздела:

- 2.1 Выработка условной двигательной реакции на звук и знакомство со звуками окружающего мира
- 2.2 Обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов
- 2.3 Обучение восприятию на слух речевого материала

Краткое содержание основных вопросов

Работа по развитию слухового восприятия и обучению произношению направлена на формирование устной речи детей: ее восприятия и воспроизведения. Развитие остаточного слуха расширяет сенсорную основу восприятия речи на слухо-зрительной основе и формирования произносительных навыков. При этом совершенствование произношения во многом способствует восприятию речи как слухо-зрительно, так и только на слух.

С этой точки зрения оба направления в обучении детей с нарушением слуха можно рассматривать как единое целое. Однако для удобства изложения материала методические рекомендации даются отдельно: для работы по развитию остаточного слуха детей и обучению произношению.

Описание методики работы по развитию слухового восприятия проводится по четырем основным направлениям содержания обучения:

- выработка условной двигательной реакции на звук;
- знакомство со звуками окружающего мира;
- обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов;
- обучение восприятию на слух речевого материала.

2.1. Выработка условной двигательной реакции на звук и знакомство со звуками окружающего мира

2.1.1. Выработка условной двигательной реакции на звук

Работа по развитию слухового восприятия глухих и слабослышащих дошкольников начинается с обучения умению реагировать на звучание неречевых и речевых сигналов определенным игровым действием, например: в ответ на звуковой стимул собирать пирамиду и т. п. Упражнения проводятся без звукоусиливающей аппаратуры.

Педагог сажает ребенка перед собой (за стол, на стул) на расстоянии 0,5—1 м. Перед ребенком кольца пирамиды (пуговицы, бирюльки и т. п.). Сурдопедагог кладет около руки малыша одно кольцо (или большую пуговицу и т. п.), ударяет несколько раз в барабан и рукой ребенка надевает кольцо на стержень пирамиды (кладет пуговицу в коробку и т. п.). Это упражнение проводится до тех пор, пока малыш самостоятельно (без побуждения) не

начинает нанизывать кольцо пирамиды или выполнять любое другое действие в ответ на сигнал (на это может потребоваться несколько занятий). Затем педагог встает за спину малыша (на расстоянии 0,5 м) и ударяет по барабану несколько раз. В ответ ребенок собирает или разбирает пирамиду (или выполняет другое подобное действие).

Если ребенок при восприятии звучания барабана только на слух перестал работать (т. е. не выполняет определенного действия), нужно вновь несколько раз ударить по барабану так, чтобы он мог видеть это и слышать удары (в ответ — надеть кольцо пирамиды или выполнить другое действие), а затем опять встать за спину малыша. Убедившись в том, что ребенок воспринимает звучание барабана на слух, педагог, постепенно отходя от малыша, определяет максимальное расстояние, на котором он реагирует на его звучание.

Аналогично проводится работа и с другими звучащими игрушками (например, с бубном, гармошкой и т. д.), но начинается она ближе к уху ребенка, на расстоянии 15—20 см. При этом для поддержания интереса к занятию обязательно надо менять дидактический материал. Например, при работе с барабаном ребенок собирает и разбирает разнообразные пирамиды, при работе с гармошкой он нагружает пуговицами грузовик и т. п. (рис. 1).

Параллельно с выработкой условной двигательной реакции на звучание игрушек ведется обучение детей ощущению звучания речевых сигналов (слогосочетаний, слов).

Педагог садится рядом с ребенком за стол, на котором стоит пирамида (матрешки), лежит мозаика (бирюльки и т. п.), и учит его реагировать на звучание речи (слогосочетаний), воспринимаемое на слухо-зрительной основе. С этой целью он обращает внимание малыша на свои губы и голосом разговорной громкости произносит слогосочетание (например, папа- папа) и одновременно его рукой нанизывает на стержень пирамиды одно кольцо (выкладывает один из элементов мозаики и т. п.). Упражнение проводится до тех пор, пока ребенок не начинает сам (без побуждения) выполнять действие в момент произнесения слогов.

Затем сурдопедагог голосом разговорной громкости произносит слогосочетание (например, *пупупу*) на ухо ребенку без экрана. В этом случае дополнительным раздражителем является выдыхаемая говорящим струя воздуха. Если малыш не отреагирует на звук, то педагог в момент звучания его рукой нанизывает одно кольцо пирамиды (или выполняет другое действие). Упражнение проводится до тех пор, пока ребенок не начинает сам выполнять действие в момент произнесения педагогом слогов.

Наконец педагог произносит эти же слоги голосом разговорной громкости, но уже при использовании экрана, в качестве которого могут выступать ладонь или лист бумаги (плотные экраны использовать не следует, так как за ними дети могут не услышать звучания голоса). Теперь малыш должен реагировать на произносимые слогосочетания, воспринимаемые только на слух; в ответ он собирает и разбирает пирамиду, матрешку и т. п. Если при изоляции струи

воздуха ребенок перестал реагировать на звучание слогов, можно усилить голос до громкого. После того как выработана четкая реакция на громкий голос (она есть практически у всех детей), надо его снижать, пытаясь научить ребенка реагировать на голос разговорной громкости. Когда у него выработана реакция на звучание слогов, произносимых ушной раковиной голосом разговорной громкости, педагог постепенно увеличивает расстояние от уха ребенка, отодвигаясь вместе с экраном на 5—10 см и далее (рис. 2). Если реакция на звук голоса разговорной громкости обнаруживается у ребенка на расстоянии 1 м и далее, следует, используя описанную выше методику, определить его возможности в восприятии шепота. В этом случае слоги типа *nanana*, *tututu* произносятся шепотом ушной раковиной ребенка вначале без экрана, а затем — за экраном. Если первоначально при восприятии слогов без экрана реакция отсутствует, то педагог опять в момент их произнесения надевает рукой ребенка кольцо на стержень пирамиды, добиваясь в дальнейшем самостоятельного действия дошкольника. У некоторых слабослышащих детей реакция на шепот может быть обнаружена не только ушной раковиной, но и на определенном удалении от нее.

Эта работа проводится вначале на каждом индивидуальном занятии, а затем не реже одного раза в неделю в течение первых полутора лет. В дальнейшем эту работу целесообразно проводить хотя бы один раз в месяц, с тем, чтобы стимулировать ребенка реагировать на тихие звуки. При этом, как правило, используется либо звучащая игрушка, либо слогосочетание. Среди используемых для этого упражнений слогосочетаний должны быть низкочастотные типа *пупу*, *тутуту*, среднечастотные типа *nanana*, *tatata* и высокочастотные типа *cисисис*, *чичичи*.

На каждом занятии педагог начинает работу с того максимального расстояния, которое отмечено у данного ребенка, и постепенно пытается его увеличить. Если ребенок не реагирует на звучание игрушки (или шепота, голоса) на максимальном для него расстоянии, то педагог постепенно приближается к малышу. После того как ребенок отреагировал на данное звучание на более близком расстоянии, сурдопедагог вновь возвращается к исходному (максимальному) расстоянию. На последующих занятиях делается попытка его дальнейшего увеличения.

Следует помнить, что в начале обучения у многих глухих и даже слабослышащих детей отсутствует реакция на звучание ряда игрушек (например, свистка, металлофона, шарманки), а также на звучание голоса разговорной громкости даже у самого уха. Педагог должен постоянно возвращаться к тем игрушкам, звучание которых тот или иной ребенок пока не слышит, и пытаться выработать у него реакцию на этот звук (это же относится и к восприятию голоса разговорной громкости и шепота).

При проведении данной работы следует помнить, что:

— педагог должен играть на «инструменте» или произносить слогосочетания (типа *пупу*, *nanana* и т. д.) с разным временным интервалом;

— педагог должен проследить, чтобы ребенок боковым зрением в зеркале или в другом отражающем предмете не мог видеть его лица;

— педагог не должен касаться экраном уха ребенка, иначе он будет ощущать вибрацию;

— педагог не должен сразу после произнесения слогов, игры на дудке, свистке и т. п. убирать экран, закрывающий его лицо и струю воздуха; нельзя смотреть на ребенка сразу после произнесения слогов, игры на «инструменте». В противном случае малыш будет реагировать на внешние проявления поведения педагога, а не на звук;

— педагог не должен требовать и ждать от ребенка повторения звуков: малыш отвечает на сигнал определенным действием; во время работы не нужно произносить ни каких слов или звуков, кроме сигнальных.

После того как уже выработана условная двигательная реакция на звучание игрушек и речи без звукоусиливающей аппаратуры, аналогично проводятся упражнения и с индивидуальными слуховыми аппаратами. В последнем случае возможности детей в ощущении звучаний резко возрастают: они ощущают звучание голоса на расстоянии 1,5—2 м и более, слышат звук игрушки, удаленный от них на 2—3 м и более.

2.1.2. Знакомство со звуками окружающего мира

И глухие, и слабослышащие дети успешно используют свои остатки слуха, если слуховая информация представляет для них интерес. Особое внимание следует уделить знакомству дошкольников со звуками, окружающими их в группе, на улице, дома. Их нужно научить реагировать на разнообразные бытовые шумы: стук в дверь, шум от работы бытовой техники (пылесос, миксер, дрель и т. д.), звук отодвигаемого стула, стук упавшего предмета, шум и сигналы транспорта, удары мяча о стену, пол, землю, скрип качелей, лай собаки, плач, смех, кашель, чихание и т. п.

Подобная работа не требует специальных занятий, она проводится в течение всего дня всеми слышащими взрослыми, окружающими детей. Самое главное — быть внимательными и наблюдать за реакциями каждого ребенка. В индивидуальных слуховых аппаратах (и даже без них) дети слышат многие звуки. Услышав, они замирают, моргают, значительно реже пытаются найти источник звука. Если слуховые реакции не подкрепляются, то постепенно они затухают, и дети перестают реагировать даже на громкие звуки (например, грохот упавшего возле них предмета). А это означает, что работа по развитию слухового восприятия проводится формально, она оказывается нерезультативной. Задача окружающих взрослых — показывать каждому ребенку, что звучит: что-то упало — указать и сказать: «Бах! Упало»; работает пылесос — подвести к нему детей, выключить его — звука нет, вновь включить — звук появился; на улице громко сигнализирует машина, малыш плачет в коляске, громко лает собака — показать, воспроизвести эти же действия и звуки вместе с детьми.

При формировании этих умений крайне важна эмоциональная реакция слышащего взрослого на звуки. Во время звучания, к которому он хочет привлечь внимание ребенка, взрослый всем своим видом, позой, выражением лица, естественными жестами показывает, что что-то произошло. Он обращает внимание ребенка на случившееся, при возможности повторяет этот звук или демонстрирует результат: чашка упала и разбилась, хлопнула дверь — кто-то пришел и т. п. Важно учить и ребенка эмоционально реагировать на звук.

Постепенно дети начнут прислушиваться к тем звукам, которые их окружают, радуясь знакомым и проявляя любопытство к новым. Восприятию детей со слуховыми аппаратами доступны многие звуки, следует лишь сделать их интересными и значимыми.

Однако этого мало. Нужно целенаправленно знакомить детей со звуками, например, научить реагировать на стук в дверь или звонок (наиболее доступен восприятию громкий, низкого звучания). Такие упражнения лучше проводить дома. Ребенка специально подводят к двери тогда, когда с противоположной стороны громко стучат. У ребенка возникает какая-то реакция на этот сигнал, но он не знает, что это такое и как реагировать. Мама спрашивает: «Кто там?» — и открывает дверь. На пороге стоит папа с игрушкой, он обнимает ребенка, подбрасывает малыша. Делая это каждый день (каждые выходные), родители учат ребенка реагировать на стук или звонок в дверь. Теперь он уже сам с радостью бежит к двери. Если первоначально у ребенка не возникает реакция на стук, можно приложить его руки к двери, чтобы он ощутил вибрацию, а затем дать возможность послушать стук еще раз (рис. 3).

В специальной группе дошкольного учреждения желательно иметь альбом или стенд, на котором помещаются предметы или таблички, соответствующие тому, что в течение дня (недели) слышали дети в группе, на улице. Подобный альбом хорошо вести и дома. С ним ребенок приходит в детский сад, воспитатель или сурдопедагог обсуждает с детьми, что они слышали дома, пытаются воспроизвести в группе те звуки, которые дети слышали дома.

Когда дошкольники станут постарше, нужно учить их не только адекватно реагировать на звук, но и устанавливать причинно-следственные связи: шум в батареях, трубе — дядя работает, звуки музыки в зале — тетя играет, детские голоса на улице — дети гуляют, скрип качелей — дети качаются, шум воды на кухне — мама моет посуду и т. п.

Подобные упражнения проводятся в течение всего дня; при этом используются как случайные ситуации, так и специально созданные взрослым. Результативность обучения восприятию звуков окружающего мира во многом определяется тем, насколько взрослые поддерживают интерес ребенка к звукам, радуются каждой его реакции, даже ошибочной.

Для самоконтроля по теме «Выработка условной двигательной реакции на звук и знакомство со звуками окружающего мира» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Что понимается под условно-двигательной реакцией на звук?

2. Что необходимо сделать, если ребенок при восприятии звучания барабана только на слух перестал работать?
3. Как определяется максимальное расстояние, на котором он реагирует на его звучание?
4. Когда проводится обучение детей ощущению звучания речевых сигналов (слогосочетаний, слов)? Опишите методику.
5. Какие требования необходимо соблюдать при проведении обучения детей ощущению звучания речевых сигналов?
6. Как проводится работа по знакомству с окружающими звуками?
7. Чем определяется результативность обучения восприятию звуков окружающего мира?

2.2. Обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов

2.2.1. Требования к восприятию на слух речевых и неречевых сигналов

За период дошкольного обучения дети должны научиться:

- узнавать звучание игрушек и музыкальных инструментов;
- определять количество звучаний;
- различать на слух долготу, слитность, темп, громкость, высоту и ритм звучаний;
- определять направление звука;
- различать на слух звучащие речи, музыки и пения, музыкальных ритмов, оркестрового, хорового и сольного исполнения;
- различать звучания мужского и женского голоса;
- узнавать голоса животных и птиц;
- различать на слух бытовые шумы и сигналы городского транспорта.

Обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов проводится с целью развития слуха детей и обогащения их представлений о звуках окружающего мира, а также для оказания положительного влияния на формирование их устной речи.

Умение воспринимать на слух долготу, громкость, высоту, темп, слитность, ритм звучаний позволяет развивать и совершенствовать сенсорную основу для восприятия ребенком темпо-ритмической стороны устной речи. Подражая правильной речи педагога и воспитателя, воспринимаемой слухозрительно и на слух, дети информально овладевают умением про износить слова и короткие фразы слитно, с ударением, в нормальном темпе. для успешности данной работы необходимо, чтобы дети слышали не только речь взрослых, но и сами себя. Это достигается адекватностью подбора режима усиления речи и использованием обратных микрофонов — микро фонов у детей — при проведении занятий со стационарной проводной аппаратурой. Необходимо обеспечить детям возможность *постоянно* слышать и речь взрослых, и свою. Поэтому с первых дней занятий, когда уточнен режим

работы индивидуальных слуховых аппаратов, дети пользуются ими в течение всего дня.

Обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов проводится в определенной последовательности.

Работу по различению на слух неречевых и речевых звучаний целесообразно проводить на фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению, а также на музыкальных занятиях. При этом педагог должен знать:

- звучание каких игрушек ощущает каждый ребенок группы:
 - с индивидуальными слуховыми аппаратами (на каком расстоянии),
 - без аппаратов (на каком расстоянии);
 - со звукоусиливающей аппаратурой коллективного пользования;
- звучание каких игрушек ребенок не ощущает:
 - без аппаратов,
 - с индивидуальными слуховыми аппаратами,
 - со звукоусиливающей аппаратурой коллективного пользования.

Различение на слух звучащих игрушек, определение количества, долготы, громкости, слитности, темпа и ритма звучаний, а также направления звука проводится на материале только тех игрушек, которые доступны слуху всех детей группы. Так, если хотя бы один ребенок не ощущает звучания свистка, то не следует использовать данную игрушку для различения на слух с другими, для определения количества звучаний, их длительности и т. п. Это касается и расстояния, на котором дети ощущают звучание игрушки. Так, если ребенок слышит звук гармоники на расстоянии 1 м, а барабана 4 м, то различение на слух должно проводиться на расстоянии не более 1 м, чтобы слуху ребенка было доступно звучание обеих игрушек (при этом по барабану следует производить более тихие удары).

Расстояние, на котором дети ощущают звучание неречевых сигналов без звукоусиливающей аппаратуры и с индивидуальными слуховыми аппаратами, необходимо знать для того, чтобы решить вопрос об использовании того или иного типа аппаратуры (или же проводить упражнение без аппаратуры).

Остановимся более подробно на методике работы.

2.2.2. Различение звучащих игрушек

Выбор методики обучения узнаванию на слух неречевых и речевых звучаний зависит от возраста детей.

Как отмечалось выше, восприятие детьми различного характера звучаний не только обогащает представления детей о звуках окружающего мира, но и является базой для формирования определенных произносительных навыков: темпа, слитности, ритма речи. Таким образом, слуховые представления ребенка должны найти отражения в его собственных речевых проявлениях. Так как артикуляционные движения тесно связаны с крупной моторикой, на чем и

основана речевая ритмика, то важно, чтобы ответ ребенка на воспринятое звучание был двигательный, сопровождаемый устным проговариванием. Так, в ответ на звучание барабана дети топают ногой или хлопают в ладоши, произнося, как могут, татата, в ответ на звучание дудки вытягивают руки вперед, произнося у и т. д.

(На индивидуальных занятиях педагог постоянно возвращается к тем игрушкам, звучание которых пока недоступно слуху того или иного ребенка. И пытается выработать у него реакцию на этот звук, а также увеличить расстояние, на котором он может ощущать звучания).

Однако у детей младше 2,5—3 лет еще плохо развиты произвольные движения, для них представляет значительную трудность связать воспринятый стимул с абстрактным движением и собственным проговариванием. Для маленьких детей более мотивированным, а значит, и более действенным способом является «опредмечивание» звучания. Этот прием заключается в том, что каждому звучанию: барабана, бубна, дудки, гармошки, шарманки, свистка — соответствует определенная игрушка. Например: под звучание барабана прыгает зайка — *nanana*, под звучание гармошки танцует кукла — *ляляля* и т. п. Предлагая детям для различения, например, звучания барабана и гармошки, педагог побуждает их в ответ выбрать соответствующую звучанию игрушку и произвести с ней действия: продемонстрировать, как прыгает зайка или танцует кукла, произнося (как могут) соответственно *nanana* или *ляляля* (рис. 4). Постепенно игрушки могут заменяться на изображение барабана и гармошки либо на их макеты (маленькие бумажные или картонные барабаны, гармошки). К трем годам всех детей следует научить отвечать на звучания собственными движениями (ходьбой, выполнением танцевальных движений и т. п.), сопровождаемыми проговариванием тех или иных слогосочетаний (например, *nanana*, *ляляля*)

Если обучение ребенка начинается с трех лет и позже, то этому способу ответа его учат с самого начала на индивидуальных занятиях.

Убедившись с помощью выработанной условной двигательной реакции, что тот или иной звук доступен слуху детей, определив расстояние и тип аппаратуры, с которой будет проводиться работа по различению звучаний педагог на фронтальном занятии по развитию слухового восприятия, воспитатель — во время игр и физических упражнений, музыкальный работник — на своих занятиях учат детей определенным действием реагировать на звучания, например:

барабан	шагать на месте, произнося <i>nanana</i> ;
бубен	топать одной ногой, произнося <i>татата</i> ;
гармошка	подносить руку по рту рупором, произнося у—;
свисток	вставать на носки, поднимать руки вверх,
произнося и или пи;	
металлофон	приседать (руки на пояс), произнося <i>ляляля</i> ;

шарманка

«петь» а _____

Последовательность работы по различению звучащих игрушек:

1. Различение двух (впоследствии трех-четырех, а для слабослышащих детей и пяти-шести) звучащих игрушек при восприятии на слухо-зрительной основе, т. е. ребенок видит, как педагог играет на том или ином инструменте и слушать его звук; в ответ он воспроизводит соответствующее действие: шагает, танцует, ‘ и т. д. или выбирает соответствующую игрушку, картинку.

2. Предъявление звучания игрушки в качестве образца:

педагог показывает, какая игрушка будет звучать, и играет на ней за большим экраном; дети воспринимают звучание «инструмента» только на слух и воспроизводят соответствующее действие, выбирают игрушку (это же проделывается и с другими звучаниями).

3. Различение на слух двух (впоследствии трех-четырех и более) звучащих игрушек; педагог извлекает звук то из одной, то из другой игрушки за большим экраном; в ответ дети воспроизводят соответствующее действие, выбирают игрушку (рис. 5).

Большой экран, который используется на занятиях, должен быть полукруглым или П-образным, чтобы скрыть движения рук педагога от детей, находящихся сбоку. Извлекать звучания из всех игрушек, включая и дудку, и свисток, необходимо за большим экраном. В противном случае дети будут знать, что если сурдопедагог играет за маленьким экраном, это звучит или дудка, или свисток, а если за большим, — остальные игрушки. Лишь после того как дошкольники начали выполнять действие под звучание той или иной игрушки, педагог появляется из-за экрана, продолжая игру на «инструменте» дети видят и слышат, какая игрушка звучит. Педагог одобряет тех, кто правильно определил звучание.

Для того чтобы данная работа проходила результативно, надо также помнить: время звучания каждой игрушки должно быть примерно равным, чтобы дошкольники ориентировались на характер звучания, а не на его длительность. Кроме того, последовательность предъявления звучаний должна постоянно меняться; при этом звучание одной и тон же игрушки может повторяться подряд 2—3 раза. Это важно для того, чтобы дети **вслушивались**, а не пытались угадать, какая игрушка звучит.

Слабослышащих детей, а также глухих дошкольников, успешно справляющихся с различением на слух звучащих игрушек при выборе из 4-х следует учить и их **опознаванию на слух**. С этой целью изменяется методика работы. Звучащие игрушки находятся за большим экраном. Дети не видят, на какой игрушке играет педагог. Они должны по слуховым образам определить, что звучало. Ответная реакция дошкольников остается такой же, как и при различении звучаний на слух: барабан — шагать на месте, произнося *татата*, гармошка — выполнять танцевальные движения, произнося *ляляля*, а также название звучащей игрушки: *барабан, это барабан*.

На последних двух годах занятий слабослышащих детей учат различать, а затем и опознавать на слух не звучащие игрушки, а настоящие музыкальные инструменты, например: барабан, аккордеон, пианино, скрипка и т. д. Звучание инструментов предлагается в записи и подкрепляется соответствующей табличкой и картинкой.

2.2.3. *Определение количества звучаний*

Вначале нужно научить детей различать на слух одно звучание и большое их количество, соотнося их с определенным количеством предметов. Для этого на стол перед каждым ребенком на определенном расстоянии ставятся два подноса: с одним предметом (или шарик, или матрешка, или елочка и т. п.) и с большим их количеством.

Методика работы:

1. Педагог на глазах у детей ударяет один раз по барабану, показывает поднос с одним предметом (например, шариком) и побуждает детей сделать то же. Затем все вместе хлопают в ладоши, произнося «па». После этого он ударяет несколько раз по барабану (интервалы между ударами должны быть достаточно четкими), показывает поднос с большим количеством предметов (например, 7—8 шариков) и побуждает к этому дошкольников. За тем все вместе многократно хлопают в ладоши, произнося *па-па-па-па-па*. детям дан образец звучания, который они воспринимали на слухо-зрительной основе, и способ ответа.
2. Педагог предлагает детям различать один удар и большое их количество при слухо-зрительном восприятии (т. е. они видят, как педагог ударяет по барабану, и слушают звук). Производя один или несколько ударов, сурдопедагог спрашивает: «Сколько?» (используется естественный жест и письменная табличка). Дети показывают соответственно на поднос с одним или большим количеством предметов и хлопают один или много раз, произнося соответственно *па* или *па-па-па-па-па*.
3. Педагог предлагает детям послушать, как звучит один и мною ударов; для этого показывал на поднос с одним предметом, он за большим экраном ударяет по барабану один раз, а затем указывает на поднос с большим количеством предметов и ударяет по барабану несколько раз подряд.
4. дошкольники различают на слух один удар и несколько ударов. Каждый раз педагог в случае ошибки предлагает воспринять количество ударов слухо-зрительно (т. е. видя и слушая), а затем на слух.

Когда дети научатся различать на слух один удар и большее их количество, педагог обучает их **р а з л и ч а т ь** один и два (впоследствии один, два и три; один, два, три, четыре; для слабослышащих детей — в пределах семи звучаний) удара (увеличение количества звучаний происходит на протяжении нескольких лет и связано не столько со слуховыми возможностями детей, сколько с овладением элементарными математическими представлениями).

Работа проводится аналогично описанному выше. Разница заключается лишь в том, что в ответ на воспринятое на слух (или слухо-зрительно) количество звучаний после вопроса педагога «Сколько?» дошкольники берут карточки с изображением нужного количества кружочков, квадратиков и т. п., отхлопывают нужное количество раз, сопровождая хлопки произнесением слогов, показывают соответствующее количество пальцев. Когда на занятиях по формированию элементарных математических представлений они познакомятся с обозначением количества цифрой и словом, дети показывают соответствующую цифру, называл ее, например: два, четыре.

Если определение количества звучаний проводится на материале слогов типа *па, папа, папапа* и т. п. (а это конечная цель работы в данном направлении, так как умение определять количество слогов должно помочь детям при восприятии на слух речевого материала: слов, словосочетаний, фраз), то дети в ответ также показывают карточку с соответствующим количеством предметов или цифру и произносят такое же количество слогов.

Вначале в качестве источника звука используется только барабан, потом к нему добавляется голос (слогосочетания типа *па, папа, папапа* и т. п.), а затем и другие звучащие игрушки.

2.2.4. Различение на слух длительности, слитности, темпа, громкости, высоты и ритма звучаний

Так же как и при различении на слух звучащих игрушек или количества звучаний, при определении их длительности (громкости, слитности, темпа, высоты) педагог вначале учит дошкольников различать характер звучания на слухо-зрительной основе, затем дает им послушать длительные и краткие (или громкие и тихие и т. п.) звучания в качестве образца и, наконец, предлагает различать их на слух. При этом каждый раз в случае ошибки детям предлагается воспринять звучание слухо-зрительно, а затем — только на слух.

Особенность проведения данной работы заключается в том, что на начальном этапе обучения различению длительности звучаний (их громкости, темпа и т. п.) педагог наряду со звуковым образцом дает и *зрительный эквивалент*. При этом важно учитывать возраст детей. Чем они младше, тем занимательнее должно быть зрительное подкрепление звучаний. Использование различных игрушек делает эти занятия для малышей осмысленными, их ответы мотивированными.

Например, при обучении различению **длительности** звучаний:

— педагог в момент его воспроизведения (например, на дудке) демонстрирует детям, как машинка едет по короткой дорожке: у или, соответственно, по длинной — у (дорожку можно построить из брусков строительного материала или вырезать из бумаги). Детям старше трех лет можно на доске провести линии: соответственно _____ или и дополнить их табличками со словами долго, кратко. Дети воспринимают звучания на слухо-зрительной основе, демонстрируют действие своими машинками и

произносят у или у. Старшие дети свой устный ответ сопровождают краткими или долгими движениями рук вперед;

— педагог производит то длительные, то краткие звучания, которые дошкольники различают слухо-зрительно. В ответ они выбирают нужную дорожку и везут по ней свою машинку, произнося у или у__. Старшие дети могут начертить соответствующие линии на листе бумаги, а затем воспроизводят звучание движением руки (например, длительные — плавным движением руки в сторону, краткие — резким, коротким движением руки в сторону), одновременно произносят соответственно: па__ или па, у или у, а затем показывают соответствующую табличку — долго или кратко, читая ее с педагогом (как могут);

- педагог предъявляет детям в качестве образца длительное и краткое звучание. Притом он показывает соответствующую дорожку, которую можно дополнить табличкой долго или кратко, держит ее перед экраном, за которым на дудке (или другой звучащей игрушке, или голосом) производит длительное или краткое звучание. Дошкольники воспринимают его на слух и воспроизводят машинкой (движением руки) и голосом (например, па или па), старшие дети затем показывают соответствующую табличку и «читают» ее (как могут);

- педагог воспроизводит то длительные, то краткие звучания, которые дети различают на слух. В ответ они провозят машинку по той или иной дорожке, отображают звучание соответствующей линией на листе бумаги (рис. 6), движением руки и голосом, а затем показывают соответствующую табличку, «прочитывая» ее.

При знакомстве дошкольников с характером звучаний (например, с громкостью), педагог воспроизводит голосом (на звучащей игрушке) тот или иной звук (например, громкий или тихий) и подчеркивает его особенность соответствующим ему движением. При работе с самыми маленькими детьми, а так же на первых занятиях с трехлетними, эти звучания также можно «опредметить». Например: громкому звучанию соответствует большой мишка, а тихому — маленький. Дети в ответ воспроизводят характер звучания движениями с игрушками, находящимися на их столах, либо показывают картинки, изображающие большие и маленькие объекты, одновременно произнося слоги. Затем педагог задает вопрос: «Как звучало?» — и сам отвечает на него, показывая соответствующую игрушку, картинку, более старшим детям и табличку. В оформлении таблички может быть элемент подсказки:

ГРОМКО или **тихо**, **слитно** или **неслитно**, **быстро** или **МЕДЛЕННО**.

При обучении различению на слух характера звучания следует уделить особое внимание способам его воспроизведения детьми. При этом целесообразно использовать различные упражнения из занятий речевой ритмикой (см. разделы, посвященные долготе, слитности, темпу звучания, силе и высоте голоса, ритмической структуре речи). Если на занятиях речевой

ритмичкой эти игровые приемы используются для обучения детей умению воспроизводить характер звучаний, то на слуховых занятиях основное внимание уделяется тренировке в различении на слух длительности (темпа и т. п.) звучаний, а также умения передавать характер звучаний не только голосом, но и игрой на звучащих игрушках.

Дети воспроизводят услышанное звучание соответствующим движением и голосом, например ПАПАПА или *nanana* (громкость), *nanana* или *na na na* (слитность), *nanana* или *na _ na _ na _* (темп), и характеризуют его, говорят: *громко, тихо, слитно, неслитно, быстро, медленно, высоко, низко и т. п.* При этом вначале они используют соответствующие таблички, но по мере усвоения данных понятий (т. е. по мере того как дети соотнесут слово со звучанием и запомнят его звукобуквенный состав) таблички убираются.

Обучая детей различению на слух слитности и темпа звучаний, педагог должен воспроизводить их примерно равное время. В противном случае дети будут ориентироваться не на характер звучания, а на время, в течение которого оно продолжается, например: мало звучит — слитно (быстро), долго — неслитно (медленно).

Особое внимание следует уделять умению воспроизводить соответствующие звучания не по образцу, данному педагогом, а по словесной инструкции, например: играй (говори) долго (кратко тихо, громко, быстро, медленно, слитно, неслитно. С этой целью на фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению полезно использовать „маленького учителя когда звучания за экраном воспроизводит тот или иной ребенок по словесной инструкции педагога.

При различении на слух долготы, громкости, высоты, темпа и слитности звучаний у детей могут быть ошибки в ответных реакциях, вызванные, с одной стороны, тем, что ребенок не определил характер того или иного звучания на слух, а с другой — тем, что он, правильно услышав звучания, не смог адекватно **воспроизвести** его голосом. Чтобы убедиться в причине ошибки, ребенка побуждают показать соответствующую игрушку или табличку. Убедившись, что ошибка связана с затруднением в воспроизведении звучания, педагог повторяет его без экрана и помогает ребенку правильно воспроизвести его движением и голосом. Если же это «слуховая ошибка», то звучание предъявляется для слухо-зрительного восприятия (дошкольник видит свой промах), а затем повторяется за экраном (слуховой образец).

Работа проводится в определенной последовательности:

вначале дети знакомятся с долготой (долго — кратко), слитностью (слитно — неслитно) и темпом (быстро — медленно) звучаний и лишь затем с громкостью (громко — тихо) и высотой (высоко — низко). Это обусловлено не только постепенно расширяющимися слуховыми возможностями детей, но и возможностями воспроизведения звучаний.

В процессе занятий дошкольников учат узнавать на слух и воспроизводить сначала резко противопоставленные звуки (например, громко — тихо), а затем

и более близкие по звучанию (например, громко — нормально — тихо, а по возможности и очень тихо — тихо — нормально — громко — очень громко и т. п.). Полезно предлагать для восприятия на слух и постепенное изменение характера звучаний, например убыстрение или замедление темпа звучаний, нарастание и снижение силы (высоты) голоса.

Слабослышащих дошкольников на последних годах обучения следует учить различать на слух и воспроизводить одновременно две характеристики звучаний, например громкость и темп: медленно и громко (тихо), быстро и громко (тихо) и т. п.

Как только дети научатся определять количество звучаний в пределах 2—3 и различать на слух их долготу и громкость, педагог приступает к работе *по различению на слух ритмов*.

Дети учатся различать на слух:

- двусложные ритмы типа *таТА* и *ТАта*,
- трехсложные ритмы типа *ТАтата*, *таТАта*, *татаТА*,
- дву-, трехсложные ритмы типа *таТА*, *ТАта*, *ТАтата*, *таТАта*, *татаТА*,
- повторяющиеся двусложные ритмы типа *ТАтаТАта*, *таТАтаТАтаТА* и т. п. (слабослышащим детям пред лагаются и более сложные ритмы типа *таТАтатаТА та*, *таТА ТА та* и т. п.)

Рассмотрим методику работы по различению на слух ритмов (на материале двусложных ритмов):

Педагог демонстрирует образец звучания ритма *ТАта* (например, ударами по барабану), подкрепляет его соответствующим изображением, например рисунком, где ударные слоги — красные круги, безударные — синие; дети воспринимают образец звучания на слухо-зрительной основе, в ответ они отхлопывают ритм, одновременно проговаривая его, например *ТАта* (педагог учит правильно отхлопывать данный ритм и произносить его). С теми детьми, которые испытывают в этом значительные трудности, работа продолжается и на индивидуальных занятиях.

1. Действие повторяется со вторым ритмом.
2. Дети различают двусложные ритмы, которые они воспринимают на слухо-зрительной основе (т. е. видя и слушая, как педагог играет на «инструменте» в ответ дошкольники отхлопывают ритм, или отстукивают его пальцем по столу, или воспроизводят дирижированием — движением руки сверху вниз или справа налево, при этом ударение подчеркивается большей амплитудой движения, и одновременно проговаривают ритмы, на пример *ТАта*, *таТА*. При этом необходимо следить за тем, чтобы слогосочетания произносились и педагогом, и детьми слитно, а не делились на отдельные слоги.

3. Педагог предъявляет образец звучания ритмов, которые дети воспринимают на слух. С этой целью, прежде чем воспроизводить тот или иной

ритм, он показывает соответствующее ему графическое изображение, а затем за большим экраном воспроизводит этот ритм, например, ударами по барабану; в ответ дети воспроизводят ритм либо отхлопыванием, либо отстукиванием, либо дирижированием с одновременным его проговариванием.

4. Дети различают двусложные ритмы на слух, воспроизводя их отхлопыванием, отстукиванием, дирижированием, игрой на «инструменте» (например, на барабане) с одновременным проговариванием, а в дальнейшем — только проговариванием, например *ТАта, таТА*. В случае ошибки педагог каждый раз предлагает детям воспринять данный ритм на слухо-зрительной основе, а затем — только на слух.

Следует отметить, что ошибка в ответной реакции ребенка при восприятии на слух того или иного ритма может быть вызвана тем, что, правильно восприняв на слух, он не смог адекватно его воспроизвести, так и тем, что он неправильно воспринял тот или иной ритм на слух. В случае ошибки педагог повторяет ритм за экраном и предлагает ребенку выбрать соответствующее графическое изображение ритма. Если ребенок выбрал правильную «картинку» ему предлагается воспроизвести данный ритм: отхлопать, отстучать, сыграть на «инструменте» произнести слогосочетания (в зависимости от требования педагога).

При обучении различению на слух ритмов вначале в качестве источника звука используется барабан (по которому производятся несильные удары). В дальнейшем дети учатся воспринимать ритмы слогосочетаний типа *ТАта, таТА*.

Как уже отмечалось, обучение детей различению на слух слитности, темпа, высоты и ритма звучаний оказывает положительное влияние на формирование их устной речи, в первую очередь ее темпо-ритмической стороны. Дети успешнее овладеют ею при проведении специальных фронтальных занятий, если обратить внимание на следующее.

Во-первых, знакомство детей с характером звучания (его долготой, или темпом, или ритмом и т. п.) проводится на материале тех сигналов, которые наиболее доступны слуху детей группы. Как только дошкольники научатся различать на слух долготу (или слитность, или громкость и т. п.) звучания, воспроизводимого на первой игрушке, педагог переходит к работе и на материале слогов, т. е. дети определяют, как произнесено слогосочетание: слитно или неслитно (например, *татата* или *та та та*), быстро или медленно (например, *татата* или *та_тата_*), в каком ритме (например, *ТАтата, таТАта, татаТА*). В дальнейшем на занятиях в качестве источника звука используются разные звучащие игрушки и голос, но последнему уделяется главное внимание.

Во-вторых, с первых занятий педагог учит детей и различать на слух звучания, и воспроизводить их. Вначале дошкольникам предлагается воспроизводить характер звучания различными движениями с одновременным проговариванием слогов, затем игрой на «инструменте» (при этом свисток и

дудка должны быть у каждого ребенка.) сопровождаемой произнесением слогосочетаний, если это возможно. Первыми используются барабан, бубен, металлофон, а лишь затем дудка, гармошка, свисток, так как воспроизводить звучание на них маленьким детям сложно. Слоги, которые предлагаются детям для произнесения, должны быть доступны им, поэтому лучше использовать слогосочетания типа *папа- па, тата-та*. Постепенно основным способом воспроизведения характера звучания должно стать произнесение соответствующих слогосочетаний.

В-третьих, по мере овладения детьми умением воспроизводить характер звучания произнесением слогосочетаний, эту работу можно проводить и на материале слов и фраз — учить дошкольников произносить речевой материал медленно, в нормальном и быстром темпе, голосом разной силы и высоты. Для этого используются слова и фразы, звуковым составом которых владеют все дети группы. Следует заметить, что специально учить детей произносить речевой материал неслитно не нужно, так как это может оказать отрицательное влияние на их устную речь.

При работе над ритмами следует широко использовать слова и фразы. Их произнесению может предшествовать воспроизведение слогосочетаний с тем же ритмическим рисунком, например:

Татата---- яблоко, бабушка,
та ТА та — бумага, собака,
татаТА — карандаш, барабан,
ТАтаТАта— мама (кукла, Тоня) дома, папа пишет, мальчик лепит,
таТАтаТА — вода бежит, письмо лежит, петух кричит,
ТАтатаТА ----мальчик стоит, кукла сидит, тётя идет.
таТАТАта— компот (арбуз) вкусный, упал (бежит) мальчик.

Такие упражнения широко используются на занятиях речевой ритмикой с первых лет обучения. По мере овладения детьми умением различать ритмы на слух они проводятся и на специальных фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению.

Работа с ритмами может проводиться в разных формах. Например, на доске написаны слогосочетания *ТАта, та ТА, ТАтата, таТАта, татаТА (или ТАтаТАта, таТАтаТА, ТАтатаТА, таТА ТА та)*, под каждым из них помещена картинка, соответствующая слову или фразе с данным ритмом. Подбираемые слова и фразы должны быть знакомы детям и быть актуальными для общения. При этом звуковой состав должен быть доступен всем детям группы. Педагог предлагает детям послушать ритм, Он произносит за экраном, напри мер, *таТА*; дети узнают ритм, повторяют, а затем хором вместе с педагогом и по одному проговаривают слово, соответствующее этому ритму.

На последнем году занятий следует учить дошкольников **выкладывать ритмы** геометрическими формами, например: ударный слог — красный круг, безударные слоги — синие круги. При этом следует следить за тем, чтобы дети

располагали формы слева направо и «читали» их так же. Таким способом дошкольники воспроизводят ритмы, предложенные для различения на слухозрительной или слуховой основе. Ребенок также может самостоятельно выкладывать ритмы и воспроизводить их отхлопыванием, отстукиванием с произношением слогов. Остальные дети следят за правильностью воспроизведения ритма, видя выложенный «рисунок» и воспринимая его звучание слухозрительно или на слух.

Важно также приучать дошкольников контролировать качество своей речи. С этой целью, научив детей различать на слух слитность, темп, ритм звучаний, сурдопедагог предлагает одному из детей произнести то или иное слово (фразу), например: мама, у меня карандаш и т. п. Он просит других детей определить, как их товарищ сказал: слитно, быстро, с ударением или неслитно, медленно, без ударения. Сначала нужно учить детей определять характер произнесения слова или фразы на слухозрительной основе, а затем — и на слух.

2.2.5. Определение направления звука

При проведении данной работы следует придерживаться определенной последовательности: сначала узнавать местонахождение источника звука справа — слева, затем спереди — сзади и наконец — справа, слева, спереди, сзади. Подобные упражнения проводятся либо без звукоусиливающей аппаратуры (в качестве источника звука обычно используется барабан или любая другая игрушка, звучание которой все дети группы ощущают на расстоянии не менее 1 м), либо с использованием двух индивидуальных слуховых аппаратов заушного типа.

Занятие можно проводить в следующей форме.

Один ребенок становится в центре, справа и слева от него на одинаковом расстоянии (например, 1—2 м) выстраиваются в две шеренги остальные дети. У первого ребенка той и другой шеренги — барабан (или бубен, гармоника и т. п.). Педагог предлагает играть на барабанах ребенку из первой шеренги, а затем спрашивает водящего (т. е. ребенка, находящегося в центре), кто играл. Водящий показывает на игравшего на барабанах ребенка и называет его. Малыш, который играл на барабанах, передает его рядом стоящему ребенку и встает последним в свою шеренгу. Аналогично проводится работа с ребенком из другой шеренги.

Затем водящему завязывают платком глаза, и он на слух определяет, кто играл на барабанах по направлению звука (после каждого звучания барабана платок должен быть развязан).

Игра повторяется 2—3 раза, а затем выбирается новый водящий или водящие, так как ими могут быть сразу 2—3 ребенка.

Подобным образом проводится работа по определению направления звука, расположенного спереди — сзади, справа — слева — спереди — сзади. Главное, чтобы двое или четверо детей находились на одинаковом расстоянии от водящего и все имели одну и ту же звучащую игрушку (барабан, дудку), или

звучащая игрушка может быть одна, а после извлечения из нее звука педагог берет ее и только затем развязывает платок, которым завязаны глаза водящего.

При правильно подобранном режиме работы даже глухие дети слышат звук голоса с индивидуальными слуховыми аппаратами на расстоянии не менее 1,5—2 м (см. методику уточнения режима звукоусиления). Поэтому, если дети протезированы бинаурально, т. е. двумя индивидуальными слуховыми аппаратами заушного типа, крайне важно учить их определять направление звучания голоса. Упражнения могут проводиться в той же форме, при этом произносится имя ребенка.

Постепенно детей нужно учить отвечать не только на вопрос «Кто играл?» но и на вопрос «Где звучало?» — справа, слева и т. д. При этом ребенок сначала показывает направление звука, а затем называет его, так как он мог еще не усвоить слов, определяющих направление.

В конце обучения слабослышащих детей учат не только определять направление звука, но и узнавать, какая именно игрушка звучала.

При проведении игры звучащие игрушки (например, барабан, дудка, металлофон) должны быть у педагога (у «маленького учителя»). Когда глаза водящего уже завязаны, учитель дает «инструмент» одному из детей, находящихся справа (слева, спереди, сзади) от ребенка, стоящего в центре. После извлечения звука педагог забирает игрушку, развязывает глаза водящему и спрашивает: «Где и что звучало?» Игра усложняется, если ребенок в круге не видел тех игрушек, которые могут выступать в качестве источника звука, он должен опознать звучание.

2.2.6. Различение музыкальных ритмов

Детей знакомят с музыкальными ритмами, их учат различать на слух звучание марша, вальса, польки (полонез и другие мелодии доступны слабослышащим детям).

Так, на музыкальных занятиях дошкольники впервые знакомятся со звучанием марша, вальса, польки и других музыкальных ритмов, учатся различать их на слухо-зрительной (т. е. видя, как педагог играет на пианино, и слушая) и слуховой основе при прослушивании игры на фортепиано. Музыкальные занятия проводятся при обязательном использовании индивидуальных слуховых аппаратов. Желательно оборудовать музыкальный зал индукционной петлей или, что значительно эффективнее, использовать системы, работающие на радиопринципе или инфракрасном излучении.

На специальных фронтальных занятиях дети учатся различать звучания марша и вальса, польки и вальса и т. п. при прослушивании записей.

При этом используется как стационарная звукоусиливающая аппаратура коллективного пользования, так и индивидуальные аппараты детей (желательно в режиме радиосистемы или инфракрасного излучения). Проигрыватель (или магнитофон) должен подключаться непосредственно к аппаратуре (усилителю

или передатчику), чтобы звук с пластинки (или магнитной ленты) поступал сразу в телефоны детей, а не подавался через микрофон.

Прежде чем приступить к различению марша, вальса, польки и других музыкальных ритмов при прослушивании записи, педагог демонстрирует детям пластинку или кассету, называет ее и помещает в наборное полотно табличку со словом пластинка (кассета). Сурдопедагог говорит детям: «Там (на пластинке) музыка: марш и вальс (полька и вальс). Будем слушать музыку». Затем он включает проигрыватель или магнитофон, звучит музыка (например, марш). Педагог показывает соответствующую табличку (марш, вальс или полька) и побуждает детей выполнять определенные действия, например: марш — шагать на месте, вальс — выполнять плавные движения руками над головой, полька — приседать, полонез — торжественно идти вперед или в сторону. Затем дети повторно слушают данную запись и выполняют определенное движение в момент ее звучания.

Познакомив детей со звучанием марша и вальса (польки и вальса и т. п.), педагог предлагает им различать их на слух и каждый раз спрашивает: «Что звучит?» или «Что вы слушали?». При звучании дети выполняют соответствующие движения, а после его окончания называют, что они слышали. Сначала дети различают звучания музыкальных ритмов при выборе из двух, наиболее акустически противопоставленных, — марш и вальс, затем — более близких по звучанию — вальс и полька. Когда дети начнут уверенно справляться с этими заданиями, им предлагается различать музыкальные ритмы при выборе из трех: марш, вальс, полька.

Каждый раз, когда кто-то из детей ошибается, педагог показывает соответствующую табличку (марш, полонез или полька) и еще раз дает послушать данное произведение (его фрагмент).

Впоследствии, когда дети научатся различать на слух первые марш, вальс, польку, вводятся новые произведения. При включении в работу нового марша (вальса, польки), педагог, показывая соответствующую табличку (например, марш), дает возможность прослушать детям новое произведение (его фрагмент).

В течение одного года дети должны научиться различать на слух не менее 2—3 разных маршей, вальсов, полек. При чём на одном занятии должны звучать разные марши, вальсы, польки. Только в этом случае дети будут определять характер музыкального произведения, а не узнавать уже знакомый марш (вальс, польку). Важно подбирать произведения, исполняемые в умеренно быстром темпе, в противном случае дети будут узнавать темп звучаний, а не музыкальный ритм: медленно — вальс, быстро — полька и т. п. Музыкальный работник должен помочь педагогу подобрать музыкальные произведения для проведения данной работы.

В дальнейшем репертуар музыкальных ритмов расширяется. для слабослышащих детей это обязательное требование. Кроме того, они должны научиться не только различать, но и **опознавать** (т. е. узнавать на слух вне

выбора, без предупреждения, что будет звучать) на слух не менее четырех музыкальных ритмов.

2.2.7. Различение на слух инструментальной и вокальной музыки, речи

На фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению глухие и слабослышащие дошкольники знакомятся со звучанием инструментальной и вокальной музыки и речью, записанной на магнитной ленте. Но вначале детей знакомят с «живым» исполнением музыки, пения и речью. Для этого на занятие приглашается кто-либо из сотрудников детского сада. Он играет на пианино (гармошке и т. д.); педагог спрашивает детей: «Что делает тетя? — и сам отвечает: Играет» и подкрепляет свой ответ соответствующей табличкой. Затем это же проделывается с пением и речью. И, наконец, детям предлагается самим определить, что делает тетя: говорит, играет или поет. Сначала дети учатся различать в «живую» инструментальную и вокальную музыку и речь при слухо-зрительном восприятии, а затем только на слух. Данная работа проводится в течение 2—3 занятий.

После проделанной работы детям предлагают прослушать звучание речи и музыки — инструментальной и вокальной — в записи. В момент звучания записи педагог показывает соответствующую табличку (говорит, поет или играет).

Таблички помещаются в наборное полотно и обязательно подкрепляются соответствующими картинками. Затем дошкольники учатся различать на слух звучание инструментальной музыки, пения и речи. Сначала при выборе из двух (например, инструментальная музыка и речь, инструментальная музыка и пение), затем из трех. Педагог включает соответствующую запись (например, разговор) и в момент ее звучания спрашивает детей: «Что делает?» — и они отвечают.

В случае ошибки педагог, не выключая записи, показывает соответствующую табличку и картинку (например, говорит), а затем вновь предлагает детям различать звучания инструментальной музыки и речи на слух.

Сначала дошкольники учатся различать на слух первые (конкретные) записи инструментальной и вокальной музыки и речи, а когда они начинают справляться с данной задачей — включаются новые записи. В течение года дети должны прослушать не менее 2—3 записей. На одном занятии используются разные записи.

Постепенно задания усложняются: детям предлагают записи пения музыкальном сопровождении, при этом важно, чтобы последнее не заглушало звучания голоса.

Аналогично проводится работа по различению на слух сольного (на разных музыкальных инструментах) и оркестрового исполнения, сольного и хорового пения, мужского и женского голоса (играет один — играет оркестр, поет один — поет хор).

2.2.8. Различение на слух голосов птиц и животных

С целью обогащения представлений детей о звуках окружающего мира их нужно ознакомить с голосами знакомых им птиц и животных и научить узнавать их на слух. Дошкольники очень любят эти упражнения.

Методика работы такова. Педагог показывает соответствующую игрушку или картинку (например, кошку) и спрашивает детей, как она мяукает, «говорит». После воспроизведения детьми голоса кошки (собаки, курицы) включается запись. Подобным образом педагог знакомит детей с голосом другого животного или ПТИЦЫ. Соответствующие игрушки ставятся на стол, картинки помещаются в наборном полотне или на доске. Затем педагог предлагает детям узнать, чей голос они слышат. В случае ошибки, не выключая записи, демонстрируется соответствующая игрушка или картинка.

Вначале дети различают наиболее противопоставленные по звучанию голоса при ограниченном (из 2—3) выборе, например: мычание коров — стук дятла (голос кукушки), лай собаки — мяуканье кошки — кваканье лягушки и т. п. Постепенно выбор расширяется.

Эти упражнения целесообразно начинать в 4—5 лет, когда дети уже имеют определенные представления о тех или иных животных или птицах. В процессе целенаправленной работы глухие дошкольники могут научиться различать голоса птиц и животных при выборе из 3—4 и более.

Слабослышащие же дети могут узнавать их не только при значительно большем выборе — из 5—7, но и опознавать их на слух, т. е. узнавать их звучание вне наглядного выбора, без предупреждения о том, голоса каких птиц и животных будут звучать.

Обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов в основном проводится на специальных фронтальных занятиях. Важно закреплять приобретенные на занятиях умения в повседневной жизни детей. Следует постоянно обращать их внимание на уже знакомые звуки, голоса птиц и животных в природе, звучание музыки, пения и речи по радио, в телепередачах и заставках и т. п. В разнообразных играх нужно использовать доступные детям звуковые сигналы, например выбирать нужную карточку с написанным заданием, соотнося количество воспринятых звуковых сигналов с количеством кружочков, изображенных на обороте карточки или по сигналу звучащей игрушки, изображенной на той или иной карточке.

Для самоконтроля по теме «Обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Какие требования предъявляются к результатам обучения восприятию речевых и неречевых сигналов?
2. В какой последовательности проводится обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов?
3. В чем заключается прием «опредмечивания» при проведении обучения восприятию на слух неречевых и речевых сигналов?
4. Какая последовательность работы по различению звучащих игрушек?

5. Опишите методику работы по определению количества звучаний?
6. В чем заключается особенность работы по определению длительности звучания на начальном этапе обучения?
7. Какие ошибки может допускать ребенок при различении звучаний? Как можно отграничить «слуховых ошибок» от других?
8. Когда необходимо приступать к работе по различению на слух ритмов? Какая последовательность ритмических структур для изучения?
9. На что следует обращать внимание при проведении специальных фронтальных занятий по обучению восприятию речевых и неречевых сигналов?
10. В какой форме проводятся занятия по определению направления звука?
11. Как проводится работа по различению музыкальных ритмов?

2.3. Обучение восприятию на слух речевого материала

2.3.1. Учет индивидуальных и возрастных особенностей при обучении восприятия на слух

Глухие и слабослышащие дошкольники принципиально отличаются в возможностях воспринимать речь на слух. При тугоухости ребенок слышит хорошо знакомые слова, произнесенные голосом разговорной громкости, хотя бы ушной раковиной. При глухоте без специальной многолетней работы это невозможно. Следует особо подчеркнуть большое разнообразие слуховых возможностей слабослышащих детей, оставленных им природой, которое необходимо учитывать при проведении работы по развитию слухового восприятия. Если одни из них воспринимают речь на слух без аппарата, лишь ушной раковиной, то другие слышат ее на значительно большем расстоянии — на 1, 2, 4 м и далее; одни не слышат шепота даже у уха, другие слышат его на небольшом расстоянии.

Работа по развитию речевого слуха проводится в ходе всего учебно-воспитательного процесса, в течение всего дня. Особая роль при этом принадлежит индивидуальным занятиям по развитию слухового восприятия и обучению произношению. В данном разделе в основном описаны методические приемы, используемые в ходе индивидуальной работы, но они могут успешно применяться и на фронтальных занятиях.

Развитие слухового восприятия проводится с использованием звукоусиливающей аппаратуры (индивидуальные слуховые аппараты, специальные слуховые тренажеры) и без нее — на ухо ребенка. Дома необходимо ежедневно тренировать малыша в восприятии речи и с индивидуальными слуховыми аппаратами, и без них, в последнем случае его учат слушать и правым, и левым ухом (например, через день). В дошкольном учреждении в силу ограниченности времени индивидуальная работа без аппаратов проводится не реже одного раза в неделю, причем ей отводится лишь часть слухового занятия.

В первые дни и недели занятий, если еще не выработана условная двигательная реакция на звук, не уточнено состояние тонального слуха ребенка и не подобраны индивидуальные слуховые аппараты, необходимо проводить работу без звукоусиливающей аппаратуры — только на ухо.

Работу по развитию слухового восприятия следует проводить в занимательной, интересной для дошкольника форме. Маленький ребенок быстро устает от занятий за столом, поэтому их целесообразно проводить и на полу, и на диване, и в игровом уголке. Когда малыш повторяет услышанное слово, следует дать ему возможность немного поиграть с соответствующей игрушкой, которую в это время, в процессе его игры, педагог вновь и вновь называет, говоря в лицо ребенку или прикрыв рот (на слух).

Важно использовать различные игровые приемы поощрения ребенка, чтобы повысить его интерес к занятиям. Например, малыш с помощью педагога или самостоятельно наклеивает изображение услышанного, рисует его. При восприятии повествовательных фраз нужно побуждать ребенка не только показать соответствующую картинку, но и самому продемонстрировать требуемые ситуацией действия (причем при повторях фразы показывать их по-другому, например: «спит» как на картинке и в других позах). Речевой материал, который ребенок слушает, вместо педагога может «произносить» любая игрушка. В этом случае она должна стать полноправным действующим лицом занятия: она не только «предлагает материал, но и хвалит», «выражает свое одобрение» ей ребенок дает те или иные предметы и картинки.

Если в качестве поощрения за хорошую работу педагог использует фишки, то в конце занятий нужно вместе со всеми детьми сосчитать их, определить «героя» дня, особо поощрять его.

Каждое занятие по развитию слухового восприятия должно убеждать ребенка в его слуховых возможностях. Поэтому заканчивать занятие обязательно нужно на том материале, на тех упражнениях, где тот или иной ребенок будет успешен. Порицать можно только за то, что дошкольник отвлекается, шалит, невнимателен, а не за то, что он **не услышал**.

2.3.2. Первоначальный этап развития речевого слуха

Работа по развитию слуха, как уже отмечалось, начинается с обучения различения на слух речевого материала. Сначала она ведется на материале звукоподражаний, например *ав-ав-ав, му, пипипи, мяу*, затем к ним добавляются лепетные слова, например *ляля, утя, биБИ* и т. п., потом полные слова, такие, как *мама, папа*, имя ребенка, *дом, рыба, лопата, зайка, бабула, туфли, пальто* и т. д., и наконец, фразы, включающие эти слова, типа: *Ляля упала, Папа спит, Тетя ест, Таня плачет, Зайка прыгает* и т. д.

Прежде чем учить воспринимать на слух тот или иной речевой материал, детей нужно познакомить с ним в общении, на занятиях педагога, воспитателей. Для успешного обучения различению на слух звукоподражаний, а впоследствии и лепетных и полных слов, фраз необходимы соответствующие игрушки и картинки, разные по величине, цвету, форме и т. д., но небольшие,

чтобы ребенок мог уверенно держать их в руке. Чтобы интерес к игрушкам у детей не ослабевал, ими нужно пользоваться только на занятиях. Для игры предлагаются другие игрушки.

Работу по различению на слух звукоподражаний можно начинать так. У педагога в непрозрачном мешочке (коробке) находятся 3—5 разных собачек и машинок. Он достает одну игрушку, например собачку, подносит ее к своим губам так, чтобы игрушка их не закрывала, произносит *ав-ав-ав* (или *ам-ам-ам*) показывает, как собачка «лает» побуждает ребенка назвать игрушку, полаять — *ав-ав-ав* (или *ам-ам-ам*) и ставит ее на стол. Затем он достает другую игрушку, например машинку, называет ее у, демонстрирует, как она едет, вновь побуждает малыша назвать ее, приближает для этого свое ухо к его губам и ставит игрушку на другой конец стола. Доставая в разной последовательности других собачек и машинки, педагог называет их и учит ребенка объединять машинки и собачек в две группы, каждый раз поощряя их название. Затем он предлагает малышу различать данные звукоподражания слухо-зрительно — видя губы и слушая.

Педагог в разной последовательности называет игрушки, а ребенок берет игрушку со стола, называет ее и убирает в мешочек или коробку. Можно расставить по комнате несколько машинок и собачек и говорить ребенку с естественным жестом: «Дай у (*ав-ав-ав*)» Ребенок должен принести названную игрушку. Когда он научится различать данные звукоподражания при слухо-зрительном восприятии, можно переходить к их различению на слух.

Вначале педагог демонстрирует образцы звучания звукоподражаний. Для этого он берет машинку, показывает, как она едет, и за экраном (если используется слуховой тренажер или на ребенке индивидуальные слуховые аппараты) или на ухо без экрана (если работа проводится без звукоусиливающей аппаратуры) произносит голосом разговорной громкости. После этого, предлагая ребенку показать, как едет машинка, педагог вновь повторяет звукоподражание. Затем, то же проделывается с собачкой (*ав-ав-ав*).

Ребенок учится различать на слух данные звукоподражания, в ответ на которые он должен производить определенные действия с игрушками и называть их. В случае ошибки педагог повторяет звукоподражание, которое ребенок сначала воспринимает на слухозрительной основе, а затем — снова на слух. Каждый раз, когда произносится то или иное звукоподражание, ребенка побуждают повторить его. В начале обучения обязательно поощряется всякая попытка ребенка воспроизвести слово, а в дальнейшем следует добиваться более точного произнесения.

Усвоение пары звукоподражаний рассчитано на 2—3 занятия. Если ребенок научился различать их раньше, то на следующем занятии ему предлагается различать при слухо-зрительном восприятии, а затем и только на слух два новых звукоподражания. Если же он не научился различать звукоподражания в течение недели, то пара все равно меняется: остается то звукоподражание, которое ребенок слышит лучше, и к нему подбирается новое.

В начале работы следует подбирать звукоподражания, которые хорошо различимы между собой — и зрительно, и на слух, например: *prp* — *ав-ав-ав*, *y_* — *пипипи*, *ав-ав-ав* — *y*, *мяу* — *пипипи*, и не составлять такие пары, как: *y* — *му_*, *мяу* — *y*, *пипипи* — *ав-ав-ав*. Сходные между собой звукоподражания предлагаются детям позже, когда у них появится навык различения на слух.

Ребенку, который легко справляется с различением на слух двух звукоподражаний, предлагается выбор из 3—5 звукоподражаний, работа с которыми проводится в течение недели. При этом постепенно увеличивается не только число предъявляемых звукоподражаний, но и расстояние, с которого ребенок их воспринимает на слух с индивидуальными слуховыми аппаратами и без них — на ухо. Если он при увеличении расстояния не узнает звукоподражания на слух после 2—3-кратного повторения, надо приблизиться, а затем вновь отойти. В течение занятия педагог постоянно то приближается к ребенку (к его уху), то удаляется, в зависимости от того, воспринял он материал на слух или нет. При правильно подобранном режиме работы индивидуальных слуховых аппаратов даже глухие дети могут различать звукоподражания на расстоянии не менее 1,5—2 м. Если работа проводится со слуховым тренажером, то педагог говорит в микрофон на **постоянном расстоянии** — 5—7 см ото рта и делает попытку уменьшить усиление.

Когда ребенок начнет различать звукоподражания, ему можно предложить лепетные слова, например: *y* — *пипипи* — *ляля*, *му* — *ав-ав-ав* — *утя*, *в* — *кококо* — *биВИ*. Позже подбираются звукоподражания в сочетании с лепетными и полными словами, например: *prp* — *ляля* — *дом*, *y* — *т* — *мама*, *ав-ав-ав* — *утя* — *лопата*. Методика работы остается той же, но к полным словам педагог подкладывает таблички, написанные печатными буквами; по мере усвоения слов в письменном виде, таблички подкладывает и сам ребенок.

Если в процессе работы на слух ребенок постоянно заменяет одно слово другим (например, *дом* вместо *мяч*, *мяу* вместо *му_*), следует предъявить образец звучания каждого слова:

«Послушай: дом» (педагог произносит слово за экраном и показывает данный предмет или картинку); «Послушай: мяч» Затем необходимо поупражнять ребенка в различении этих двух слов (звукоподражаний).

Когда слуховой словарь ребенка будет состоять из 8—10 речевых единиц, надо подбирать для различения на слух звукоподражания, лепетные и полные слова, относящиеся к разным тематическим группам: игрушки, близкие люди, еда, одежда, части тела и т. д.

Если ребенок различает на слух речевой материал при выборе из 3—5 и более единиц, в работе используются словосочетания типа: тетя Оля, деда (дедуля) Вова, мама и папа и т. д. Словосочетания включаются в набор с уже знакомыми на слух словами, к ним подбираются соответствующие картин ки, фотографии и таблички.

В результате систематических занятий все дети с нарушенным слухом научатся различать на слух хорошо знакомый речевой материал при выборе из

3—5 речевых единиц со зрительной опорой на соответствующие предметы или картинки.

Однако слабослышащим для овладения этим умением достаточно 2—3 месяцев занятий, а глухим — 1,5—2 года. В течение дошкольного периода обучения количество речевых единиц, из которых ребенок может осуществить выбор на слух, постепенно увеличивается до 7—8—10.

По мере того как ребенок начал различать на слух звукоподражания при выборе из 2—3, его учат и опознавать их.

При опознавании перед ребенком не выкладываются соответствующие игрушки, предметы и картинки. Начать обучение можно так. Педагог предлагает ребенку различать на слух, например, 3 звукоподражания. Упражнение заканчивается тем, что педагог с помощью ребенка убирает игрушки в мешочек. Затем, показывая ребенку мешок, его спрашивают: «Что там?», после чего предлагают: «Слушай». За экраном или на ухо ребёнку (если он без аппаратов) произносят одно из звукоподражаний. Ребенок пытается узнать, повторяя услышанное.

Если он услышал верно, педагог дает ему мешок и предлагает достать соответствующую игрушку. В случае если с первого раза малыш не опознал данное звукоподражание, оно повторяется педагогом до трех раз, и если все же оно остается не узнанным, то предъявляется для слухо-зрительного восприятия, а потом повторяется за экраном или на ухо ребенку. Через некоторое время после предъявления других звукоподражаний оно еще раз повторяется для опознавания на слух. Такая игра проводится в течение одной-трех недель. Она подготавливает ребенка к опознаванию звукоподражаний на слух.

Затем во время занятий педагог достает мешочек, в котором обычно лежат игрушки, названия которых ребенок учится различать на слух, но в данном случае содержимое мешочка ему неизвестно. Ему предлагают угадать, что там. Педагог произносит звукоподражание, ребенок повторяет услышанное. Если он узнал звукоподражание, то ему дают или предлагают достать соответствующую игрушку, картинку. Если ребенок не узнал сказанное после 2—3-кратного повторения, педагог сам показывает соответствующую игрушку, предмет, картинку и повторяет звукоподражание, сначала не закрывая своего лица экраном, а затем за экраном. Игрушка убирается обратно в мешочек. Педагог произносит другие звукоподражания, а затем вновь предлагает ребенку то, которое он раньше не слышал. При опознавании на слух одно и то же звукоподражание необходимо произносить несколько раз, иначе ребенок, услышав, например: *в*, будет знать, что больше эту игрушку педагог не назовет.

По мере того как ребенок научится различать на слух не только звукоподражания, но и лепетные и полные слова, а затем и словосочетания, этот материал предлагается ему для опознавания на слух. Например, ребенка учат опознавать такой речевой материал: *в*_, *пипипи*, *пrr*; *у*, *ква-ква*, *ляля*, *му*_, *кококо*, *утя*, *дом*; *пrr*, *ляля*, *мама*, *суп*, *живот*; *аф-аф аф*, *имя ребенка*, *кофта*, *бабуля Тома*, *юла*; *мяу*, *лопата*, *молоко*, *чай* и т. д.

Работа по обучению опознаванию на слух постоянно проводится параллельно с обучением различению на слух. На одном занятии ребенок и различает, и опознает на слух речевой материал. Постепенно расширяется слуховой словарь дошкольника и совершенствуются способы восприятия. Надо стремиться к тому, чтобы все звукоподражания, слова и словосочетания, которые ребенок различает на слух, он мог и опознавать. Если на занятии ребенок затрудняется в опознавании на слух того или иного речевого материала, то его нужно постоянно предъявлять для различения.

Материал для опознавания на слух следует менять на каждом занятии, в отличие от материала для различения на слух, работа с которым может вестись и в течение недели. Если на нескольких занятиях для опознавания будут предъявлены одни и те же звукоподражания и слова, то ребенок будет знать заранее, что ему предложит педагог, и практически будет различать, а не опознавать материал на слух.

Обучение опознаванию и различению на слух речевого материала следует проводить как со звукоусиливающей аппаратурой, так и без нее. Например, ребенок различает звукоподражания и слова без аппаратов правым ухом, а опознает их с индивидуальными слуховыми аппаратами, или наоборот.

В процессе опознавания и различения на слух следует по степенно увеличивать расстояние, с которого дети узнают услышанное с индивидуальными слуховыми аппаратами и без них (а также уменьшать усиление при работе со слуховыми тренажерами). Так, если малыш с аппаратами научился слышать звукоподражания на расстоянии 0,7 м, то их нужно предъявлять с 1 м, 1,5 м, 2 м и более, в зависимости от слуховых возможностей ребенка. Если, несмотря на целенаправленную работу, расстояние увеличить не удастся, нужно изменить режим работы индивидуальных слуховых аппаратов: усиление, частотный режим

2.3.3. Различие и опознание фразового материала

Когда ребенок начнет уверенно различать звукоподражания, слова (лепетные и полные) и словосочетания при выборе из 3—5, помимо работы по их опознаванию на слух начинается обучение дошкольников различен на слух фраз типа:

Ляля спит, Тома упала, Мама ест и т. п. В этих фразах детям должны быть знакомы по звучанию входящие в них существительные. Фразы вводятся в набор с ранее отработанными на слух звукоподражаниями и словами. К ним подбираются соответствующие картинки. Полезно использовать также речевой материал и соответствующие ему фотографии, где действует сам ребенок и его близкие (*Папа ест, Мама спит, Вова гуляет, Оля плачет*).

Перед ребенком выкладываются картинки, фотографии или предметы, например: *дом, тарелка, Вова спит*, К ним подкладывают таблички. Сначала это делает педагог, а позже — сам ребенок. Слова и фразы предлагаются для различения на слухо-зрительной основе, т. е. видя лицо говорящего и слушая. Затем можно приступить к различению на слух.

Вначале педагог дает образец звучания каждого слова или фразы. Для этого, показывая предмет или картинку, он за экраном или на ухо ребенку произносит данные слова и фразу. Ребенок повторяет услышанное, показывает картинку или предмет, изображает действие. Затем педагог в разной последовательности произносит слова и фразу, не показывая картинок. Ребенок должен услышать и узнать названное слово (фразу). Постепенно педагог приучает его воспринимать на слух не только всю фразу целиком, но и отдельные слова из нее, например: *Вова спит, дом, спит, дом, тарелка, Вова, Вова спит.*

В дальнейшем повествовательные фразы усложняются, например: *Тетя Таня дома. У девочки синий шар. Дети играют в мяч и т. п.*

Если ребенок может различать на слух повествовательные фразы, можно включать в работу по развитию слухового восприятия и более сложный речевой материал — фразы-поручения. Первыми из них, как правило, используются фразы типа:

Дай мяч (самолет, рыбу), Убери барабан (дом, лопату) и т. п. Работа над фразами-поручениями ведется в определенной последовательности. Дошкольники различают на слух поручения, состоящие из:

— двух разных глаголов и существительных (например, *дай мяч — убери барабан*); на это обычно уходит 1—2 занятия;

— двух разных глаголов и одного существительного (например, *дай мяч — убери мяч*); эта работа проводится с целью обучения детей различению на слух данных глаголов и занимает, как правило, не более 1—2 занятий; если же ребенок и за 3 занятия не научится различать их на слух — поручения меняются (например: *дай рыбу — убери рыбу* и т. п.);

— разных глаголов *дай* и *убери* с двумя (тремя и т. п.) существительными, например: *дай рыбу (юлу, самолет), убери рыбу (юлу, самолет).*

Впоследствии добавляются поручения с глаголом *покажи*, например: *покажи куклу (дом, маму и т. п.).* В дальнейшем, по мере развития речи, используются разнообразные побудительные фразы.

В начале обучения таблички, соответствующие данным поручениям, обязательно должны лежать на столе. Когда же ребенок начинает хорошо справляться с данным заданием, они убираются.

Следует помнить о необходимости учить детей естественной реакции в ответ на воспринятое на слух поручение: выполнять его, говоря, например: при восприятии поручения «Дай мяч» — *на; на мяч, Тетя Катя, на мяч*; или при восприятии поручения «Убери собаку» — *там; там собака; я убрал(а) собаку*; или при восприятии поручения «Покажи самолет» — *вот; вот самолет.* Конкретное речевое оформление зависит от уровня речевого развития того или иного ребенка.

Методика работы над фразами-поручениями такова:

1. Восприятие на слухо-зрительной основе звучания каждого поручения в качестве образца. С этой целью педагог произносит сначала одно поручение и одновременно показывает соответствующую табличку (ребенок выполняет его и «отчитывается», говоря: *на; там дом, вот собака* и т. п.), а затем второе поручение и т. п.

2. Обучение различению данных поручений на слухо-зрительной основе. Для этого педагог в разной последовательности произносит то одно, то другое поручение, не показывая соответствующие таблички. Ребенок выполняет поручения, говоря: *на дом, там барабан* и т. п. Педагог помимо поручений произносит и отдельные слова, обозначающие предметы, например: *дай дом, барабан, дом, убери барабан*. Ребенок в ответ на воспринятое слово повторяет его и показывает соответствующий предмет. После того как ребенок научится различать данные поручения и слова на слухо-зрительной основе (без показа соответствующих табличек), можно переходить к следующему этапу. Как правило, на работу по первым двум пунктам затрачивается часть первого занятия.

3. Восприятие на слух звучания каждого поручения в качестве образца. С этой целью, показывая соответствующую табличку, педагог произносит за экраном (или на ухо ребенку) сначала одно поручение (ребенок выполняет его), а затем второе и т. д.

4. Обучение различению данных поручений на слух. С этой целью педагог вразбивку произносит поручения, которые дошкольник выполняет, говоря: *на дом, там барабан* и т. п. В случае ошибки педагог каждый раз повторяет данное поручение для восприятия на слухо-зрительной основе (и подкрепляет соответствующей табличкой), а затем только на слух (говоря за экраном или на ухо ребенку) и одновременно демонстрирует табличку. При этом педагог произносит помимо поручений и отдельные слова, которые входят в них.

Слова-существительные ребенок повторяет, слова-глаголы он также повторяет, спрашивая затем: «Что?» например: «Дай, что?» «Убери, что?» и т. п. При этом педагог без экрана произносит глагол, а за экраном — существительные, на пример: «Дай (без экрана) собаку (за экраном)». Важно, чтобы работа по различению на слух фраз и слов, входящих в них, шла параллельно, т. е. чтобы педагог предлагал их для восприятия на слух вразбивку (а не отрабатывал сначала фразы, а затем слова).

По мере появления в речи детей фразы именно она становится основной речевой единицей в работе по развитию слухового восприятия.

Если раньше ребенок учился сначала различать на слух слова, а только затем — фразы, включающие эти слова, то теперь новый речевой материал предъявляется ребенку сразу в виде фразы (например: *Дай карандаш; Попроси чашку; Как тебя зовут?*). Дошкольник учится различать на слух эти фразы, а также слова, которые включены в них, а затем и опознавать их на слух.

Обучение опознаванию фраз на слух начинается на материале фраз-сообщений и фраз-поручений, знакомых детям по звучанию.

Те фразы, которые дошкольники научились различать на слух, со следующего занятия предлагаются им для опознавания на слух (наряду со словами и словосочетаниями, которые они уже научились опознавать на слух); при этом фразы, словосочетания и слова должны предъявляться вразбивку. На каждое индивидуальное занятие для опознавания на слух должно быть запланировано от 5—7 до 10 речевых единиц (речевой единицей считается каждое слово, каждая фраза (поручение, вопрос, сообщение).

Если ребенок не услышал слово (словосочетание, фразу) с 1-го предъявления, то оно повторяется педагогом до 3—5 раз. Если же данная речевая единица все же не опознана на слух, то она предъявляется для слухозрительного восприятия, а затем — только на слух и подкрепляется соответствующим предметом (картинкой), который затем вновь убирается в коробку (в мешочек, пакет). Педагог предлагает для опознавания на слух следующие слова, словосочетания и фразы, а через некоторое время повторяет то слово (фразу), которое не было узнано в первый раз. Если ребенок вновь его не услышал, педагог предъявляет его для слухозрительного восприятия, а затем — на слух.

Целесообразно работу по обучению опознаванию на слух проводить в начале занятия. В этом случае тот речевой материал (слова, словосочетания, фразы), который ребенок не сумел опознать, предлагается ему для различения на слух (наряду с материалом, специально для этого запланированным).

Параллельно с обучением детей опознаванию на слух фразового речевого материала педагог учит их и различать на слух новые фразы, словосочетания и слова, увеличивая слуховой словарь ребенка.

Особенно разнообразен речевой материал, который предлагается слабослышащим детям. Он включает в себя разные по конструкции фразы, разнообразные словосочетания и слова, например на третьем году занятий: *Сколько карандашей? У кого зайка? Какого цвета платок? Кто заболел? Прыгай как большой мяч; Беги как лошадка; Нарисуй самолет; Возьми два шара, возьми столько же грибов;* названия игрушек, продуктов, одежды и обуви, животных и растений, частей тела, цвета, формы, величины и т. п.

Новый речевой материал ребенок учится различать на слух сначала на слухозрительной основе, а затем — на слух, предварительно прослушав образец звучания фраз, словосочетаний или слов.

В начале обучения таблички, на которых написаны фразы и отдельные слова и словосочетания, обязательно должны лежать на столе перед ребенком. Когда он начинает хорошо справляться с данными заданиями, они убираются.

Речевой материал для обучения различению на слух подбирается на неделю. За это время часть фраз и слов ребенок научится уверенно различать на слух. На следующей неделе эти фразы и слова педагог предъявляет дошкольнику для опознавания на слух (присоединяя их к слуховому словарю, который ребенок уже опознает на слух). Фразы и слова, которые дошкольник еще плохо различает на слух, оставляются еще на одну неделю для тренировки.

Педагог учит ребенка различать их на слух и в зависимости от успешности различения постепенно добавляет к ним новый речевой материал. Таким образом, на каждом занятии часть речевого материала ребенок опознает на слух, а часть — различает.

Речевой материал, предназначенный для опознавания на слух, планируется для каждого занятия, а не на неделю, так как он должен постоянно изменяться: остаются те фразы и слова, которые ребенок с трудом опознает на слух, и добавляются новые, которые он уже научился различать на слух. Данное требование к планированию речевого материала важно — в противном случае дошкольник на последующих занятиях по существу будет не опознавать фразы и слова, а различать их на слух, но без зрительной опоры.

Как уже отмечалось, опознавание на слух целесообразно проводить в начале занятия с тем, чтобы в случае затруднений (ребенок не может опознать данную фразу, слово, словосочетание на слух), ее следует предложить для различения на слух наряду с материалом, специально для этого запланированным. На следующем занятии данная фраза (слово) вновь предъявляется для опознавания на слух, а при необходимости — и для различения на слух.

Речевой материал и для опознавания на слух, и для различения необходимо отбирать **из разных тематических групп**, например, организация занятий, счет, одежда, а также из материалов данного и предыдущих лет обучения.

Для того чтобы ребенок **вслушивался** в сказанное педагогом, а не пытался угадать, что может быть, необходимо как при опознавании, так и особенно при различении на слух повторять одну и ту же фразу (слово) неоднократно (иногда 2—3 раза подряд). При этом чаще повторяются именно те фразы (слова), которые ребенок слышит хуже.

Для развития слухового восприятия важно учить детей воспринимать на слух фразы с определенными изменениями: с **инверсией** (изменением порядка слов), например: *Мальчик плачет — Плачет мальчик, Кот пьет молоко — Молоко пьет кот — Пьет кот молоко — Пьет молоко кот*, а также с **наращиванием** и с **сокращением фразы**, например: *Девочки играют — Девочки играют в мяч — Девочки играют в мяч на улице — Три девочки играют в мяч на улице — Три маленькие девочки играют на улице в синий мяч*.

Такие упражнения проводятся при различении речевого материала на слух с опорой на соответствующую картинку; таблички при этом не используются. Ребенок должен **точно** повторить за педагогом воспринятую на слух фразу. Если он ошибается, она предъявляется ему слухо-зрительно. Если и в этих условиях ребенок не может повторить данную фразу, она пишется. Затем данный речевой материал вновь предъявляется только на слух. Это направление работы является обязательным для слабослышащих детей, начиная со 2—3 годов обучения.

Кроме того, слабослышащих дошкольников в целях развития фонематического слуха учат различать слова, отличающиеся друг от друга гласными и согласными в корнях, окончаниях, суффиксах, приставках. В ответ ребенок:

— выбирает соответствующую картинку, например: *дочка — точка — ночка — кочка — почка; девочка — девочки;*

— демонстрирует сам или посредством игрушки то или иное действие, например: *прибежал — убежал — отбежал — побежал;*

— выбирает нужную табличку, например: *лист — листок — листочек — листик.*

Эти упражнения являются обязательными на последнем году занятий, но они могут включаться в работу и раньше.

2.3.4. Распознавание на слух речевого материала

По мере того как дети начинают уверенно не только различать, но и опознавать на слух слова, словосочетания и фразы, педагог приступает к целенаправленному обучению распознавания на слух незнакомого по звучанию (т. е. не бывшего в слуховой тренировке) речевого материала. Работа проводится как со слабослышащими, так и с глухими детьми. Слабослышащие дети могут успешно справляться с распознаванием уже со второго года обучения, а некоторые и раньше. С этого времени весь новый речевой материал, включая и тексты, предлагается слабослышащим детям сначала для распознавания на слух, а затем для различения и опознавания.

Слабослышащих детей учат распознавать на слух хорошо знакомый по содержанию и грамматическому оформлению речевой материал различных разделов программы воспитания и обучения. В этом случае, воспринимая фразу на слух, ребенок может узнать в ней лишь отдельные слова и словосочетания. На основе догадки он восстанавливает всю хорошо знакомую ему фразу. Это умение следует развивать и поощрять как основу восприятия речи неслышащим ребенком.

Для развития собственно слуховых возможностей следует предлагать на слух и малознакомый, и незнакомый материал (слова и фразы типа: *цикламен, ножны, мусорный контейнер, Слесарь чинит кран*). Ребенок должен как можно точнее повторить, что он услышал. При этом каждая речевая единица, не воспринятая точно, может повторяться педагогом до 5 раз (после каждого предъявления ребенок воспроизводит услышанное). Если работа проводится с индивидуальными слуховыми аппаратами, то неузнанное слово повторяется на более близком расстоянии, например: название лекарства «Но-шпа» произносится с 1,5 м, а затем — с 1 м, 0,5 м, пока ребенок не повторит его правильно. Количество предъявлений зависит от того, насколько успешно дошкольник приближается к образцу. Если фраза (слово) так и не воспринята точно, она повторяется для слухо-зрительного восприятия и подкрепляется табличкой и соответствующим предметом (картинкой). Не должно быть пустого формального повторения незнакомого материала! В качестве примера

содержания данного упражнения можно порекомендовать *игру в доктора* и воспроизведение названия различных лекарственных средств, которые подкрепляются показом соответствующей упаковки.

Постепенно восприятие каждым ребенком речи становится все более и более точным. Главная задача в работе со слабослышащими детьми — формирование у них **разборчивого восприятия речи**. Реализация этой задачи требует многолетних целенаправленных занятий и, конечно, не может быть решена только в дошкольный период. Работа в этом направлении продолжается и в школе.

Как правило, дети могут распознавать незнакомый речевой материал с индивидуальными слуховыми аппаратами и на ухо на значительно меньшем расстоянии, чем опознавать, а тем более различать его. В первую очередь следует стремиться к увеличению «процента» точности восприятия, а не к увеличению расстояния. Однако, учитывая тот факт, что живое общение происходит, как правило, на расстоянии 1—1,5 м, следует «вытягивать» слуховые возможности ребенка до этой зоны социальных контактов.

Глухие же дети, в большинстве своем, затрудняются в распознавании на слух незнакомого материала. С ними указанная работа начинается позже — на третьем году обучения и проводится на небольшом по объему речевом материале слов и фраз. С этого времени каждая новая (незнакомая по звучанию) фраза (слово) предъявляется сразу на слух, а не на слухо-зрительной основе, как было ранее. На этом же занятии ребенка учат различать на слух новый речевой материал, а затем и опознавать его на слух.

Каждая фраза (слово), предлагаемая для распознавания на слух, может повторяться педагогом до 3—5 раз (в зависимости от того, приближается ли ребенок к образцу), при этом поощряется каждая удачная замена. Если фраза (слово) остается не воспринятой, то она повторяется слухо-зрительно, а затем и на слух и подкрепляется соответствующим предметом, картинкой.

При распознавании на слух незнакомого по звучанию материала необходимо стремиться к тому, чтобы глухие дошкольники воспроизводили сначала хотя бы слоگو-ритмическую структуру слов (например: *собака — лопата* и т. п., *мяч — май, дом* и т. п.), во фразе узнавали знакомые по звучанию слова (например, воспринимая на слух фразу «*У тебя есть карандаш?*» узнавали слово «*карандаш*»). Постепенно они начнут узнавать часть речевого материала, а большинство слов и фраз воспроизводить близко к образцу (например: *масло — мама, мало, пальчик — мальчик* и т. п.).

2.3.5. Восприятие на слух текстов

В дошкольный период неслышащих детей учат узнавать на слух знакомые им стихи и песенки (а слабослышащих — и знакомые сказки и рассказы). Кроме того, глухих дошкольников подготавливают к восприятию на слух небольших текстов, а с детьми с тугоухостью проводится большая работа по совершенствованию их возможностей воспринимать на слух различные тексты.

Как только дошкольники выучат первые простейшие стихи, песенки, педагог учит детей опознавать на слух и их, и входящие в них слова и фразы (а в песне узнавать мелодию). Научившись опознавать на слух отдельные слова знакомого стихотворения (песенки), дошкольники узнают его и, слушая весь текст (всю песню) до конца, как бы сверяют известные слова, фразы с теми, которые они слышат. Подобная работа, основанная на знании текста, на догадке, на предвосхищении каждого последующего слова, фразы, содействует развитию слухового восприятия детей.

Остановимся на методике обучения опознаванию знакомых стихов и песенок. С этой целью во время индивидуального занятия педагог без специального предупреждения (типа: «Слушай песню (стихи)» сразу на слух произносит четверостишие или поет песенку и спрашивает ребенка, что он услышал. Затем песенка или стихотворение предъявляются для слухозрительного восприятия, а потом на слух. Данное упражнение повторяется на последующих занятиях до тех пор, пока ребенок не научится опознавать четверостишие (песенку) на слух (на это, как правило, уходит не более двух занятий). Аналогично проводят работу со вторым четверостишием (песенкой), а затем и с последующими. В дальнейшем на каждом занятии педагог предъявляет на слух одно из знакомых четверостиший или песенок. Слабослышащим детям предлагается также опознавать на слух знакомые сказки и рассказы, включая при этом в прозаические тексты новые слова, допуская свободное изложение.

Данный вид работы с успехом может проводиться и на фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению. Полезно дать дошкольникам послушать песенку или стихотворение в награду за хорошую работу на занятии (как всей группы, так и одного ребенка). В этом случае можно проводить «концерт по заявкам» дети (или один ребенок) называют песенку или стихотворение, которые они хотят послушать, а педагог воспроизводит ту или иную песенку или стихотворение. Оно может совпадать с «заявкой» или отличаться от нее. Дети слушают, называют услышанное (например, *стихи о коте, песенка про солнышко*), а затем хором вместе с педагогом повторяют услышанное. Такой вид работы целесообразно проводить в конце любого занятия сурдопедагога и воспитателя.

Глухих дошкольников, как уже отмечалось, подготавливают к восприятию на слух текстов. Для этого на последнем году занятий их учат воспринимать на слухозрительной основе речевой материал типа: *Девочка взяла бумагу и карандаш, Девочка рисует дом.*

Методика работы по подготовке к восприятию на слух текстов такова:

1. Педагог произносит обе фразы, которые ребенок воспринимает слухозрительно (ни соответствующая картинка, ни табличка ему не показываются). После первого их предъявления дошкольнику предлагается повторить сказанное. Если он затрудняется в этом, фразы произносятся педагогом повторно. Если и в этом случае ребенок не может их повторить, материал

предъявляется ему для прочтения (но этого на 4—5 году обучения быть не должно).

2. Педагог показывает ребенку написанную на табличке первую фразу и произносит ее за экраном, затем то же проделывает со второй фразой), дал образец звучания данного материала); дошкольник повторяет сказанное.

3. Перед ребенком лежат картинка и написанные на табличке соответствующие фразы. Педагог предлагает ему различить речевой материал на слух. С этой целью он произносит за экраном (или на ухо ребенку) то одну из фраз, то словосочетание (например, *девочка взяла, рисует дом, взяла бумагу и карандаш, взяла карандаш*), то слово (например, *взяла, карандаш, рисует, девочка*), которые ребенок повторяет (фразы, словосочетания или слова предъявляются вразбивку). Если та или иная речевая единица не воспринята сразу на слух, то она повторяется педагогом до 3—5 раз. Если и после повторов речевая единица остается не узнаваемой, то она предъявляется для восприятия на слухо-зрительной основе, а затем — на слух. Работа проводится до тех пор, пока ребенок не научится различать на слух фразы, словосочетания и слова данного речевого материала. По мере того как дошкольник начинает справляться с заданием, таблички убираются и остается только картинка.

4. Перед ребенком вновь находятся и картинка, и написанные на табличке фразы. Педагог предъявляет ему на слух вопросы (например: *Кто взял бумагу и карандаш? Что рисует девочка? Кто рисует дом? Зачем девочка взяла бумагу и карандаш?*) и задания (например: *Покажи девочку (бумагу, дом). Возьми бумагу и карандаш: нарисуй дом*). Ребенок отвечает на вопросы и выполняет задания.

Вопросы и задания предъявляются сразу на слух и повторяются не более двух раз. Если они не восприняты, то вопрос или задание предлагаются для восприятия на слухо-зрительной основе, а затем — на слух. Когда ребенок начинает справляться с такой работой, таблички убираются и в помощь ему остается только картинка.

Как правило, работа с подобным речевым материалом проводится в течение трех-пяти занятий. При этом:

- на первом занятии педагог предъявляет материал на слухо-зрительной основе, дает образец его звучания и начинает обучение его различению на слух;

- на втором занятии продолжается его различение на слух и обычно начинается (а на третьем последующих занятиях продолжается) обучение восприятию на слух вопросов и заданий (именно эта часть работы вызывает у детей наибольшие затруднения). Поэтому при работе с первыми двумя типами данного речевого материала (например: *Мальчик взял карандаш; мальчик рисует. Девочка взяла мяч; девочка играет*) предъявляемые на слух вопросы и задания можно написать на листе бумаги и положить перед ребенком. В дальнейшем ни вопросы, ни задания не пишутся, а перед ребенком находятся картинки (макет и т. д.) и соответствующие фразы, например: *Девочка надела пальто. Девочка гуляет.*

Начиная со второго занятия, эти две фразы предъявляются сразу для опознавания на слух. Для этого педагог, не предупреждая и не показывая соответствующей картинки или таблички, произносит фразы и просит ребенка повторить, что он услышал. Если речевой материал не будет опознан, он предъявляется для восприятия на слухо-зрительной основе, а затем на слух. При работе над подобным речевым материалом следует учить дошкольника внимательно слушать, что говорит педагог. С этой целью полезно предложить ребенку продолжить фразу с того места, на котором остановился взрослый (картинка и таблички лежат перед ребенком). Например, педагог произносит: *«Девочка взяла бумагу и карандаш»*, и просит ребенка продолжить: *«Девочка рисует дом»*. Задание усложняется, если сурдопедагог останавливается не в конце фразы, а в середине (например, говорит: *«Девочка взяла бумагу и карандаш; девочка рисует»*; ребенок должен продолжить: *«дом»*).

Работа по подготовке детей к восприятию на слух текстов начинается на индивидуальных занятиях. В дальнейшем (по мере овладения данным видом работы всеми глухими детьми группы) ее целесообразно проводить и на специальных фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению.

Речевой материал считается усвоенным, если ребенок различает на слух фразы, словосочетания и слова из него, предъявленные вразбивку, а также отвечает на вопросы и выполняет задания, предложенные на слух.

Впоследствии фразы, словосочетания и отдельные слова из текста дети должны научиться различать и опознавать на слух вне контекста того или иного речевого материала (т. е. наряду с остальными фразами и словами).

Подготовку детей к восприятию на слух текстов необходимо проводить на каждом индивидуальном занятии (на это будет уходить часть занятия).

Слабослышащие дети, в отличие от глухих, уже в дошкольный период могут воспринимать разнообразные тексты на слух. Работа проводится в определенной системе.

Так, уже на втором году занятий детей учат не только различать на слух слова, словосочетания и фразы по сюжетным картинкам, знакомым детям, но и отвечать на вопросы типа:

Что *делает ...? Кто спит? (ест, играет...,)*? Где ...? У кого ...? и выполнять задания типа: *Покажи девочку (мamu)*. При этом вопросы и задания на табличках не пишутся и предъявляются только устно. Если вопрос (задание) не воспринят на слух с первого предъявления, он повторяется до 3 раз, а затем предлагается для восприятия на слухо-зрительной основе.

С третьего года обучения начинается целенаправленная работа по восприятию текстов на слух. Вначале это маленькие тексты из 3—4 предложений, дополненные сюжетной картинкой, уже знакомой детям. Постепенно объем текстов возрастает. Слабослышащие дошкольники учатся воспринимать новые для них рассказы как с опорой на сюжетную картинку, так и без нее, при этом в первом случае сами тексты должны быть более сложными.

При предъявлении текста с наглядной опорой педагог помещает перед ребенком соответствующую сюжетную картинку, макет, игрушки и произносит текст за экраном. При его предъявлении без наглядной опоры перед ребенком не выкладываются ни картинки, ни макет, ни игрушки.

Методика работы по восприятию текстов на слух.

1. Педагог воспроизводит за экраном текст целиком 1—2 раза. После каждого его предъявления ребенок должен воспроизвести, что он услышал.

2. Педагог предъявляет текст по предложениям. Он говорит: «Послушай первое предложение» и произносит его. Ребенок должен повторить фразу точно, соблюдая заданную последовательность слов. Если фраза не воспринята точно, она может повторяться до 5 раз. При этом часть материала, который дошкольник воспроизвел точно, может предъявляться слухо-зрительно (т. е. без экрана), а не воспринятая часть — на слух. Например, педагог произносит за экраном фразу: «На деревьях распустились первые листочки», которую ребенок воспроизводит как: *На деревьях листочки*. Педагог повторяет фразу, при этом два первых и последнее слово он произносит без экрана, а середину предложения — за экраном. Так предъявляется весь текст, фраза за фразой. Работа с каждым предложением, вне зависимости от успешности его восприятия на слух, заканчивается прочтением фразы по табличке. Таким образом, перед ребенком оказывается выложенным весь текст. После этого педагог предлагает послушать его название.

3. Педагог вновь воспроизводит за экраном весь рассказ. Ребенок слушает его с опорой на лежащий перед ним текст. Полезно учить детей «следить» на слух за чтением педагога. Для этого он предупреждает ребенка, что тот будет продолжать чтение. Останавливается педагог лишь ближе к концу текста, так как важно, чтобы ребенок услышал еще раз весь рассказ.

4. Педагог предлагает различать на слух предложения, словосочетания и слова из текста, в том числе и с некоторыми изменениями (перестановками, дополнениями и т. п.). Если та или иная речевая единица не воспринята сразу на слух, то она повторяется до 3—5 раз. При сохранении затруднений целесообразно ограничить «поле выбора» показать предложение со словом (словосочетанием), предъявляющимся на слух и т. п. При различении на слух речевого материала, входящего в рассказ, перед ребенком находится письменный текст, который впоследствии может быть заменен соответствующей сюжетной картинкой, макетом, игрушками.

5. Педагог предлагает ребенку отвечать на вопросы и выполнять задания, воспринятые на слух. Если вопрос (или поручение) не воспринят сразу на слух, то он может повторяться до 3—5 раз. Если же он все равно не услышан, то вопрос (поручение) повторяется сначала для слухо-зрительного восприятия, а затем — на слух. При восприятии на слух вопросов и заданий перед ребенком должен быть или текст рассказа, или сюжетная картинка, макет, соответствующие игрушки.

Постепенно усложняются тексты рассказов, а также вопросы и задания, которые предлагаются ребенку при его обсуждении.

Текст считается усвоенным, если ребенок различает на слух слова, словосочетания и фразы, входящие в него, отвечает на вопросы и выполняет задания, предъявленные на слух. В дальнейшем речевой материал текста используется в ходе различения и опознавания на слух разнообразного материала.

Работа с одним текстом, как правило, проходит на двух занятиях. На первом ребенок обязательно должен познакомиться со всем рассказом, т. е. ведется работа по 1—3 пунктам. При этом следует помнить, что работа по тексту не должна занимать все время занятия (необходимо предложить дошкольнику и другие виды работ), поэтому не нужно увлекаться большими рассказами.

Вначале работа с текстами проводится на индивидуальных занятиях. По мере того как она становится доступной всем детям группы, ее целесообразно проводить и на фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению.

Слабослышащих детей на последнем году занятий учат также вести на слуховой основе диалоги по хорошо знакомым темам и ситуациям, например: *у врача, в автобусе, в магазине* и т. п. «Объем» диалога зависит от речевых и слуховых возможностей детей. Следует помнить, что задача этого вида работы — упражнять детей в восприятии на слух **нормальной речи**, поэтому диалог проводится именно между ребенком и педагогом, а не между детьми.

Для самоконтроля по теме «Обучение восприятию на слух речевого материала» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Что понимается под различением и опознанием речевого материала?
2. Как учитываются слуховые и возрастные возможности ребенка в начале обучения восприятию речевого материала на слух?
3. На каком речевом материале ведется обучение слуховому восприятию на первоначальном этапе?
4. Как проводится работа по обучению восприятию звукоподражаний?
5. В чем отличие в подборе материала для различения и опознания?
6. Когда можно приступать к обучению дошкольников различению на слух фраз.
7. В чем особенности работы над фразами-поручениями?
8. На каком этапе занятий целесообразно проводить работу по обучению опознаванию на слух?
9. Из каких тематических групп необходимо отбирать речевой материал и для опознавания на слух и для различения?
10. Какие обязательные упражнения на различение фраз добавляются при работе со слабослышащими?
11. Когда необходимо приступать к целенаправленному обучению распознавания на слух незнакомого по звучанию материала?

12. Какой речевой материал предлагается для распознавания слабослышащим детям?
13. Что понимается под разборчивым восприятием речи?
14. В чем отличие в работе по обучению восприятию текста слабослышащих и глухих дошкольников?
15. Как распределяются задания по обучению восприятию текста глухих детей по занятиям?
16. Какая последовательность заданий по обучению восприятию текста слабослышащих?

3. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ

План изучения раздела:

- 3.1 Работа над просодической стороной речи
- 3.2. Работа над звуками речи на 1 этапе
- 3.3 Работа над звуковой стороной речи на 2 этапе
- 3.4 Работа над произношением на уровне слова и фразы

Краткое содержание основных вопросов

3.1. Работа над просодической стороной речи

3.1.1. Учет индивидуальных и возрастных особенностей при формировании произношения

К началу дошкольного обучения произносительные навыки детей могут быть разными в зависимости от величины остаточного слуха и индивидуальных особенностей ребенка. Если коррекционная работа не проводилась с раннего детства, то у глухих и у большинства детей со значительной тугоухостью голосовые реакции носят непроизвольный характер (плач, крик, отдельные звуки), некоторые дети произносят различные звуко сочетания типа *кх, на, мамама, бабаба* и т. п., не соотнося их с каким-либо значением, эти звуки могут использоваться детьми для привлечения внимания взрослого.

У некоторых слабослышащих малышей в устной речи могут отмечаться отдельные лепетные и полные слова, например: *аф-аф (собака), брр (машина), ляля бах (упала)* и т. п.

Часть детей с наибольшими остатками слуха владеют и определенным количеством коротких фраз типа: *Мама, дай; Папа ди (иди)*. Слова при этом воспроизводятся, как правило, усеченно и приближенно, в отдельных случаях точно. Звуковой состав речи ограничен, звуки произносятся не точно.

подавляющее большинство детей к началу обучения не понимают обращенную к ним речь, они пытаются выразить свои просьбы и сообщения с помощью неотнесенного лепета, естественных жестов и мимики.

Начиная целенаправленную работу по формированию произношения неслышащего дошкольника, следует ясно представлять, что цель этой работы — формирование устной речи как средства общения. Основной смысловой единицей языка является слово. Поэтому работа над различными сторонами произношения проводится постольку, поскольку это необходимо для правильного воспроизведения слова.

В процессе общения дети на основе подражания речи взрослых при постоянном побуждении к устному воспроизведению овладевают словом как ритмико-интонационной структурой. Ребенок может воспроизводить некоторые слова точно (*мама, вот, там*), часть слов — приближенно, со звуковыми заменами (*тата — дядя, тамалот — самолет, папа — пока, вата*

— вода) или усеченно (*та — дай, апа — аппарат, пака — собака, ма или ко — молоко*). Некоторые дети воспроизводят один или несколько звуков слова, некоторые слоговой состав слова, его ритмический рисунок, не соблюдая звуковой состав (*маМИма — спасибо, папаПЕ — молодец*). Это несколько напоминает период физиологического косноязычия у нормально слышащих малышей. Но слышащий ребенок, благодаря постоянному речевому общению с окружающими, к 5—6 годам полностью овладевает фонетической и ритмической структурой слова, орфоэпическими нормами, а также ритмико-мелодическим оформлением фразы, интонацией. Любой ребенок с нарушенным слухом нуждается в специальной работе по формированию, развитию и коррекции произносительных навыков.

На специальных занятиях проводится работа по вызыванию и автоматизации звуков, с обязательным их закреплением в словах, словосочетаниях и фразах.

Одновременно с этим ведется целенаправленное обучение правильному произнесению слова: слитно, в нормальном темпе, с соблюдением звуко-слогового состава, словесного ударения и норм орфоэпии. Эта работа должна проводиться на материале только тех слов, звуковым составом которых дети уже овладели.

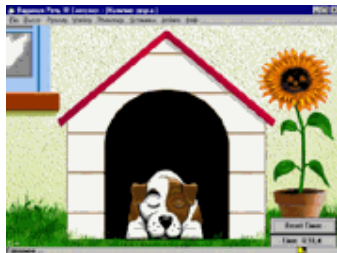
Недостаточно научить дошкольников правильно произносить изолированные слова. Необходимо сформировать у них умение воспроизводить фразу: слитно, на одном выдохе, разделяя длинную фразу на синтагмы (части), сохраняя правильное воспроизведение входящих в нее слов. На материале фразы дети овладевают элементами интонации.

При необходимости с детьми проводится работа по развитию речевого дыхания и голоса, устранению их дефектов.

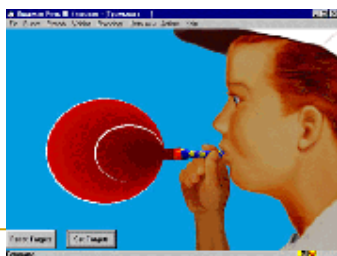
Последовательность изложения в пособии приемов работы над различными сторонами устной речи (речевым дыханием, голосом, звуками, словом и фразой) ни в коей мере не обусловлена порядком проведения работы, а лишь связана с удобством изложения. С первых дней обучения на каждом занятии ведется работа над различными сторонами.

В последние годы появилась возможность компьютерной поддержки процесса формирования произносительной стороны речи (Дэльфа-130, Видимая речь 1, II, III). Она может эффективно применяться уже на первом этапе обучения при вызывании голоса и работе над речевым дыханием. На втором этапе — с 4—4,5 лет — целесообразно использовать большинство модулей программ [Королевская Т.К., 1995, 1996].

Программно-аппаратный комплекс «ВИДИМАЯ РЕЧЬ III»

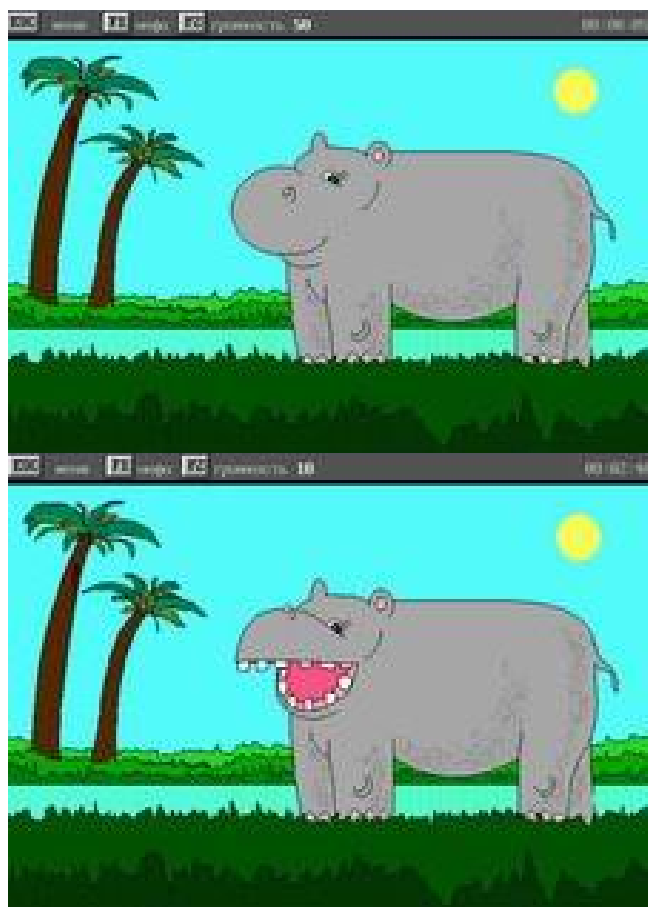


- Модуль
«Наличие звука»



- Модуль
«Громкость»

Рис. 2. Элементы комплекса «Видимая речь»



Чем громче звук, тем шире Бегемотик раскрывает рот

Рис. 3. Элемент «Громкость» комплекса

Формированию естественной, выразительной речи у дошкольников с нарушенным слухом способствует широкое использование речевой ритмики при работе над произношением.

Данный методический прием основан на обучении детей подражанию крупным движениям тела, рук, ног, которые сопровождаются произнесением звуков, слогов, слов, фраз. Постепенно развивается двигательная сфера маленького ребенка, подражание становится более точным. В этом случае именно движения ведут за собой произношение. Данный подход был предложен центром СУВАГ (Хорватия).

Задача педагога — научить детей воспроизводить максимально точно и само движение, и его характер: энергичный, резкий или плавный, одноразовый или повторяющийся. От того, насколько дети овладевают этим умением, во многом зависит эффективность использования речевой ритмики как методического приема при работе над различными сторонами произношения. Подавляющее большинство малышей с нарушенным слухом к началу обучения в специальном учреждении не умеют осознанно подражать даже крупным движениям. Поэтому в начале занятий, особенно с детьми ясельной группы, большое внимание следует уделять обучению подражанию. Эту работу можно проводить как индивидуально, так и фронтально с первых дней пребывания ребенка в детском учреждении.

Детям предлагаются для подражания различные движения, сопровождаемые произнесением слогосочетаний и отдельных слогов или звуков, например:

- хлопая в ладоши, произносить *папапапа* хлопнуть один раз — *па*
- топая двумя ногами попеременно произносить *тата*, топнуть ногой — *та*;
- плавно разводя руки в сторону, произносить *а* ____ и т. п.

Дети долгое время могут выполнять эти упражнения молча, но каждый случай появления каких-либо голосовых реакций у ребенка следует отметить: похвалить малыша, дать ему возможность послушать себя (поднести микрофон к его рту).

Важно, чтобы эта работа проходила в атмосфере эмоционального подъема, доставляла детям удовольствие.

Используя речевую ритмику с маленьким неслышащим ребенком, даже на первоначальных этапах обучения, когда его «звуковой багаж» состоит из 1-2 гласных и 1—2 согласных звуков, уже можно проводить ряд упражнений, направленных на формирование различных произносительных умений. Эти упражнения, предусматривающие формирование того или иного навыка, например отделение одного слога от ряда слогов, долгого и краткого произнесения звуков, произнесение речевого материала в различном темпе и т. п., предполагают одновременно и работу по активизации голосовых реакций, и работу над голосом и речевым дыханием, и закрепление появляющихся в речи

звуков. По мере формирования словесной речи, расширения возможностей ребенка в звукопроизношении в упражнения включаются слова и фразы. Обучая ребенка произносить речевой материал, например, тихо и громко, с изменением высоты голоса, педагог одновременно автоматизирует произнесение звуков в словах, закрепляет навык слитного произнесения слова и т. д.

Упражнения, направленные на формирование того или иного навыка, изложены последовательно. Однако работа над различными разделами ведется параллельно, одновременно. Лишь упражнения по обучению детей изменять силу и высоту голоса, как правило, начинаются позже — со второго полугодия, когда уже вызван голос нормальной силы и высоты. Упражнения в основном проводятся на занятиях речевой ритмикой.

3.1.2. Работа над слитностью и продолжительностью речи (начальный этап)

Работа над слитностью и продолжительностью речи (начальный этап) начинается с отделения слога от ряда слогов и проводится с детьми 2—3 лет. Движения, предлагаемые при произнесении ряда слогов, должны отличаться от движений на один слог, например:

— сидя на полу, стучать мячом о пол — *папапа*, вытянуть руки с мячом вперед — *па*;

— стоя, хлопнуть в ладоши перед грудью — *па*, хлопать руками по ногам или по бедрам — *папапа*;

— шагать на месте — *тата*, подпрыгнуть — *та*;

— стоя, отводить руки поочередно в стороны — *нанана*, вытянуть две руки вперед — *на*;

— стоя, вращать кисти рук над головой — *ляляля*, спрятать руки за спину — *ля*.

Упражнения на выработку долготы звучания проводятся с детьми 2—3 лет. Обучая малышей долгому и краткому произнесению звуков и слогов, педагог предлагает разнообразные движения; при этом долгому звуку соответствует плавное, длительное движение, а краткому — резкое, короткое:

— укачивать куклу: кукла (*ляля*) спит — а _ — а_(протяжно); кукла проснулась и прыгает — *па па па* (кратко);

— сидя на полу, вращать мяч рукой, произнося *о__*, отбрасывать мяч вперед — *о* или *па*;

— сидя на полу или за столом, «везти» поезд (машину) далеко» — *у_* и поворачивать --- *у*;

— округло соединять руки перед собой (над головой) — *о__*, резко опустить соединенные руки вниз — *о*;

— плавно развести руки в стороны — *а__*, затем прямые руки соединить перед грудью — *у__*, резко развести руки в стороны — *а*, соединить перед грудью — *у*;

— стоя, развести руки в стороны, покачивая ими («самолет летит»), произнося *в__*, резко опустить руки вниз, присесть — *в* («самолет сел»).

На более поздних этапах обучения в упражнения включаются все новые и новые звуки, например, длительное произнесение звука *ш__* сопровождается круговыми движениями ладоней, поднятыми вверх от себя, а краткое *ш* — резким движением ими вниз.

Упражнения на выработку слитного звучания также проводятся с детьми 2—3 лет:

— стоя или сидя, резко опускать руки со сжатыми кулаками вниз, произнося *папапа* (слитно), стучать кулаком о кулак — *па па па* (неслитно);

— стоя, покачиваться из стороны в сторону (например, изображая мишку), произнося *то_то_то_*; топать одной ногой — *то то то*;

— изображать большой и маленький мячи: «большой мяч» подпрыгивает — *по по по*; «мяч» слегка приседает — *попопо*;

— стоя, плавно вытягивать вперед руки, согнутые в локтях перед грудью, — *м_а_м_а_м_а_*; резко вытягивать в стороны то одну руку, то другую — *ма ма ма*;

— стоя, выполнять вращательные движения ладонями над головой — *ляляляля*; руки на поясе, наклоняться в стороны — *ля ля ля*.

Подобные упражнения помогают формировать слитную речь.

3.1.3. Работа над темпом речи

Упражнения по изменению темпа произнесения проводятся в течение всего дошкольного обучения. Детей 2—3 лет учат воспроизводить движения в разном темпе, сопровождая их произнесением слогов, например:

— сидя на полу, ноги в стороны, производить редкие удары мячом о пол, произнося *па_па_па* и частые *папапа*;

— сидя, часто ударять кулаками о пол — *папапа*, хлопать ладонями по бедрам, произнося в нормальном темпе — *па_па_па__*, хлопать ладонями по ногам, медленно произнося *па_па_па_*;

— шагать на месте в нормальном темпе, быстро и медленно, произнося слогосочетание *тата* в разном темпе;

— хлопать в ладоши в медленном темпе, произнося *па__па__па__*; в нормальном — *па_па_па_*; в быстром — *папапа* (или *хлоп-хлоп-хлоп* и т. п.).

Сочетать быстрый темп движений с произнесением слога на каждое движение трудно, поэтому темп следует наращивать постепенно, с учетом возможностей детей.

В дальнейшем детей 4—6 лет следует учить постепенному убыстрению и замедлению темпа произнесения слогов. Например, стоя, производить

медленные махи руками вниз, произнося *ля_ля_ля_*, затем, продолжая движения перед грудью, произносить слоги в нормальном темпе — *ля_ля_ля_*; над головой — в быстром — *ляляля*; у груди в нормальном — *ля_ля_ля_*; вниз, в медленном, — *ля_ля_ля_*.

Упражнение может быть усложнено: вниз производятся махи в очень медленном темпе, сочетающиеся с таким же темпом произнесения слогов, постепенно руки поднимаются выше и выше, движения становятся более быстрыми, вплоть до очень быстрых над головой, а затем постепенно замедляются при опускании рук ниже и ниже; в соответствующем темпе произносятся и слоги.

Аналогично проводятся упражнения при хлопанье в ладоши, руками по бедрам, ходьбе на месте, ударах кулаком о кулак и т. п.

В это же время детей учат произвольно изменять темп и при произнесении словесного материала. Например, педагог, разместив в комнате кукол (мишек, машины), на разном от детей расстоянии, спрашивает: «Где куклы (мишки, машины)?» — и вместе с детьми произносит «там», показывая на близко находящуюся куклу, «та_м» указывая на ту, которая подальше, «та_м_» — про самую дальнюю.

Формируя у детей умение произносить речевой материал в разном темпе, следует учить их произносить очень простые слова и фразы за разных героев. Например, медведь-папа, медведица-мама и маленький медвежонок в разном темпе говорят: «*Мед тут, мед там, мед, мед тут и там*» (по возможности, дети изменяют не только темп произнесения, но и высоту голоса).

Следует подбирать различные стихи, декламация которых требует изменения темпа, например:

Еле-еле-еле-еле
Закрутились карусели.
А потом, потом, потом
Все бегом, бегом, бегом,
Все быстрее, быстрее, бегом,
Карусель кругом, кругом.
Тише, тише, не спешите,
Карусель остановите!
Раз-два, раз-два
Вот и кончилась игра.

Предложенные упражнения направлены на формирование нормального темпа речи, что крайне важно и для внятности речи, и для восприятия. Умение произвольно изменять темп произносимого речевого материала способствует решению этой задачи.

3.1.4. Работа над силой голоса

После того как у детей вызван голос, их учат произносить слоги громко и тихо; громко, потише и тихо. Обучая детей изменять силу голоса, педагог

предлагает им различные движения; при этом, чем громче звук, тем больше и амплитуда движений. Могут быть использованы следующие упражнения:

— Лиля спит — дети тихо подходят к спящей в кроватке кукле, произнося тихим голосом т педагог предлагает разбудить куклу, малыши громко топают, произнося громким голосом *ПАПАПА*; кукла просыпается и пляшет;

— сидя, стучать пальцем о палец у колен, произнося татата (тихо), у груди — *TATATA* (громче), над головой *ТА ТА ТА* (громко); при этом увеличивается и амплитуда движений;

— стоя, разводить опущенные руки в стороны *а*____ (тихо), разводить руки в стороны от груди — *А*____ (громче), над головой — *А*____ (громко); чем громче звук, тем выше поднимаются руки и с тем большим напряжением произносится звук (такое упражнение про водится и с другими гласными);

— стоя, развести опущенные руки вниз — *пу*__ (тихо), у груди — *ПО*_ (громче), над головой — *ПА*_ (громко) или наоборот, начиная с самого тихого произнесения;

— шагать на месте или ходить по кругу под звучание бубна или барабана: громкие удары шагать, высоко поднимая ноги и громко произнося *ПАПАПА* (*TATATA*, *ТОП-ТОП-ТОП*), удары потише — шагать обычно, произнося *ПАПАПА* голосом разговорной громкости, тихие удары — слегка поднимать ноги и произносить слоги тихо — *nanana*.

На 3—5 годах обучения упражнения постепенно усложняются: детей учат не только произносить слоги с разной силой голоса (от громкого до шепота), но и постепенному его усилению и ослаблению. Например, проводятся такие упражнения:

— стоя, медленно через стороны поднимать руки, произнося гласный *а*: с постепенным усилением голоса *а*__*А*__, его ослаблением *А*__*а*__, с усилением и ослаблением — *а*__*А*__*а*__

— стоя, отводить руки со сжатыми кулаками попеременно в стороны, произнося *тата*; при этом движения выполняются вначале вниз с малой амплитудой и соответствуют тихому произнесению слогов, постепенно руки поднимаются вверх, голос усиливается, а затем руки опускаются, сила голоса при этом уменьшается.

Постепенно упражнения усложняются. для произнесения предлагаются более сложные слогосочетания, например *татоту*.

Когда дети уже могут воспроизводить слоги голосом разной силы, их учат произносить голосом разной интенсивности не только слоги, но и слова и фразы. Например, такое упражнение: стоя разводить руки в стороны, произнося слово «мама» с усилением и ослаблением голоса; при этом руки постепенно поднимаются вверх, а затем опускаются.

Используются различные ситуации, в которых нужно позвать ребенка (маму, игрушку), произнося его имя тихо, погромче, громко. Целесообразно

разыгрывать небольшие сценки, в которых разные персонажи говорят голосом разной силы, подбирать специальный стихотворный материал, например:

Ногами топ, ногами топ, громко топнет — ТОП-ТОП-ТОП;

Ногами топ, ногами топ, тихо топнем — топ-топ-топ.

Руками хлоп, руками хлоп, громко хлопнем — ХЛОП-ХЛОП-ХЛОП;

Руками хлоп, руками хлоп, тихо хлопнем — хлоп-хлоп-хлоп.

Следует помнить, что сила голоса индивидуальна и развивается постепенно. Обучая детей произносить гласные звуки, слоги и фразы голосом повышенной громкости, нужно следить, чтобы они не напрягались, чтобы не было излишнего форсирования звука. В противном случае у ребенка может сорваться голос или образоваться фальцет. Каждый ребенок учится говорить громче и тише по отношению к индивидуальной силе своего голоса. Постепенно голос малыша окрепнет, и разница между нормальной его силой и тихим или громким голосом увеличится. Следует также следить за тем, чтобы, усиливая голос, дети его не повышали.

Громкие звуки не должны вызывать ни у кого из детей неприятных ощущений. В случае их появления, во-первых, необходимо корректировать режим звукоусиления включить автоматический регулятор усиления (APY), отрегулировать его таким образом, чтобы громкие звуки не были неприятны ребенку (в отечественных карманных аппаратах его регулятор CR, в заушных аппаратах фирмы «Отикон» (Дания) — регулятор AGC). Во-вторых, педагогу нужно уменьшить силу собственного голоса, предлагающегося в качестве образца громкого произнесения.

3.1.5. Работа над высотой голоса

Этот раздел работы является одним из наиболее сложных. Упражнения, направленные на изменение высоты голоса, требуют пристального внимания со стороны педагога, так как неправильное их проведение будет способствовать закреплению дефектного голоса у детей. Следует помнить, что высота голоса индивидуальна у одних детей основной тон их голоса высокий, у других — низкий. Ребенка учат изменять высоту голоса относительно основного тона его голоса, т. е. в пределах его частотного диапазона. Важно следить за тем, чтобы высокий голос не переходил в фальцет. При произнесении высоким голосом педагог может ощущать хотя бы слабую вибрацию грудной клетки ребенка (т. е. включается трудной резонатор), а при фальцете вибрирует не грудная клетка, а темя, так как в голосообразовании участвует не грудной резонатор, а головной. Точно так же педагог должен проверить и высоту своего голоса при произнесении с его повышением гласных, слогов, слов и фраз. Образец для ребенка — высокий голос педагога, **но ни в коем случае не фальцет**. В ходе ежедневных целенаправленных упражнений каждый ребенок постепенно научится хотя бы немного изменять высоту своего голоса. Но это требует внимания и многолетней целенаправленной работы. Хотя упражнения в изменении высоты голоса предлагаются для работы с детьми, начиная с двухлетнего возраста, первые результаты могут появиться значительно позже.

В начале обучения, после того как уже вызван голос нормальной высоты, детей учат говорить высоким и низким голосом. Работа проводится ежедневно. В первую очередь предлагаются упражнения, связанные с обыгрыванием различных игрушек. При игре с ними, как правило, у ребенка впервые появляется произвольное повышение и понижение голоса.

Например:

— изображать большого и маленького мишку (зайку, собаку): большой медведь идет медленно — *А— А—А* (низкий голос), маленький — бежит — *а— а—а* (высокий голос);

— изображать лягушку, большую собаку, птичку; педагог (или ребенок) предлагает угадать, кого он изображает (Кто я?): прыгает «лягушка» произнося голосом нормальной высоты *ква-ква-ква*, лает «большая собака» — *АФ-АФ-АФ* (низкий голос), летает «птичка» — *пи-пи-пи* (высокий голос).

Детям предлагается произносить высоким, низким и нормальным голосом различные гласные и слоги. При этом низкие звуки произносятся при расслабленных движениях, направленных вниз, высокие — с очень напряженными движениями, направленными вверх, например: стоя, разводить опущенные руки в стороны — *О__* (низкий голос), у груди — *о__* (нормальный), над головой — *о__* (высокий); так же проводятся упражнения и со слогосочетаниями (*та__*, *то__*, *ту__*).

Если кто-то из детей срывается на фальцет, ему предлагается произносить гласные и слоги только низким и нормальным голосом. Упражнения по повышению голоса проводятся индивидуально и начинаются лишь после того, как удастся устранить фальцет.

Когда ребята научатся произвольно произносить слоги низким, нормальным и высоким голосом, их учат постепенному повышению и понижению голоса (как правило, с 4—5 лет). Предлагаются упражнения такого типа:

— «самолет» едет, а потом взлетает: *А__* (низкий голос), *а__* (высокий голос); «самолет» летит высоко и садится: *а__* (высокий голос) *А__* (низкий голос); «самолет» едет, поднимается, летит и садится: *А__ а__ А__*;

— стоя медленно поднимать руки вверх, а затем опускать, произнося *а__* (*па__*) вначале низким голосом, который постепенно повышается, а затем снижается; такие упражнения проводятся и с другими гласными;

— стоя, развести опущенные руки нешироко в стороны — *у__* (низкий голос), у груди — *о__* (средний),верху *а__* (высокий); при этом движения и гласные звуки воспроизводятся плавно, слитно.

Аналогично можно проводить упражнения и со слогами *ла__ ло__ лу__* и др.

По достижению детьми 5—6 лет в упражнения наряду со слогами включаются **слова и фразы**. Так, например, детей учат изображать куклу (малыша), женщину, дедушку, сопровождая это самыми простыми

высказываниями типа: *я иду — топ-топ-топ*, которые соответственно произносятся высоким, средним и низким голосом. Разыгрываются маленькие сценки: кукла упала, плачет, «говорит» высоким голосом: «*Я упала, болит нога*»; пришел медведь и просит меда: «*Я большой мишка. Я хочу меда*» (низким голосом) и т. п. Полезно подбирать стихотворный материал, декламация которого связана с изменением высоты голоса, типа:

Колокольчик зазвенел: *дин* (высокий голос)
 дан (голос нормальной высоты)
 дон (низкий голос)

или:

Колокольчик зазвенел: *дин-дин-дин* (высокий голос)
 дан-дан-дан (голос нормальной высоты)
 дон-дон-дон (низкий голос).

Рано-рано поутру

Пастушок: *ту-ру-ру-ру* (высокий голос).

А коровы вслед ему

Замычали — му _____ (низкий голос).

На занятиях важно предлагать каждому ребенку произносить материал и низким, и нормальным, и высокий голосом. Ошибочно, когда один ребенок постоянно повторяет материал низким голосом, а другой — высоким. Дошкольник с более низким голосом не будет в этом случае овладевать его повышением, и наоборот.

3.1.6. Работа над ритмом речи

В 2—3 года детей учат отделять один слог от ряда слогов, а на специальных занятиях — определять на слухо-зрительной и слуховой основе количество звучаний в пределах трех. По мере того как дети овладевают этими умениями, педагог приступает к целенаправленной работе над воспроизведением ритма звучаний.

В 3—4 года детей учат воспроизводить вначале двусложные ритмы (типа *ТАта* и *таТА*), а затем и трехсложные (типа *Тата*, *таТАта*, *татаТА*). С этой целью проводятся разнообразные упражнения, в ходе которых дети отхлопывают, отстукивают ритмы, изображают их дирижированием. Важно, чтобы движение на ударный слог отличалось от движения на безударный. Вначале воспроизведение ударного слога сопровождается движением не только более длительным, широким, но и качественно другим, например:

— сидя, ударять ладошками по коленям, произнося безударный слог *па*, и кулачками по полу — ударный — *ПА* (при воспроизведении двусложных ритмов *паПА* или *ПАпа*);

— сидя или стоя, хлопать в ладоши на безударный слог *та* и по ногам на ударный — *ТА* (при воспроизведении трех- сложных ритмов *ТАтата, таТАта, татаТА*);

— сидя, ударять мячом о пол, произнося безударный слог *та*, вытягивать руки с мячом вперед на ударный слог — *ТА* (воспроизводя дву-, трехсложные ритмы);

--- стоя, сжатые кулачки у груди, на безударный слог руки резко опустить вниз *па*, на ударный — отвести в стороны — вниз — *ПА* (при воспроизведении дву-, трехсложных ритмов).

В тех случаях, когда тот или иной ребенок затрудняется в воспроизведении ритма, педагог выполняет упражнение вместе с ним, его руками.

Постепенно движения при произведении ударного и безударных слогов начинают отличаться только по амплитуде и длительности, например при отхлопывании ритмов, их отстукивании (рукой или ногой) дирижировании и т. п.

В 5—6 лет детей учат воспроизведению повторяющихся ритмов типа *ТАтатаТАтатаТАтата* или *панаПАпанаПАпанаПА*. При этом они могут ходить по кругу, шагать на месте, хлопать в ладоши и т. п.

По мере того как дети овладевают этим умением, упражнения усложняются: предлагается сочетать произнесение повторяющихся ритмов с изменением силы голоса или темпа воспроизведения, например:

— отхлопывать ритм *ПАпаПАпаПАпа* в разном темпе: медленно, в нормальном темпе и быстро;

— шагать на месте, произнося ритм *ТАтатаТАтата* тихим голосом и слегка поднимая ноги, голосом нормальной громкости при среднем поднимании ног, громким с высоким поднятием колен.

Предлагаются также упражнения в воспроизведении ритма слов, фраз, рифмованные строки:

татаТОтатаТО — молоко, молоко,

татаТАТЕтатаТАТЕ — велосипед, велосипед,

таТУтата таТО — на улице тепло.

Дети отхлопывают эти ритмы, отстукивают, воспроизводят дирижированием. В них, как правило, сохраняется ударный гласный.

Детей учат не только воспроизводить ритм слов, но и подбирать их по ритму, предложенному педагогом. Например, узнавать, ритм какого из 3—5 слов отхлопал взрослый: пальто, весна, тапочки, собака, виноград.

3.1.7. Работа над интонацией

Произносительные навыки, которые формируются у дошкольников в ходе проведения описанных выше упражнений, создают основу, без которой невозможно овладение ребенком со значительным снижением слуха самой

сложной для него составляющей фонетической системы языка — речевой интонацией.

Как известно, сензитивным периодом для становления речи является раннее детство. Маленький слышащий ребенок усваивает многие элементы речевой интонации до того, как овладевает звуковой стороной речи. Произношение же детей со значительным снижением слуха (тяжелая тугоухость и глухота) отличается монотонностью, неинтонированностью. Чем раньше и чем целенаправленнее будет вестись работа над интонационным строем речи, тем лучших результатов в его усвоении можно достигнуть.

В дошкольный период детей учат передавать ту или иную интонацию на основе подражания, используя как естественные ситуации, так и специально создаваемые. При этом детей побуждают имитировать различные чувства, передавая их не только голосом, но и выразительной мимикой лица, позами, телодвижениями. Предлагаются различные упражнения, которые проводятся ежедневно. Для примера приведем некоторые.

С первого года обучения и до последнего в ходе специальных игровых упражнений детей учат подражать педагогу, который изображает различные эмоциональные состояния, при этом речевой материал постепенно усложняется. Подражал педагогу, дети учатся изображать:

— боль — *а-а-а, бобо, болит, у меня болит живот и т. п.*

— радость — *А__! Ура! Не болит! У меня не болит! Живот! Мама пришла!*

— вопрос — *а__? Что там? Мама? Где папа дома? Почему?*

— просьбу — *а__, а-а, дай, помоги, иди ко мне; тетя Оля, помоги!*

— осуждение — *а__, а-а-а, ай — я-яй! фу! Плохо! Неверно!*

-----усталость — *о__, ох! устал (а), я устал (а) и т. п.*

Постоянно разыгрываются разнообразные сценки: кто-то потерялся, кто-то хочет есть, что-то сломалось, кто-то ударился (скучает, зовет маму) и т. п. Вот одна из них. К детям приходит новая красивая кукла. Малыши восхищаются ею. Кукла гладит детей по головкам «хороший!». И начинает плясать, радостно напевая *ляляляля*; дети поют вместе с ней. Затем кукла падает, «разбивает до крови ногу (руку, лоб)» дети вместе с педагогом изображают, как больно кукле, произнося, как могут: «*Бах! Ой-ой-ой! Бобо! Болит! Бобо! Ой-ой- ой, жалко!*» Кукла (и дети вместе с ней) плачет: «*0-0-0, болит, бобо!*» Педагог и дети жалеют куклу, «лечат» ее, целуют. Кукла «выздоровливает» — *0!* (радостно), дети вместе с куклой танцуют, подпевая радостно *ляляляля*, затем они изображают усталость: *о__, о__ (устала), устали, ох-ох.*

Обыгрываются повадки различных животных, характерные черты людей. Дети изображают заботливую маму-кошку, шаловливого котенка, braveго солдата, дедушку, удивленную маму и т. п. Инсценируются доступные детям сказки: «Теремок», «Варежка», «Колобок», «Курочка Ряба» и др.

Вместе с педагогом дети рассматривают картинки, эмоционально оценивают изображенную ситуацию: *«Молодец! Хорошо! Ай-я-йй! Плохо! Нельзя»*, говорят за персонажей.

Во всех случаях подбирается речевой материал, который соответствует уровню речевого развития детей. При этом они учатся выражать то или иное эмоциональное состояние, прежде всего движениями всего тела, мимикой лица, позами, которые сопровождаются произнесением вначале лишь отдельных гласных и простых слогов (*а_, о_, папапа, татаа*), затем включаются междометия, лепетные и самые простые полные слова, а позже и фразы. Например, разыгрывая сценку, в которой щенок потерялся, маленькие дети жалобно «лают» — *а-а-а* или *аф-аф-аф*, зовут маму: *«А-а-а, мама!»* плачут, радуются ее появлению: *«А__! Ура! Мама!»* дети постарше могут пользоваться другим речевым материалом: *«Я по- терялся. Где моя мама? Мама, ау! Мама, иди, я тут! Вот моя мама! Мама нашла меня. Я рад!»*

С 4 лет детям для упражнений специально подбирается речевой материал, насыщенный речевыми интонациями типа:

Вот наш дом. Мы дома.
Кто дома? — Мы дома.
Где вы? — Мы дома.
Где? — дома!

Детей также учат выразительному чтению стихов, считалок, потешек и т. д. К праздникам можно подготовить маленькие инсценировки, насыщенные интонационно окрашенным материалом.

Описанные упражнения при ежедневном их проведении способствуют становлению естественной, выразительной речи. Но в то же время у многих детей со значительным снижением слуха в силу разнообразных причин возникают затруднения при становлении речевого дыхания и голоса. Необходимо проводить работу над этими сторонами произношения как на индивидуальных, так и на специальных фронтальных занятиях.

3.1.8. Устранение специфических недостатков речевого дыхания и голоса

Внятная, понятная для окружающих, речь не может быть сформирована без владения детьми звуковым составом слова. Вызывание звуков — наиболее трудный и специфичный раз дел работы над произносительной стороной речи.

Остановимся подробнее на работе над речевым дыханием, голосом и звуками речи в первоначальный период обучения.

Усвоение длительного, экономного выдоха, характерного для нормальной речи, представляет для маленького ребенка определенные трудности. Некоторые дошкольники не могут произнести ряд слогов или изолированный гласный звук продолжительно, без дополнительного вдоха, у отдельных детей речь приобретает «всхлипывающий» характер. Бывают случаи, когда голосообразование происходит на вдохе.

Для формирования длительного, определенной силы выдоха используются специальные игровые дыхательные упражнения, не связанные с речью: сдувание со стола комочков ваты, бумаги; задувание свечи струей выдыхаемого воздуха, продувание шариков через трубочку, выдувание мыльных пузырей и т. п. При этом постепенно увеличивается расстояние, с которого дети должны, например, скатить катушку со стола, увеличивается длина трубочек; задания усложняются, например дутьем докатить карандаш до определенной границы.

Подобные упражнения проводятся в течение всего первого года обучения, сначала индивидуально, затем только на фронтальных занятиях. Однако с детьми, у которых выполнение этих упражнений вызывает особые трудности, работа продолжается на индивидуальных занятиях как на первом году обучения, так и, в случае необходимости, на последующих.

Для развития речевого дыхания полезно проводить упражнения, связанные с протяжным произнесением гласных и многократным повторением слогов на одном выдохе, например: *папапапа, тататата*. Следует приучать детей произносить слитно, на одном выдохе слова и небольшие фразы.

Требования к длительности выдоха постепенно нарастают. Если в начале обучения дети учатся произносить на одном выдохе дву-, трехсложные слова и фразы типа: *папа, собака, дом там, вот рыба*, то к четырем годам — слова и фразы из 3—5 слогов, а к концу дошкольного периода обучения — из 7—8 слогов.

Как правило, становление нормального речевого дыхания происходит в ходе занятий по формированию навыков произнесения звуков и их сочетаний, воспроизведения слов и фраз с использованием в качестве методического приема речевой ритмики. Но в случае необходимости работе над речевым дыханием отводится специальное время.

Формированию речевого дыхания способствуют упражнения по отделению одного слога от ряда слогов, упражнения в долгом и кратком произнесении гласных и слогов.

Постоянное пользование звукоусиливающей аппаратурой, наличие обратных микрофонов позволяют, как правило, не прибегать к тактильным ощущениям детей при вызывании голоса. Наличие или отсутствие голоса, как у педагога, так и у себя определяется ребенком на слух. Первые произвольные голосовые реакции появляются у детей при подражании речи взрослых.

Следует внимательно наблюдать за всеми голосопрооявлениями детей, чтобы выявить их естественные голоса и определить склонность ребенка к тому или иному нарушению голоса (как правило, в сторону его повышения).

У некоторых детей голос может быть тихий, и, побуждая ребенка говорить громче, можно спровоцировать ряд дефектов: фальцет, «натужный» голос. С такими детьми нужно очень постепенно вести работу по усилению голоса. Часть детей обладают очень высоким голосом, но резонирующим в грудной клетке, что отличает его от фальцета (образуется без участия грудного резонатора).

Описанные выше особенности голоса не являются дефектами. В этих случаях дети нуждаются в постепенном развитии своих голосовых возможностей.

Дефекты голоса могут быть связаны с нарушением его силы, нормальной высоты и тембра. В случае их появления следует проводить работу по их устранению.

К дефектам, связанным с нарушением силы голоса, относятся следующие:

1. Голос очень тихий, слабый, едва слышный. Такой голос обычно характерен для маленьких детей вначале обучения. Попытки вызвать более громкий голос могут привести к возникновению «рваного» или «рычащего» голоса. В результате постоянных упражнений в протяжном произнесении гласных и ряда слогов (а_, папа папапа — и т. п.), а также в протяжном произнесении звуков м и в с последующими гласными (м___а, в___а) голос постепенно окрепнет.

2. Голос крикливый. Чаще встречается у детей с хорошими остатками слуха. При исправлении этого дефекта следует прежде всего использовать остаточный слух ребенка и продемонстрировать ему разницу между нормальным и крикливым голосом. Вызвав голос нормальной силы при произнесении, например, звука а, следует закрепить результат в процессе выполнения других голосовых упражнений, произнося звуки, слоги, слова и фразы.

К дефектам, связанным с нарушениями нормальной высоты голоса, относятся следующие:

1. Голос фальцетный — высокий голос, образуемый без участия грудного резонатора. Если при голосе нормальной высоты можно ощущать вибрацию грудной клетки, то при фальцете она отсутствует.

2. Голос повышается или переходит на фальцет лишь на некоторых звуках.

Дефекты очень грубые, крайне отрицательно влияющие на внятность речи. Их исправление должно проводиться в первую очередь. Устраняя фальцет, следует использовать все известные способы: одни дети понижают голос на а, другие — на м, третьи на в. Приступая к работе, следует провести ряд проб и определить, что больше подходит этому ребенку. Если ребенку дать возможность как можно дольше произнести, например, звук м, то к концу такого произнесения голос, как правило, снижается. Произнося а_, па, м, обращают внимание ребенка на различие в звучании нормального и фальцетного голоса, опираясь на его остаточный слух. Если этого недостаточно, то даже в первоначальный период обучения следует обратить внимание ребенка на то, что при нормальной высоте голоса есть вибрация грудной клетки.

К дефектам, связанным с нарушением тембра, относятся следующие:

1. Голос низкий, беззвучный, приближающийся к шепотному, с большой утечкой воздуха. Обусловлен неполным замыканием голосовой щели, задний

отдел которой остается открытым. При протяжном произнесении гласных и звука м с последующим переходом к протяжному гласному (а__о__м__а__о__ и т. п.) ребенок, стремясь экономить выдох, плотнее смыкает голосовую щель, и голос становится звучнее.

2. Гнусавый голос. При таком дефекте мягкое нёбо опущено, и выдыхаемый воздух идет не только через рот, но и через нос. Дефект распространенный и грубый. Часто появляется у слабых и вялых детей. При исправлении дефекта ребенка учат энергично произносить слог па, выделяя последний гласный: папапа__. Поднятое при произнесении звука п мягкое нёбо сохраняет свое положение и при а, благодаря чему голос избавляется от носового оттенка. В дальнейшем из слогов выделяется изолированное а. Аналогичным образом вызывается нормальный голос при произнесении других гласных звуков: о, у, э.

Тембр голоса нормализуется в ходе упражнений по отделению одного слога от ряда слогов, при работе над долготой, слитностью, темпом произнесения слогосочетаний, а затем на материале слов и фраз.

Кроме того, голос может быть хриплым, сдавленным, скрипучим.

Голос хриплый. Для исправления дефекта рекомендуется протяжное произнесение гласных в слогах (па__, ма__ и т. д.) и изолированно (а__о__ и т. д.). При стойком хриплом голосе следует направить ребенка к отоларингологу для исследования состояния гортани.

Голос сдавленный, скрипучий. Возникновение такого голоса, как правило, связано с тем, что ребенок контролирует работу своего голосового аппарата с помощью собственных кинестетических ощущений вибрации гортани и невольно стремится усилить получаемые при голосообразовании ощущения. Устраняя этот дефект, следует привлекать остаточный слух ребенка, научить его определять разницу между нормальным и дефектным голосом.

Как неоднократно подчеркивалось, устраняя тот или иной дефект голоса, следует, прежде всего, использовать слуховой контроль. На протяжении всех лет обучения в содержание фронтальных занятий включаются упражнения на длительное произнесение гласных звуков, как в составе слогов, так и изолированно. Проведение этих упражнений способствует, с одной стороны — становлению голоса нормальной высоты, силы и тембра, с другой — устранению возникающих дефектов голоса. Вот некоторые из этих упражнений:

— слитное протяжное произнесение отдельных гласных а, о, у, э, и, ряда гласных — а__о__у__э__и__ сопровождается движениями рук: а — руки в стороны, о — руки округло соединяются над головой, у — руки вперед, э — руки к плечам, и — руки вверх (каждое последующее движение продолжает предыдущее). Если какой-либо из этих звуков произносится с нарушением голоса (фальцет, гнусавость), то его следует исключить из упражнения;

— произнесение слогосочетаний папапа__ (тататата__) сопровождается движениями, соответствующими слогу па(та), при произнесении последнего а__ — руки развести в стороны;

— протяжное произнесение звуков в слоге ма (м__а__).

Произнесение каждого звука сопровождается соответствующим движением.

Использование широких движений рук, приподнятое эмоциональное настроение имеют положительное значение при работе над голосом.

Дефекты голоса, как показывает практика, носят стойкий характер, поддаются исправлению с трудом. В тех случаях, когда при всех усилиях педагога у ребенка не отмечается тенденция к исправлению дефекта в течение 2—3 недель, следует прибегнуть к вибротактильному контролю за работой голосового аппарата: осязание вибрации гортани, ощущение вибрации грудной клетки при голосе нормальной высоты, ощущение наличия вибрации крыльев носа при гнусавом голосе и отсутствии таковой при голосе нормального тембра и т. п.

Для самоконтроля по теме «Работа над просодической стороной речи» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Как характеризуется произношение детей с нарушением слуха к началу дошкольного обучения?
2. С чего начинается работа над слитностью и продолжительностью речи (начальный этап)?
3. Приведите примеры упражнений (движения), предлагаемые при обучении слитности и продолжительности речи, изменению темпа речи?
4. В чем заключается усложнение заданий по развитию голоса?
5. Какой раздел работы над просодической стороной речи является наиболее сложным? Почему?
6. Какие упражнения предлагаются для обучения повышению и понижению голоса?
7. Как изменяется содержание работы над ритмом речи по возрастам?
8. Какие упражнения можно проводить для развития длительности и направленности выдоха?
9. Какие дефекты голоса, связанные с нарушением его силы, высоты и тембра, можно наблюдать у детей?
10. Какие упражнения способствуют преодолению специфических недостатков голоса?

3.2. Работа над звуками речи на 1 этапе

3.2.1. Последовательность работы над звуками на 1 этапе

Как отмечалось, в процессе формирования звукового состава речи выделяют два этапа: первый этап — нерегламентированное усвоение звуков в составе слова и второй — регламентация звукового состава речи.

В это время проводится работа по вызыванию с помощью фонетической ритмики всех звуков (кроме аффрикат — *ц* и *ч* — при работе с глухими дошкольниками). Какие-то звуки у детей появятся, какие-то нет. В ходе этой

работы дети овладеют точной артикуляцией ряда звуков, некоторые звуки будут замещаться многообразными заменами.

Опыт показывает, что существует определенная закономерность в последовательности появления звуков в речи детей. Из гласных обычно первыми появляются звуки *а, о, у, э*. Среди согласных — это губно-губные *п, б, м*, губно-зубные *ф, в*, некоторые язычно-зубные *т, д, н, л*, т. е. те звуки, которые наиболее доступны для слухо-зрительного восприятия и воспроизведение которых не требует тонких двигательных дифференцировок.

Как правило, работа начинается с гласного *а* и ведется, пока не получится звук, близкий по звучанию к *а*. Затем в течение 1—2 недель следует поработать над звуками *п, б, м*; при этом должен получиться хотя бы один из них. При вызывании звуков можно рекомендовать такую последовательность: *у' т, н, о, л, ф, б, и, б, д, э, к, г, х, с, ш, з, ж, р*.

Вызывание того или иного звука проводится в течение 1—2 недель. Если за это время звук не появился, то следует переходить к другому звуку, а через некоторое время вернуться к тому, который дети еще не научились произносить.

Следует иметь в виду, что работа над тем или иным звуком не заканчивается его вызыванием. Каждый звук для автоматизации его в речи требует проведения целой системы упражнений в его произнесении в разных позициях: сначала самых простых для звука, затем во все более сложных и, наконец, в тех позициях, которые могут спровоцировать дефектное произнесение.

Характер движения, сопровождающего произнесение, обуславливается общим для ряда звуков способом артикуляции. Приведем примерные движения, которые могут взаимозаменяться при произнесении звуков с одинаковым способом артикуляции. Важно, чтобы характер этих движений оставался постоянным.

3.2.2. Работа на 1 этапе над гласными звуками

Движения, сопровождающие произнесение гласных звуков, плавные, достаточно продолжительные.

Звук *а*: руки перед грудью, произнося звук *а*, широко, плавно развести руки в стороны или, произнося звук *а*, руки опустить вниз.

Звук *о*: руки в стороны, произнося звук *о*, руки плавно, округло соединяются перед грудью (над головой).

Звук *у*: руки перед грудью, кисти обращены друг к другу, произнося звук *у*, плавно вытянуть напряжённые руки вперед.

Звук *э*: руки вытянуты вперед на уровне плеч, произнося звук *э*, напряжённые руки медленно согнуть в локтях, приблизить к плечам. Если получается звук, близкий к *а*, то вначале обучения это допустимо.

Звук *и*: кисти рук у плеч, произнося звук *и*, очень напряжённые руки поднимать вверх, поднимаясь при этом на носки. Педагог может за пальчики

как бы тянуть ребенка все выше. Если вместо и получается звук, похожий на э, это допустимо в начале обучения.

Звук ы: этот гласный вызывается, как правило, при произнесении местоимения ты, сопровождаемого естественным указательным жестом.

После появления звука и можно начинать работу над дифтонгами я, ё, ю, е.

Дифтонг йа (я): руки поднимать вверх (и а затем разводить в стороны (а_); постепенно движение на звук и становится все более кратким (как при произнесении других дифтонгов — ё, ю, е).

Дифтонг йо (ё): руки вначале поднимать вверх (и), а затем через стороны округло опустить вниз (о_).

Дифтонг йу (ю): руки вначале поднимать вверх, а затем опустить вперед-вниз (у_).

Дифтонг йэ (е): руки вначале поднимать вверх (и), а затем опустить к плечам (э).

Гласные звуки, по мере их появления в речи, следует включить в различные упражнения, описанные выше: произносить протяжно и кратко, громко, голосом разговорной громкости и тихо, с постепенным нарастанием и снижением силы голоса, нормальным, низким и высоким голосом, с постепенным повышением и понижением голоса.

3.2.3. Работа на 1 этапе над согласными звуками

Согласные звуки вызываются главным образом в сочетании с гласными.

По характеру артикуляции, определяющей характер движения, можно выделить согласные: взрывные глухие (п, т, к), взрывные звонкие (б, д, г), смычно-проходные (м, н, л), фрикативные глухие (ф, с, ш, х), фрикативные звонкие (в, з, ж), вибрант (р), аффрикаты (ц, ч).

Взрывные глухие согласные п, т, к

Движения, сопровождающие произнесение звуков этой группы, быстрые, резкие, напряженные.

Звук п: руки перед грудью, кисти сжаты в кулаки, произнося слог па, резко опустить руки со сжатыми кулаками вниз; попеременно резко опуская руки со сжатыми кулаками вниз, произносить папапа; сидя на полу, произносить папапа, стуча сжатыми кулаками по полу, по коленям.

Звук т: произнося слог та, резко раскрыть сжатые кулаки; попеременно раскрывая сжатые кулаки, произносить тататата; хлопать ладонями по бедрам — тататата.

Произнесение слогов па и та можно сопровождать топаньем одной ногой или двумя попеременно.

Звук к: произнося слог ка, резко откинуть назад голову, одновременно руки, согнутые в локтях, резко отводятся назад.

Взрывные звонкие согласные б, д, г

Движения, сопровождающие произнесение звуков этой группы, быстрые, но расслабленные.

Звук б: руки согнуты в локтях перед грудью ладонями вниз, произнося бабабаба, расслабленно встряхивать кистями рук, одновременно медленно наклоняясь вперед; произнося слог ба, резко, но расслабленно опустить руки вниз или опущенными вдоль тела расслабленными руками хлопнуть по ногам — бабабаба, ба.

Звук д: руки согнуты в локтях перед грудью, ладони вверх, произнося дададада, встряхивать расслабленными кистями рук перед грудью; произнося слог да, утвердительно кивнуть головой.

Звук г: произнося гагагага, соединять указательный и большой пальцы рук; произнося слог га, соединить указательный и большой пальцы рук.

Смычно-проходные согласные м, н, л

Движения, сопровождающие произнесение звуков этой группы, медленные, плавные, достаточно напряженные.

Звук м: руки согнуты в локтях на уровне груди ладонями от себя, произнося слог ма, на м — руки вытянуть вперед, как бы преодолевая сопротивление воздуха, на а — руки свободно развести в стороны. Интервала между движениями нет: одно плавно переходит в другое.

Звук н: руки перед грудью, ладонями к себе, произнося слог на, на н — руки вперед, на а — руки свободно развести в стороны.

Если при произнесении слогов ма и на появляется закрытая гнусавость (мба, мпа, ба, н, па, нда, нта, да, та), то следует пытаться вызвать звук изолированно — м_, н, затем учить произносить его в обратных слогах — ам, ан_, между гласными ам_а, ана, ам__о, ано, ам_е, ан__е, позже ам_у, ан_у, ами, ани и только за тем — в прямых слогах — м_а, на, мо, н__о, ме, не и наконец — м__у, н__у, м__и, н__и.

Звук л: руки согнуты в локтях на уровне плеч, произнося ляляляля, делать вращательные движения кистями рук; или руки опущены вниз, произнося лалала, развести руки в стороны (ла) и опустить вниз (ла). Как правило, у детей появляется полумягкий звук л.

Фрикативные глухие согласные ф' х, с, ш

Движения, сопровождающие произнесение согласных этой группы, плавные продолжительные, очень напряженные.

Звук ф: руки на уровне шеи ладонями от себя, локти вниз, произнося звук ф_, медленно развести руки в стороны, как бы преодолевая сопротивление воздуха, или руки в стороны на уровне плеч, произнося ф_, медлен но опустить руки вниз.

Звук х: руки согнуты в локтях, ладонях от себя, локти вниз, произнося звук х_, медленно, как бы отталкивая от себя преграду, вытянуть руки вперед.

Звук с: руки перед грудью, произнося звук с__, напряженные руки медленно опустить вниз («насос») или медленно развести в стороны, как бы раздвигая, растягивая воздух.

Звук ш: руки перед грудью, произнося звук ш__, делать волнообразные движения напряженными руками вниз.

Фрикативные звонкие согласные в, з, ж

Движения, сопровождающие произнесение звуков этой группы, очень напряженные, дрожащие. Звук в: руки в стороны, произнося звук в__, слегка покачивать из стороны в сторону напряженными руками и туловищем («самолет»).

Звук з: руки перед грудью, произнося звук з__, кисти рук вибрируют перед грудью («замерз»).

Звук ж: руки перед грудью, произнося звук ж__, резким волнообразным движением опустить руки вниз.

Вибрант р

При произнесении звука р согнутые перед грудью напряженные руки вращать одна вокруг другой («мотор»).

Аффрикаты (слитные)

Работу по вызыванию аффрикат можно начинать только при условии правильного воспроизведения ребенком обоих составляющих аффрикаты звуков тс__ или тш__ движение на звук т плавно переходит в движение на звук ш_или с__.

Звук ц: пальцы рук переплетены перед грудью, переплетение резко разорвать (т) и напряженные руки медленно развести в стороны (с__).

Звук ч: пальцы, сжатые в кулак, резко раскрыть (т), руки с растопыренными пальцами выдвинуты вперед (ш__).

Проводя работу по вызыванию звука, педагог сначала дает детям образец звучания: произносит звук (слог, слогосочетание). Затем дети произносят речевой материал 2—3 раза вместе с педагогом, после чего проверяется произношение нескольких детей индивидуально, а в заключение все вместе повторяют его. Произнесение педагога и детей сопровождается соответствующими движениями.

Подражая педагогу, дети иногда вместо предложенного звука (слога) произносят другой, например: вместо та — па, вместо ма — на. В этом случае движения следует закрепить за тем звуком, который получается у большинства детей. Остальных дошкольников постепенно следует перевести на общее для большинства движение.

Когда звук вызван, его следует автоматизировать. Согласные звуки произносятся в сочетании с гласными, которые дети уже могут правильно произносить, при этом используются слоги разного типа (прямые — па, обратные — ап и в позиции между гласными — атта).

При произнесении согласных в сочетании с различными гласными движения, которые сопровождают их воспроизведение, несколько видоизменяются в зависимости от той гласной, которая входит в слог. Так, если слог па произносится при резком опускании сжатых кулачков вниз, то по — при резком разведении их в стороны, а пу — при их выбрасывании вперед.

Постепенно движения становятся более единообразными для звуков одной группы. Например, произнесение слогов пу и ту вначале сопровождаются следующими движениями:

пу — руки со сжатыми кулаками от груди резко выбрасывают вперед, ту — руки с вытянутыми указательными пальцами резко выбрасывают вперед. В дальнейшем произнесение слогов па, по, пу, та, то, ту может сопровождаться одним и тем же движением: руки со сжатыми кулаками резко опускают вниз, т. е. подчеркивается лишь характер артикуляции взрывного глухого согласного. В случае замены одного звука другим следует вернуться к тому движению, с помощью которого он вызван..

При закреплении звука слоги произносятся однократно и многократно, долго и кратко, слитно и неслитно, с изменением темпа произнесения, силы и высоты голоса, а по возможности, с разной интонацией.

Одновременно звук автоматизируется и на материале слов и коротких фраз. Речевой материал подбирается таким образом, чтобы закрепляемый звук в начале работы находился в наиболее удобной для его воспроизведения позиции: прямого слога, например: там, пока, лоб; обратного слога (для смычно проходных и фрикативных), например: дом, сын, нос; между гласными (для звонких), например: вода, шуба, привет. В дальнейшем звук автоматизируется в словах в разных позициях, в том числе и при их стечении.

Для самоконтроля по теме «Работа над звуками речи на 1 этапе»

необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Сколько выделяется этапов работы над звукопроизношением?
2. Какая существует закономерность в последовательности появления звуков в речи детей?
3. Какими движениями вызываются гласные звуки?
4. Как вызываются согласные звуки?
5. Какие группы согласных по характеру артикуляции (способу образования) выделяются?
6. Как соотносятся движения с характером артикуляции?
7. Как предупредить закрытую назальность при вызывании носовых звуков?
8. Как происходит закрепление звуков на первом этапе?

3.3. Работа над звуковой стороной речи на 2 этапе

3.3.1. Произносительные возможности детей на 2м этапе

К 4—4,5 годам дети, имеющие нарушения слуха, как правило, уже полностью реализуют свои возможности в овладении звуковой стороной речи на основе подражания речи взрослых, воспринимаемой слухо-зрительно.

К указанному возрасту развитие моторики, эмоционально-волевой сферы, мотивов поведения ребенка достигают уровня, который позволяет начать работу по уточнению звукового состава речи с использованием всех известных приемов постановки и коррекции звуков, в том числе и механических.

Многочисленные замены звуков, появившиеся у детей на первом этапе работы, весьма разнообразны, но все же укладываются в определенные рамки.

Незначительная часть детей благодаря большим остаткам слуха, высокому уровню развития моторики, хорошим подражательным способностям овладевают точной артикуляцией большинства звуков. Эти дети могут еще не владеть артикуляцией звуков р, ш, с и производных от них — ж, щ, з, ц, ч, как и многие слышащие дети их возраста.

Большинство же детей с нарушенным слухом точно произносят лишь отдельные звуки, остальные либо опускают в речи, либо воспроизводят с разнообразными заменами.

Заменители звуков могут быть регламентированными, допустимыми и дефектными.

В концентрическом методе обучения произношению глухих школьников с использованием сокращенной системы фонем (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина) выделены 17 так называемых основных звуков (первый концентр): а, о, у, э, и, п, тп, ф, с, ш, в, м, н, л (і),р, которые замещают в словах те звуки, произношением которых ребенок еще не овладел. Данные замены считаются регламентированными (см. табл.).

В дошкольный период состав регламентированных замен для глухих детей несколько расширен по сравнению со школой (Э.И. Леонгард). К регламентированным также отнесены замены:

- звуков р и л полумягким і;
- х согласным к;
- звука ш на лабиализованное с;
- звука в глухим ф.

Замены, непредусмотренные сокращенной системой фонем, появившиеся в речи детей спонтанно и не являющиеся грубыми дефектами, отнесены нами к допустимым. Отличаясь от регламентированных замен, допустимые укладываются в определенные нормативы:

- замена звука и на звук з;
- межзубная артикуляция звуков т, н, с (включая замену звука ш) межзубным лабиализованным с;

- замена вибранта р фрикативным или одноударным р;
- замена звуков т и к — п;
- замена п согласным м;
- замена фрикативного с взрывным т;
- замена ш щечным ш или лабиализацией без голоса.

Замены, в которых грубо нарушен характер артикуляции, считаются дефектным. К ним отнесены:

- ы-образные и э-образные гласные;
- сонантность (замена ряда согласных звуков полугласным й);
- боковые артикуляции звуков;
- универсальное озвончение (замена всех глухих согласных звонкими);
- закрытая гнусавость (замена носовых согласных ротовыми);
- горловое р.

В самостоятельной речи детей к 4—4,5 годам могут сосуществовать разные замены одного и того же звука (например, в слове собака звук с заменен звуком т, а в слове стол произносится с межзубной артикуляцией).

Планируя работу над звуками речи, педагог должен учитывать, какие звуки и их дефекты более всего влияют на внятность речи. В первую очередь в максимально короткие сроки необходимо устранить грубые дефекты. С этой целью на втором этапе работы над произношением педагог целенаправленно учит и глухих, и слабослышающих детей произносить вместо звуков, содержащих грубые дефекты, регламентированные и допустимые замены. Так, при сонантности и боковой артикуляции свистящих звуков ребенка следует перевести на с межзубное, а при этих же дефектах произнесения шипящих — на ш щечное (или с межзубное с лабилизацией).

При пропуске звуков, например к и р (от — кот, Ула — кукла, паА — пока, Ыба — рыба, пиве — привет), глухого ребенка специально учат на месте пропускаемого звука произносить его регламентированную замену (р как л) или допустимую (к как т или п, если отсутствует звук т).

Одновременно проводится поэтапная работа по вызыванию и автоматизации точной артикуляции звуков с учетом сокращенной системы фонем. Так, в первую очередь исправляются дефекты гласных звуков а, о, у, э, вызывается звук и, который заменяет в дальнейшем звуки ы и й.

Параллельно ведется работа и над согласными звуками. Первыми нормализуется артикуляция таких согласных звуков, как п, т, м, н, л, ф, в, так как они являются базой для вызывания других звуков. Затем необходимо научить ребенка точно воспроизводить все основные звуки (см. табл.). В дальнейшем проводится работа по вызыванию и автоматизации звонких согласных и аффрикат.

Еще раз напомним, что если с глухими дошкольниками проводится специальная работа по обучению их регламентированным заменам, то

слабослышащего ребенка переводят на них при необходимости, в том случае, когда в его речи присутствуют стойкие грубые дефекты или если он постоянно опускает тот или иной звук.

Речевая ритмика и в этот период остается одним из основных методических приемов работы над произношением. Она способствует вызыванию звуков по подражанию, подготавливает артикуляционный аппарат к произнесению звука и облегчает этим его постановку. С помощью приемов речевой ритмики вызванный звук легко вводится в слово и фразу, даже тогда, когда педагог поставил его с помощью механических приемов. Так, например, при вызывании звука к с использованием движений речевой ритмики не всегда достигается положительный результат, но в процессе проведения упражнений артикуляционный аппарат ребенка подготавливается к произнесению звука и, часто достаточно слегка отодвинуть язык назад, чтобы появился чистый звук. Затем слог со звуком к, произнесение которого сопровождается соответствующим движением, вводится в слово и во фразу.

Остановимся на описании артикуляции звуков, способов их вызывания, наиболее распространенных дефектов и путей их устранения.

3.3.2. Работа над гласными – автоматизация в речи

Для того чтобы понять природу того или иного дефекта звука и найти оптимальные пути его устранения, обратимся к характеристике правильной артикуляции гласных звуков.

При произнесении звука а пассивные губы немного разомкнуты, язык плашмя лежит на дне ротовой полости. Мягкое нёбо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки сомкнуты и вибрируют.



При произнесении звука о губы слегка выдвинуты вперед, округлены (лабиализованы). Расстояние между верхними и нижними резцами небольшое, меньше, чем при произнесении а. Язык слегка оттянут назад и приподнят своей корневой частью. Мягкое нёбо поднято, голосовые складки сомкнуты и вибрируют.



При произнесении звука у губы выдвигаются вперед и сближаются, оставляя узкое отверстие, расстояние между резцами меньше, чем при произнесении о. Язык оттянут вглубь рта и поднят своей корневой частью к нёбу. Мягкое нёбо поднято, голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

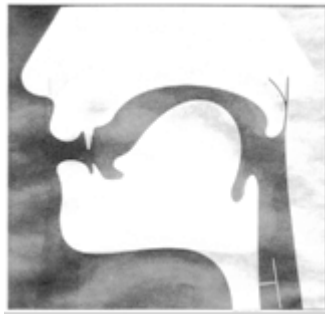


При произнесении звука э губы пассивны, углы рта несколько оттянуты назад. Кончик языка прикасается к нижним резцам, а боковые края — к верхним коренным зубам. Спинка языка умеренно поднята к нёбу, посередине ее образуется желобок. Мягкое нёбо поднято, голосовые складки сомкнуты и вибрируют.



При произнесении звука и губы несколько растянуты в улыбку. Расстояние между резцами очень небольшое. Кончик языка упирается в нижние резцы. Боковые края прилегают к верхним коренным зубам, спинка языка поднята к передней части нёба. Мягкое нёбо поднято, голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

При произнесении звука ы губы пассивны, расстояние между резцами несколько больше, чем при и. Кончик языка отходит назад от резцов, а спинка высоко поднята к задней части твердого нёба. Мягкое нёбо поднято, голосовые складки сомкнуты и вибрируют.



Дефектное произношение гласных звуков а, о, у, э, как правило, связано с нарушением положения губ: слишком широкое раскрытие рта при произнесении а (получается звук средний между а и э), недостаточная лабиализация губ при произнесении звуков о и у (о звучит как а, у как о), чрезмерная лабиализация губ (о звучит как у, или немецкое о, у — как немецкое и); при произнесении э губы не раздвигаются в стороны (э звучит как а). При исправлении этих дефектов достаточно обратить внимание ребенка на губы, показать перед зеркалом образец артикуляции, в некоторых случаях механически сузить или расширить расстояние между губами. После этого изолированный гласный звук начинает звучать правильно, но для того, чтобы в речи утвердилась правильная артикуляция, требуется длительная работа по автоматизации звука, которая проходит в определенной системе.

Произнесение звука и вызывает затруднение у большинства детей (в речи этот звук замещается, как правило, на звук э). Это связано с тем, что артикуляция и очень сложная: напрягается дно ротовой полости, звук резонирует на темени. Вызвать правильную артикуляцию удастся обычно после применения тактильно-вибрационного контроля. Для этого одну руку ребенка следует поместить под его подбородок, а другую — под свой. Педагог демонстрирует, как напрягается дно ротовой полости при правильном произношении звука и. Аналогично можно указать ребенку и на наличие вибрации темени при произнесении звука (если нет тенденции к повышению голоса).

Дефект гласных звуков, связанные с неправильным положением языка — ы-образная артикуляция — обычно затрагивает все гласные сразу (кроме у). Звуки а, о, э, и звучат как ы. Это связано с тем, что язык оттянут комом назад, высоко поднят «горбом». Дефект грубый, значительно влияющий на внятность речи. Его устранение связано обычно с вызыванием всех гласных заново, начиная со звука а. Если правильную артикуляцию а не удастся получить по подражанию на слухо-зрительной основе, сравнивая перед зеркалом артикуляции ребенка и педагога, применяют механическое воздействие: шпателем или пальцем нажимают на спинку языка, стремясь распластать на дне ротовой полости. Закрепив правильное произношение звука а, можно на основе слухо-зрительного подражания от а получить звуки о, э, затем и.

Весьма распространено произнесение гласных гнусаво, в нос — открытая гнусавость, которая является дефектом голоса, а не звуков. Открытая гнусавость может распространяться и на согласные звуки (например, звук л в

этом случае звучит как гнусавое э, в как м). Исправление этого дефекта заключается в проведении работы над голосом.

Часто гласные звуки произносятся фальцетным голосом. Фальцет может распространяться как на все гласные, так и на некоторые из них, прежде всего на у и и. Фальцет также является дефектом голосообразования, распространяется и на некоторые согласные звуки (м, н, в). Исправление его заключается в работе над голосом.

Подбирая речевой материал для упражнений по автоматизации гласных звуков, важно учитывать их позицию в слове. Следует помнить, что безударное о звучит как а, безударное е — как и и т. д. Выбирая то или иное слово, педагогу следует произнести его вслух и понять, как звучит в произнесенном слове та или иная буква (вода звучит как вада, пока — как пака, бежит- бижит, едет — йедит и т. п.). Т. е. при выборе речевого материала следует учитывать фонетическое звучание, а не буквенный состав слова.

3.3.3. Работа над губно-губными согласными – автоматизация в речи

Артикуляция этих звуков характеризуется тем, что губы плотно сжаты, затем сильная струя воздуха размыкает, «взрывает» их (п, б), либо идет через нос при сомкнутых губах (м). Язык в артикуляции не участвует.

При произнесении звука п голосовые складки не смыкаются — это глухой согласный.

При произнесении б и м голосовые складки сомкнуты и вибрируют — это звонкие согласные.

Наиболее распространенным дефектом этих звуков является их замена друг на друга: п заменяется на б или м, б — на п или м, м — на п или б.

Замена м на п и б (полная закрытая гнусавость) или на мп, мб (неполная закрытая гнусавость) связана с тем, что воздушная струя (или часть ее) идет через рот и происходит размыкание губ. Замена п и б на м или мп, мб (замена ротовых звуков носовым) связана с тем, что размыкания губ не происходит или происходит слишком поздно, после начала звукопроизнесения. Наоборот, замена звука м звуками п или б вызвана размыканием губ, чего не должно быть при произнесении данного звука.

Замена звука п на б (озвончение) или б на п (оглушение) связана с неправильным подключением в механизм звукообразования голосовых связок. В первом случае они не должны включаться в работу, во втором — складки сомкнуты и вибрируют.

К менее распространенным дефектам можно отнести следующие.

Вместо п и /или б получается звук, похожий на ф или двугубное в (w). Это происходит тогда, когда характер воздушной струи не носит взрывного характера, после размыкания губ воздух просто выдувается.

Звук п произносится при втягивании воздуха в себя. В результате получается «чмокающий» звук.

Полное нарушение артикуляции звуков, замена ротовых (п, б) на носовой (м), и наоборот — замена носового на ротовые, замена глухого п на звонкий б — грубые дефекты, так как существенно влияют на внятность речи. Поэтому работа над их устранением должна носить первоочередной характер.

Уточнение артикуляции звука п заключается обычно в демонстрации характера воздушной струи после размыкания губ: педагог подставляет ладонь ребенка к своему рту в момент произнесения слога ап, показывает, как можно сдуть комочек ваты, погасить свечку, произнося слог ап с подчеркнутым выдохом.

При стойкой замене звука м на п или б следует прежде всего использовать остаточный слух ребенка и обратить его внимание на наличие звука при сомкнутых губах. Если слуховые возможности ребенка не позволяют ему ощутить звучание, целесообразно привлечь вибратор. В крайнем случае педагог указывает на наличие вибрации щек во время произнесения звука м__.

Отсутствие в речи детей к 4—4,5 годам звуков п и м — достаточно редкое явление, в то же время их взаимозамена весьма распространена. Поэтому работа над этими звуками заключается, прежде всего в их дифференциации. При проведении специальной системы упражнений широко используется речевая ритмика. В качестве речевого материала берутся слоги, слогосочетания, слова, фразы, ритмичные тексты, стихи, по тешки и т. п.

Если в произношении ребенка есть противопоставление звонкого б и глухого а, но иногда они взаимозаменяются, то в этом случае на специальном речевом материале проводятся упражнения по их автоматизации и дифференциации.

Замена звука б глухим, а является регламентированной заменой. Отсутствие в речи звонкого б незначительно влияет на ее внятность. Но к концу дошкольного обучения в речи ребенка звонкие согласные должны быть. Если звук б не появился у ребенка спонтанно, на основе подражания речи взрослых, то его вызывание и автоматизация в речи вызывают определенные трудности. Одним из способов вызывания звука б является использование позиционного озвончения согласного между гласными. Ребенку предлагается для многократного повторения звуко сочетание ааа, сопровождаемое расслабленными движениями кистей рук. В момент, когда звук а в силу позиции будет произнесен как б, на это обращают внимание ребенка. В дальнейшем из слогосочетания абабабаба выделяется изолированный слог ба. В случае удаchi ребенка учат произносить б в сочетании с другими гласными, в различных звуко сочетаниях, в словах и фразах, т. е. проводят систему упражнений по автоматизации звука в речи.

Распространен и другой способ вызывания звука б. Ребенка побуждают произносить гласный звук, похожий на э: при слегка приоткрытых губах включается голос. Во время произнесения этого звука педагог своим указательным пальцем, размещенным вдоль нижней губы ребенка, слегка постукивает по губе, тем самым образуя смычку. В результате получается

слогосочетание эбэбзбзбэ. Затем ребенку предлагают с помощью уже своего пальца произнести збзбзбэ — БА. Полученный звук закрепляется в речи.

При подборе речевого материала следует помнить о том, что звонкие согласные оглушаются в конце слова и перед глухими согласными: так, в словах юбка, лоб б звучит как п.

Замена же глухого а на звонкий б — грубый дефект, резко снижающий внятность речи. Наличие такой замены свидетельствует об общей тенденции к озвончению ребенком глухих согласных. Исправление подобного дефекта сводится к вызыванию звука п заново с использованием всех известных способов. Иногда при стойком универсальном озвончении (т. е. замене всех глухих согласных звонкими) целесообразно перевести ребенка на шепотную речь.

При произнесении звуков а и м в позиции обратного слога часто появляется призвук (апэ вместо ап, амэ вместо ам). Для исправления дефекта следует продемонстрировать правильное и утрированно неправильное произнесение. При необходимости можно использовать тактильный контроль: положив руку на гортань, указать на отсутствие вибрации после произнесения звука п или м. С этой же целью можно воспользоваться вибратором. Нужно обратить внимание ребенка на то, что сна чала «выключается» голос, а затем размыкаются губы.¹

3.3.4. Работа над язычно-зубными согласными – автоматизация в речи

Артикуляция звуков этой группы заключается в том, что узкий конец языка плотно прижимается к верхним резцам на границе с бугорками десен — альвеолами. При произнесении звуков т и д сильная струя воздуха разрывает эту смычку, а при произнесении звука н смычка сохраняется, а воздушная струя проходит через нос. Губы слегка разомкнуты, их положение зависит от соседних звуков.

Глухой согласный т произносится при разомкнутых голосовых связках, а при произнесении д и н складки сомкнуты и вибрируют — это звонкие согласные.

Наиболее распространенным вариантом артикуляции звуков т, д, н является их межзубное произнесение, при этом кончик языка не прижат к верхним альвеолам, а находится между передними зубами. Данный вариант артикуляции предлагается педагогом на первом этапе работы над звуками. Эта замена на внятность речи влияет незначительно, но к концу дошкольного периода подобный дефект должен быть устранен.

Более грубым дефектом является замещение звуков т, д, н соответственно на п, б, м. К 4—4,5 годам такая замена уже не допустима. При исправлении этого дефекта ребенка сначала учат пользоваться в речи более адекватной заменой — межзубной артикуляцией и даже межгубной. Параллельно проводятся специальные артикуляционные упражнения, призванные развить подвижность языка. Ребенка учат выдвигать язык вперед, делать язык узким и широким, тянуться узким кончиком языка к носу, к правому и левому уху,

облизывать узким языком верхнюю губу, верхние резцы. Такие упражнения должны носить игровой, забавный характер.

Межзубная артикуляция звуков т, д, н является промежуточным этапом постановки. Позже проводится работа по вызыванию зазубной артикуляции этих звуков. Ребенку перед зеркалом показывают правильное положение языка, произнося слог а_т при широко открытом рте. Внимание ребенка обращают на то, как во время звучания гласного язык поднимается вверх, его кончик упирается в резцы, а затем производится взрыв. Взрывной характер воздушной струи можно ощутить, поднеся ладонь ко рту.

Если ребенок не может сам зафиксировать нужное положение языка, педагог может помочь ему, механически удерживая язык в нужном положении шпателем или пальцем.

При вызывании звука н, зафиксирован положение языка, следует уменьшить расстояние между губами, так как при широко открытом рте будет получаться гнусавое э. Если ребенок не может контролировать наличие звука н_ на слух, можно прибегнуть к тактильно-вибрационному контролю: при произнесении звука н вибрируют крылья носа.

После того как зазубная артикуляция звуков вызвана в сочетании с гласным а (та, да, ан), проводится система упражнений по их автоматизации и дифференциации на материале слогов, слов, словосочетаний и фраз.

Грубым дефектом звуков считается замена т и д на носовой звук н. При правильном положении языка (или межзубном варианте артикуляции) воздушная струя не разрывает смычку между языком и альвеолами, а идет через нос. Дефект исправляется с помощью тактильного контроля над характером выдоха. Ребенку предлагают ощутить короткую и резкую струю воздуха при произнесении слога ат, затем по подражанию повторить. После этого подключается еще один звук а:

а_та_, ата, затем отрабатывается слог та (да). После этого проводится система упражнений по автоматизации звука.

Другой грубый дефект — замена звука н на гласный звук (сонантность). В этом случае вместо н звучит гнусавое э. Причина такого произнесения в том, что язык, поднятый вверх, недостаточно плотно примыкает к альвеолам и в образовавшуюся щель при произнесении звука проходит воздух. Плотный характер этой смычки следует продемонстрировать перед зеркалом, зафиксировать при необходимости язык механически шпателем или пальцем. Можно подключить тактильный контроль вибрации крыльев носа.

Иногда звук н заменяется боковым согласным л. Причина дефекта в том, что язык слишком сужен и воздушная струя проходит не в нос, а по бокам языка. При исправлении педагог указывает ребенку на отсутствие воздушной струйки по бокам рта и на наличие вибрации крыльев носа при длительном произнесении а. Целесообразно перед зеркалом провести артикуляционные упражнения, цель которых — научить ребенка произвольно расширять и сужать язык.

Говоря о нарушении произношения звуков т и д по глухости—звонкости, можно отметить те же закономерности, что и в предыдущей группе звуков: п и б. Замена д на т регламентирована и не требует первоочередности при планировании работы по коррекции дефектов звуков. И наоборот, замена т на д — грубый дефект, требующий срочного исправления. Если озвончаются все взрывные согласные (п, т, к), т. е. у ребенка отмечено универсальное озвончение, то целесообразно корректировать этот дефект одновременно, так как подход к устранению озвончения взрывных согласных общий: снижение голоса до шепота, произнесение согласных в обратном слове (ап, ат, ак), затем присоединение еще одного а (ап а, ат а_, ак а; апа, ата, ака), выделение прямого слова (па, та, ка). Затем глухой согласный автоматизируется (см. ниже «Система упражнений по автоматизации звуков речи»).

Вызывание звонкого д происходит обычно при использовании позиционного озвончения звука между гласными (аналогично вызыванию звонкого б). Если в речи ребенка есть звук б, то д можно вызвать по аналогии, предлагал произносить после слогосочетания бабабаба... сразу же, без паузы: дададада... Можно предложить зажать широкий язык между губами и произносить бабаба; получится межгубное д (затем перевести на межзубное и зазубное).

При подборе речевого материала для автоматизации звука д следует помнить о том, что в конце слова и перед глухими согласными д произносится как т (обед — как абет, под стулом — пат стулом и т. п.).

3.3.5. Работа над губно-зубными согласными – автоматизация в речи

При произнесении звуков в и ф верхние резцы соединяются с нижней губой, но не очень плотно: между ними остается очень узкая щель, через которую и проходит воздух. Если артикуляция правильная, то воздушная струя направлена косо вниз.

Звук ф произносится без голоса, при произнесении в складки сомкнуты и вибрируют — это звонкий согласный.

Дефекты произношения звуков в и ф чаще всего связаны с их утрированной артикуляцией, что является следствием восприятия утрированной артикуляции педагога.

Весьма распространен вариант двугубного произнесения этих звуков, когда резцы вообще не принимают участия в звукообразовании и щель образуется верхней и нижней губой.

Часто при произнесении этих звуков ребенок прикусывает верхними резцами нижнюю губу и пытается выдуть воздух. Так как щель между зубами и губой в этом случае отсутствует, то либо воздух идет через нос и произносится звук м, либо смычка взрывается и звучит б.

Устраняются эти дефекты перед зеркалом. Ребенку демонстрируют правильную артикуляцию, побуждают его произнести звук верно по подражанию или с помощью механической (пальцем) фиксации верной

артикуляции. Наличие воздушной струи, направленной вниз, ребенок может контролировать тактильно, поместив ладонь под нижней губой.

Смешение звуков в и ф по глухости—звонкости успешно исправляется при привлечении остаточного слуха. Внимание ребенка фиксируется на разнице звучания при длительном произнесении в и ф. Существенную помощь при дифференциации звуков в и ф оказывает вибратор. Если же на слух, даже с использованием вибратора, успех не достигается, то можно прибегнуть к контролю над голосом с помощью другого приема.

Ребенку предлагают ощутить вибрацию гортани у педагога и у себя во время длительного произнесения звука в и отсутствие вибрации при произнесении ф. В некоторых случаях целесообразен двойной контроль: одна рука размещается у рта и контролирует наличие струи воздуха, а другая — на гортани контролирует наличие голоса (или его отсутствие). Но не следует оставлять эти способы контроля надолго. Правильное произнесение следует связать с движениями речевой ритмики и уже с ними проводить упражнения по автоматизации и дифференциации звуков в речи.

При подборе речевого материала следует помнить о позиционном оглушении звонких согласных (бровь — брофь, в шкафу — ф шка ка — трафка, пять квадратов — пять квадратаф и т. п.).фу, трав

3.3.6. Работа над заднеязычно-задненёбными согласными

Артикуляция этих звуков заключается в том, что язык своим высоко поднятым корнем образует смычку с задним отделом верхнего нёба. При произнесении к и г смычка плотная и струей воздуха она взрывается; при произнесении х смычка неплотная и струя воздуха проходит в щель между корнем языка и нёбом.

Звуки к и х произносятся без голоса, звук г — звонкий: складки сомкнуты и вибрируют.

Положение губ определяется соседствующими звуками.

Следует отметить, что артикуляция этих звуков не видна, при больших снижениях слуха отличить фонемы к и г от т, д или п, б дети на слух не могут.

Безусловно, часть детей овладевают на первых годах обучения этими звуками по подражанию на слухо-зрительной основе в составе слова или в ходе упражнений по вызыванию звуков с помощью речевой ритмики. Но большинство детей с глубоким нарушением слуха к 4—4,5 годам заменяют звуки к и г на т или п, а звук х часто в речи вообще опускается, или на его месте совершается энергичный выдох.

Работа над этой группой звуков начинается с постановки звука к. Звук к ставится механически от имеющегося в речи т. Во время произнесения ребенком слогосочетания тататата педагог шпателем или пальцем надавливает на переднюю часть спинки языка. При этом палец помещается в ротовую полость примерно на длину первой фаланги взрослого. В результате корень языка поднимается и вместо татата начинает звучать какака. Если вместо ка

звучит мягкое *кя*, то значит смычку с нёбом образовал не корень языка, а средняя часть спинки, следовательно, палец или шпатель следует продвигать чуть глубже.

Так же при постановке звука *к* можно использовать специальный логопедический зонд. Кончик языка помещается в петлю зонда, ребенка просят говорить *татата*. Во время произнесения зонд постепенно продвигают вперед, отодвигая тем самым язык кзади. *Татата* сначала переходит в *кякякя*, а затем и в *какака*.

После этого ребенка учат делать то же самое самостоятельно, т. е. помогать своим пальцем, самому держать зонд или шпатель. Затем из ряда слогов выделяется один — *ка*, и, произнося его с помощью пальца или шпателя, вводят в слова типа *каша*, *Катя*, *карандаш*, *карова* (*корова*), *мишка*, *зайка*, *пока*, *шапка*, *покажи* (*покажи*) и т. п. Механическое воздействие на язык постепенно уменьшается: через некоторое время ребенок овладевает самостоятельным произнесением слога *ка*. После этого звук *к* закрепляется в речи с помощью системы упражнений, описанной ниже.

После того как звук *к* автоматизирован, следует начинать работу над звуками *г* и *х*.

Работа по вызыванию звонкого *г* аналогична работе над звуками *б* и *д*.

Звук *х* можно вызвать от звука *к*. Педагог произносит слоги *ак* и *ах*, указывая ребенку на разницу в характере струи воздуха. Затем он предлагает ему произнести слог *ак* и закончить его продолжительным выдохом. При этом получается звук, похожий на *кх*. Затем ребенок, опираясь на свой остаточный слух и вибротактильные ощущения, уточняет произнесение и начинает говорить *х*. После этого проводится система упражнений по автоматизации звука в речи.

Если у ребенка в речи есть правильная артикуляция звука *с*, то *х* можно вызвать механическим путем от этого звука: во время длительного произнесения изолированного *с* педагог пальцем или шпателем нажимает на спинку языка, отодвигая тем самым корень языка кзади, в результате начинает звучать звук *х*. После этого проводится система упражнений по автоматизации звука в речи.

К грубым дефектам звуков этой группы следует отнести замену глухих *к* и *х* звонким *г*, произнесение звуков на вдохе и слишком глубокое произнесение данных звуков, когда ребенок как бы давится звуком. Устраняются дефекты этих звуков постановкой их заново.

3.3.7. Работа над свистящими звуками – автоматизация в речи

При произнесении *с* и *з* зубы сжаты, верхние резцы прикрывают передние, кончик языка прижат к нижним резцам, спинка языка несколько приподнята. На спинке языка образуется желобок. Воздух, проходя по желобку, образует характерный свистящий звук. Губы чуть приоткрыты и растянуты в стороны.

При произнесении звуков с и з можно ладонью ощущать сильную, холодную струю воздуха, направленную вниз.

С — звук глухой, при его произнесении голосовые складки разомкнуты. З — звонкий, при его произнесении голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

Произнесение свистящих требует тонких двигательных дифференцировок, поэтому даже слышащие дошкольники овладевают ими достаточно поздно, а дефекты этих звуков встречаются достаточно часто.

Наиболее распространенным вариантом произнесения звуков с и з в речи является их межзубная артикуляция: язык находится между верхними и нижними зубами, выдуваемый воздух образует звук, похожий на с и з. Этот вариант артикуляции, как правило, предлагается детям педагогом на первом этапе работы над звуками. Замена допустима в дошкольный период обучения.

Иногда вместо с и з в речи звучит т — это результат призубной артикуляции, когда кончик языка не опущен вниз, а упирается в верхние или нижние резцы. Призубная артикуляция допустима в дошкольный период обучения.

Встречается вариант боковой артикуляция этих звуков:

воздушная струя идет не по желобку вниз, а по бокам языка в стороны. Это грубый дефект, значительно снижающий внятность речи. Его исправление планируется в ряду первоочередных.

Известен и такой дефект звуков с и з, как сонантность. При сонантности вместо согласного звука, который образуется шумом или шумом и голосом, звучит гласный звук, который образуется только голосом. Если при произнесении свистящих кончик языка упирается в нижние резцы, а спинка языка не поднята или язык просто лежит на дне ротовой полости, то воздух свободно проходит через рот, не производя характерного свистящего шума. Звук, похожий на э или ы, образуется в результате работы голосовых связок. Сонантность — очень грубый дефект и исправлять его нужно как можно скорее.

При исправлении межзубных с и з иногда достаточно сжать верхние и нижние резцы, чтобы получить правильную артикуляцию.

Во всех остальных случаях необходимо ставить звук заново.

Постановка звука с начинается с проведения артикуляционных упражнений. Ребенка перед зеркалом учат, зафиксирован кончик языка за нижними резцами, выдвигать вперед спинку языка при широко открытом рте. Затем губы медленно сближаются, одновременно приподнятая спинка языка отодвигается назад, при этом верхние резцы скользят по спинке языка. После того как ребенок овладел этим упражнением, его учат в тот момент, когда начинают сближаться губы и язык отодвигаться назад, подключать воздушную струю, характер которой ребенок может контролировать ладонью у подбородка. Когда губы сближены, а зубы сомкнуты, звучит с_. Если же в производимом звуке нет характерного свиста, это означает, что не образован

желобок. Желобок можно образовать механически спичкой или зубочисткой с тупыми концами, нажав ею вдоль выгнутой спинки языка.

Когда ребенок в ходе этих упражнений научится произносить изолированный звук с, его учат произносить слоги с этим звуком с_а, со, с__у, затем эти слоги автоматизируются в словах, после этого звук отрабатывается в различных сочетаниях с гласными и согласными звуками в слогах, словах, словосочетаниях и фразах, т. е. проводится система упражнений по автоматизации.

Наличие голоса при произнесении изолированного звука з может контролироваться слухом ребенка, с помощью вибратора и тактильным ощущением вибрации гортани. Дифференциация звуков с и з проводится на специальном материале слогов, слов, словосочетаний и фраз.

3.3.8. Работа над шипящими звуками – автоматизация в речи

При произнесении этих согласных звуков зубы могут быть сомкнуты или чуть разжаты, язык имеет форму чашечки, его передний широкий край поднят и соприкасается с нёбом за альвеолами, оставляя посередине узкую плоскую щель, боковые края языка прилегают к верхним коренным зубам. Теплая обильная струя воздуха выходит изо рта косо вниз. Губы слегка выдвинуты вперед и округлены (лабиализованы).

Звук ш образуется без голоса, а при произнесении ж голосовые складки сомкнуты и вибрируют — это звонкий согласный.

Мягкое произнесение звука щ происходит из-за того, что к основной артикуляции добавляется еще и поднятие спинки языка. Дошкольники с нарушенным слухом обычно произносят щ как ш.

Весьма распространенным вариантом замены звуков ш, щ, ж в дошкольный период является щечное произнесение. Язык в звукообразовании не участвует, он лежит на дне ротовой полости. Характерный шум получается в результате выдувания воздуха при слегка лабиализованных губах. В некоторых случаях слегка раздуваются щеки. Щечное ш — допустимая замена на первоначальном этапе обучения.

Часто по подражанию артикуляции взрослых дети округляют губы, но не производят интенсивного выдоха и звук не образуется — это беззвучная лабиализация.

В речи дошкольников (даже слышащих) звуки ш, ж, щ не редко заменяются соответственно на с, з, с' (свистящий сигматизм). При этом все дефекты свистящих сохраняются.

Грубым дефектом шипящих звуков является их боковая артикуляция. При этом широкий кончик языка плотно смыкается с нёбом или альвеолами, а боковые края языка не соприкасаются с верхними коренными зубами. В результате воздушная струя идет не косо вниз, а по бокам языка.

К грубым дефектам шипящих звуков также относится сонантность. В этом случае передний край языка образует слишком широкую щель с нёбом,

характерный шипящий звук не может получиться. Звук образуется голосом: голосовые складки сомкнуты и вибрируют. На месте шипящего согласного слышится гласный, похожий на э.

Во всех случаях коррекция дефектов шипящих согласных требует их постановки заново.

В первую очередь проводятся специальные артикуляционные упражнения, в ходе которых ребенка учат выдвигать изо рта широкий язык, поднимать его вверх, закрывать языком всю верхнюю губу. Затем, когда ребенок научится держать «чашечкой» языку верхней губы, подключается дутье. Струя воздуха в этом случае направлена вверх. Ее можно ощутить ладонью. Формированию воздушной струи достаточной силы помогает поддувание полосок бумаги, комочков ваты и т. п.

После того как ребенок овладел дутьем с языком «чашечкой» у верхней губы, язык начинают поэтапно перемещать в полость рта. Сначала при широко открытом рте ребенка упражняют в дутье вверх (язык «чашечкой» перед верхними резцами). После этого язык переводят за зубы. Ребенку перед зеркалом показывают, что язык должен сохранять свою форму «чашечкой» рот при этом широко открыт. Когда в ходе упражнений будет получен многовоздушный шипящий звук при направленной вверх воздушной струе, следует сблизить и округлить губы. При лабиализованных губах получается звук ш.

Следует отметить, что период подготовительных артикуляционных упражнений, как правило, продолжителен по времени. Если мышца языка недостаточно подготовлена, то после того, как лабиализуются губы, язык может упасть на дно ротовой полости.

Иногда, при переводе языка за зубы, его боковые края не образуют смычку с верхними коренными зубами. В этом случае педагог может своими большими пальцами образовать смычку механически, а затем научить этому и ребенка. После того как поставлен и автоматизирован в речи звук ш (обычно в это время ребенок в речи пользуется вызванным звуком ш вместо ж и щ), следует вызвать и его звонкую пару — звук ж. Наличие голоса при произношении ж и его отсутствие при произнесении ш ребенок может проконтролировать с помощью остаточного слуха. Если предлагаемый способ самоконтроля недостаточен для ребенка, можно прибегнуть к тактильному ощущению вибрации гортани при подключении голоса.

Автоматизация звуков ш и ж, а также работа по их дифференциации проводится на специальном речевом материале.

3.3.9. Работа над язычно-зубным боковым звуком Л

При произнесении звука л зубы чуть разомкнуты, язык принимает форму жала и упирается своим кончиком в верхние резцы или их десны. Спинка языка несколько приподнята, его боковые края не смыкаются с верхними коренными зубами, в результате чего образуется проход для выдыхаемого воздуха. Положение губ зависит от соседних звуков. Согласный л звонкий: голосовые

складки сомкнуты и вибрируют. Для дошкольников характерно усвоение в речи на месте твердого л полумягкого л. Такое произнесение является следствием того, что кончик языка упирается не в десны верхних резцов, а чуть дальше — в альвеолы или нёбо, а спинка языка опущена. Такой вариант звука л не считается дефектным.

Часто, подражая утрированной артикуляции взрослых, дети выдвигают язык из ротовой полости и поднимают его к верхней губе. При этом звучит звук, похожий на л, но такая артикуляция нарушает слитность речи и подлежит исправлению.

На основе подражания возможно образование беззвучной артикуляции звука: голосовые складки разомкнуты и не вибрируют.

Утрированная артикуляция и беззвучное л могут иметь место и как промежуточный этап при постановке этого звука.

Звук л является трудным для усвоения дошкольниками с недостатками слуха и на его месте в речи образуются много численные неадекватные замены.

Наиболее тяжелым и трудным для коррекции является такой дефект звука л, как замена его на носовой согласной н. Причина дефекта — слишком широкий край языка, который, смыкаясь с верхними коренными зубами, полностью закрывает проход воздушной струе, и она проходит не по бокам языка, а через нос.

Если при звукообразовании не приподнята спинка языка, то часто воздушная струя вместо того, чтобы пройти по бокам языка, разрывает смычку и образуется взрывной звук т (или д).

Характерным дефектом звука л является его гнусавое произнесение. В этом случае положение языка правильное, но часть воздушной струи идет через нос. Устранить этот дефект можно с помощью тактильного контроля вибрации крыльев носа: при дефектном произнесении вибрации есть, при правильном она отсутствует.

Устранение всех прочих дефектов звука л заключается в постановке звука заново.

На первом этапе постановки проводятся артикуляционные упражнения, направленные на то, чтобы научить ребенка сужать язык в виде жала и загибать его кверху. Для этого детей побуждают, например, лизнуть конфету, разместив ее на не котором расстоянии ото рта, потянуться языком к уху, попытаться дотянуться до носа.

Если ребенок легко вытягивает язычок «жалом» можно предложить ему удерживать тонкую палочку (типа счетной) или тонкий карандаш узким языком, сомкнутым с верхней губой. Затем смычку переносят к верхним резцам с наружной стороны, после этого — за зубы при широко открытом рте. Когда язык в этом положении удерживает палочку, подключается голос (э), и ребенка побуждают резко отпустить палочку, вытолкнуть ее изо рта. В этот момент звучит слог ла. В дальнейшем ребенка учат выполнять это движение языком и

без палочки. На этом этапе артикуляционными движениями может помочь движение кисти руки, имитирующей движение языка при произнесении слога ла: узкий кончик языка зафиксирован у верхних десен — пальцы сложены «ковшиком»; в момент произнесения слога ла пальцы резко выпрямляются.

После того как ребенок научится произносить слог ла, проводится система упражнений по его автоматизации.

3.3.10. Работа над переднеязычно-альвеолярным вибрантом Р

При произнесении вибранта р язык принимает форму чашечки: своими боковыми краями он примыкает к верхним зубам, передний край поднят к альвеолам и дрожит под напором выдыхаемого воздуха. Положение губ и расстояние между зубами зависят от соседних звуков. Звук р звонкий: голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

Произношение звука р вызывает значительные трудности у дошкольников (даже у слышащих). В то же время в русском языке этот звук весьма распространен. В связи с этим долгое время в речи детей-дошкольников звук р заменяется на другие. Допустимыми заменами этого звука является звук л или фрикативное р, т. е. р без вибрации языка.

Часто вместо звука р в речи может быть пропуск.

Обычно грубые дефекты р возникают при преждевременной форсированной попытке вызвать этот звук. Моторика ребенка еще не готова к столь тонким двигательным дифференцировкам, мышца языка недостаточно развита. В то же время р хорошо воспринимается на слух, и попытки ребенка произнести его приводят к дефектному воспроизведению.

Среди грубых дефектов, требующих немедленной замены на допустимый вариант (л или фрикативное р), наиболее распространено горловое р. В этом случае звук образуется в результате многократных ударов корня языка о мягкое нёбо или об язычок мягкого нёба. В результате получается звук воды при полоскании горла.

Кроме хорошо известного горлового р может сформироваться мелкодробное р, когда язык вибрирует не у альвеол, а у передних резцов. Произнесение такого звука требует от ребенка таких усилий, что он может воспроизводить его только изолированно. В результате нарушается слитность речи.

Вибрацию могут образовывать и боковые края языка, ударяясь по коренным зубам. В этом случае образуется боковое р.

Иногда в речи детей встречается дорзальное р, которое образуется при вибрации не кончика, а спинки языка. При этом вибрирует вместе с языком и нижняя челюсть.

Кроме этих дефектов встречается оглушение р, когда звук произносится без голоса. Этот дефект исправляется достаточно просто с помощью тактильного ощущения вибрации гортани при произнесении звонкого р. Во всех остальных случаях звук нужно ставить заново.

Начинать постановку звука р можно только на базе правильной артикуляции звуков т (д) или ш (ж), когда ребенок в состоянии поднять кончик языка к верхним альвеолам и удержать его в этом положении. Неудачные попытки механической постановки звука р связаны именно с тем, что педагог пытается «раскачать» пассивный, расслабленный язык, который ребенок не поднимает вверх.

При механическом вызывании звука р педагог побуждает ребенка при широко открытом рте (чтобы рот не закрывался, между коренными зубами можно поместить ластик или резиновую пробочку диаметром 1 см — они должны быть индивидуальными для каждого ребенка и тщательно продезинфицированными) произносить длительно звук ж_____ или максимально долго слогосочетание дададада ... (тататата...). При этом необходимо следить, чтобы кончик языка все время был поднят. После того как ребенок овладел таким произнесением при широко открытом рте, педагог подводит под кончик языка специальный зонд с шариком на конце (свой указательный палец или соску-пустышку, набитую ватой) и начинает «раскачивать» кончик языка, быстро двигая зонд вправо-влево.

Если при этом получается звук, похожий на л, то, значит, язык недостаточно напряжен, и следует вернуться к произнесению слогов дададада (тататата) или звука ж с широко открытым ртом.

Если же кончик языка напряжен достаточно, то с помощью зонда он начинает вибрировать, и слышится звук, похожий на р. «Раскачивать» язык механически при произнесении слогосочетаний ДаДаДа (татата) или звука ж, как показывает практика, приходится достаточно долго, много занятий. В ходе этих занятий педагог не только сам применяет зонд (палец, соску), но и учит ребенка делать это самостоятельно.

В дальнейшем следует добиваться, чтобы после того, как зонд извлечен из рта, ребенок какое-то время сам по инерции произносит звук р. Когда это будет достигнуто можно подключить гласный звук (а). На этом этапе будет получаться так: раскачивание языка механически, затем самостоятельное, по инерции произнесение звука р, после этого произнесение rrr__ а__. В таком виде этот слог можно ввести в слова. Затем таким же образом подключаются гласные о и у.

Через некоторое время нужда в предварительном механическом подталкивании языка отпадет. С этого времени звук автоматизируется в речи в разнообразных позициях в соответствии с системой упражнений по автоматизации.

3.3.11. Работа над аффрикатами – автоматизация в речи

Звук ц

При произнесении звука ц губы разомкнуты, принимают положение, зависящее от последующего гласного, имеют тенденцию растягиваться в улыбку. Зубы сжаты или максимально сближены. Кончик языка упирается в десны нижних резцов; боковые края языка прилегают к верхним коренным

зубам; спинка языка прилегают к верхним зубам; спинка языка в первый момент смыкается с альвеолами, а затем отскакивает в положение, соответствующее артикуляции звука с.

Большинство детей сравнительно хорошо воспринимают на слух различие между слитным ц и фрикативным с. Поэтому при работе над звуком ц необходимо прежде всего использовать остатки слуха ребенка.

В случае неудачи следует объяснить, что звук ц получается из тесного соединения т и с, но при этом надо обратить внимание на то, что кончик языка все время должен оставаться у нижних резцов, и звук т должен произноситься путем смыкания передней части спинки языка с деснами верхних резцов. Надо следить также за тем, чтобы щель между верхними и нижними резцами в момент произнесения звука оставалась неизменной, и нижняя челюсть не отдергивалась при взрыве. Работать должна только передняя часть спинки языка, приближенная к зубам.

Если ребенку трудно уловить характер работы языка и слитно воспроизвести смычный и фрикативный моменты звука ц, то в качестве вспомогательного приема, раскрывающего механизм образования слитного звука на хорошо видимой губной артикуляции, может быть рекомендован следующий. Ребенку предлагают дуть сквозь сближенные губы. Затем дутью предпосылается смычка губ и ее взрыв, так, что получится нечто вроде сочетания пф при звуке ф, образованном двумя губами. Это своего рода губная модель слитных согласных ц и ч. Ребенку следует дать возможность ощутить поднесенной ко рту рукой воздушный толчок и последующую плавную струю выдыхаемого воздуха. Можно поднести ко рту полоску бумаги, которая при взрыве отбрасывается толчком воздуха, а затем удерживается в отклоненном положении плавной струей. Повторив несколько раз это упражнение, можно вернуться к постановке звука ц. При этом ребенку надо дать понять, что звук ц сходен по своей артикуляции с только что воспроизведенным губным звуком. После того как звук ц получен, он автоматизируется в речи.

Звук ч

При произнесении звука ч губы слегка выдвинуты вперед. Зубы сжаты или максимально сближены. Передний край языка поднят и в первый момент образует смычку с нёбом за альвеолами, затем смычка взрывается и передний край языка отскакивает в положение, соответствующее артикуляции звука ш: весь язык имеет форму чашечки. В момент произнесения звука можно видеть положение губ, верхние и нижние резцы, а если приоткрыть рот, то и положение языка, его работу. Поднесенной ко рту рукой можно осязать резкий толчок теплой струи выдыхаемого воздуха.

При работе над звуком ч следует прежде всего использовать остаточный слух ребенка.

Если звук не удастся получить на основе слухо-зрительного подражания, то при его постановке полезно исходить из уже усвоенного звука ц и показать ребенку, что артикуляция первого подобна артикуляции второго с той

разницей, что смычка при ч образуется не спинкой языка, а его передним краем, соприкасающимся с альвеолами или несколько дальше — с передней частью нёба. Звук ч можно получить от звука ц, положив (в момент произнесения последнего) под язык зонд.

В случае необходимости можно также воспользоваться вспомогательным двугубным слитным согласным, который был описан выше, применительно к постановке звука ц.

При вызывании аффрикат в качестве вспомогательного приема может служить указание на то, что первый момент артикуляции составляет звук ш, поэтому можно написать букву ц или ч и обозначить над ней звуковой состав соответствующего этой букве: тс_ или ти..

Наиболее распространенными дефектами слитных звуков являются:

— замена слитных ц и ч фрикативными с и ш. Эта замена считается регламентированной в дошкольный период, однако к концу обучения в детском саду в произношении слабослышащих детей должны быть аффрикаты;

— вместо ц слышится тыс, а вместо ч — тыш (иногда с шепотным ы). Это происходит потому, что нет тесного слияния смычного и фрикативного моментов.

Кроме того, для звуков ц и ч характерны дефекты, описанные применительно к свистящим и шипящим звукам.

Для самоконтроля по теме «Работа над звуковой стороной речи на 2 этапе» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Какие замены называются регламентированными, допустимыми и дефектными заменами?
2. Что понимается под концентрическим методом обучения произношению глухих школьников?
3. Какие звуки относятся к регламентированным заменам (по методике Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной в соответствии с сокращенной системой замен)?
4. Какой состав регламентированных замен у дошкольников (Э.И. Леонгард)?
5. Какие допустимые замены встречаются у дошкольников?
6. Над какими звуками (точной артикуляции) в первую очередь проводится работа? Какие отличия в работе с глухими и слабослышащими детьми?
7. Опишите нормальную и дефектную артикуляцию гласных звуков?
8. Какие приемы способствуют нормализации произношения гласных?
9. Опишите нормальную и дефектную артикуляцию губно-губных согласных?
10. Какие приемы способствуют нормализации произношения губно-губных согласных?
11. Опишите нормальную и дефектную артикуляцию язычно-зубных согласных?
12. Какие приемы способствуют нормализации произношения язычно-зубных согласных?

- 13.Опишите нормальную и дефектную артикуляцию губно-зубных согласных?
- 14.Какие приемы способствуют нормализации произношения губно-зубных согласных?
- 15.Опишите нормальную и дефектную артикуляцию заднеязычно-задненёбных согласных?
- 16.Какие приемы способствуют нормализации произношения заднеязычно-задненёбных согласных?
- 17.Опишите нормальную и дефектную артикуляцию свистящих звуков?
- 18.Какие приемы способствуют нормализации произношения свистящих звуков?
- 19.Опишите нормальную и дефектную артикуляцию шипящих звуков?
- 20.Какие приемы способствуют нормализации произношения шипящих звуков?
- 21.Опишите нормальную и дефектную артикуляцию язычно-зубного бокового звука Л?
- 22.Какие приемы способствуют нормализации произношения язычно-зубного бокового звука Л?
- 23.Опишите нормальную и дефектную артикуляцию переднеязычно-альвеолярного вибранта Р?
- 24.Какие приемы способствуют нормализации произношения переднеязычно-альвеолярного вибранта Р?
- 25.Опишите нормальную и дефектную артикуляцию аффрикат Ч, Ц?
- 26.Какие приемы способствуют нормализации произношения аффрикат Ч, Ц?

3.4. Работа над произношением на уровне слова и фразы

3.4.1. Работа над словом

Под правильным воспроизведением слова подразумевается его слитное, с соблюдением звуко-слогового состава, ударения, орфоэпических норм произнесение.

Система работы над словом охватывает различные стороны его фонетического оформления — звуко-слоговую и ритмическую структуру, орфоэпию и темп.

При работе над словом используются такие виды работ, как:

- воспроизведение слов по подражанию;
- чтение с разложением на части;
- чтение без разложения на части;
- называние картинок, ответы на вопросы и т. д.

При работе над словом большое внимание уделяется его воспроизведению по подражанию. При этом особенно важную роль играет восприятие детьми правильного образца, каким является речь педагога.

В некоторых случаях ребенок в состоянии сразу правильно произнести слово: слитно, с правильно выраженным ударением, в темпе, близком к естественному, не нарушая слоговой состав, реализуя в слове свои звукопроизносительные возможности.

Если ребенок, подражая речи педагога, не может воспроизвести слово правильно, следует прибегнуть к специальным приемам. Рассмотрим приемы работы над словом с использованием речевой ритмики.

Слово делится на части. В некоторых случаях части совпадают со слогами, в некоторых — не совпадают. Часто отдельным движением подчеркивается произнесение смычно-проходных и фрикативных звуков, особенно когда они находятся в конце слова или в стечении согласных (там, мишка). Это несколько препятствует появлению призвуков и пропуск одного из согласных в стечениях.

Произнесение каждой части слова сопровождается движениями речевой ритмики, которые плавно переходят одно в другое, что способствует слитному произнесению слова. Характер движений определяется фонетическим составом слова и его ритмической структурой. При специальной работе над словом на первых этапах допустим несколько замедленный, по сравнению с естественным, темп произнесения. При этом слитность и ударение в слове должны быть сохранены. По мере необходимости из слова вычленяются отдельные слоги, и даже звуки, с условием обязательного последующего их слияния в слове.

Для соблюдения ребенком естественного темпа нужно сокращать количество движений, стремясь к тому, чтобы слово произносилось на одном движении.

На занятиях работа проводится следующим образом:

— педагог произносит слово в нормальном темпе, соблюдая ударение и орфоэпические нормы, — предъявляет детям образец звучания;

— дети вместе с педагогом произносят слово слитно, но в несколько замедленном темпе, фиксируя внимание на звуках, воспроизведение которых в слове вызывает затруднения;

— дети вместе с педагогом произносят слово в темпе, близком к естественному (на этом этапе можно попробовать сократить количество движений);

— дети самостоятельно произносят слово.

Слова, используемые в упражнениях, обязательно должны быть знакомы и понятны, употребимы в детской речи.

Мама:

1. Произнесение слова сопровождается двумя движениями, соответствующими слогу ма.

2. МА — правая рука в сторону, ма — левая рука в сторону, мама — вначале одна, затем другая рука плавно опускается вниз.

3. Слово мама произносится на одно движение: опуская руки вниз или разводя в стороны.

В случае произнесения слова как мбамба (мпампа) следует выделить звук м___ и отработать его произнесение изолированно, в обратном слоге — ам___ и между гласными — ам__а__ и лишь затем — в прямом слоге м__а__. Кроме того, можно предложить «разорвать» слог м__ а__; при этом внимание ребенка обращается на то, что губы при произнесении звука м не размыкаются. С каждым разом пауза между звуками сокращается м__ а__, м_ а__, и наконец, слог произносится слитно, на одном движении м_а_. После этого следует вернуться к произнесению целого слова.

Дай: естественный жест просьбы, выполняемый одной или двумя руками (слог да), продолжается движение, соответствующим звуку и.

Там: энергичный указательный жест — та — заканчивается напряженным движением руки вниз — м_.

Помоги: па — резко опустить кулаки вниз; ма — плавно выдвинуть напряженные руки вперед — в стороны; ги — резко поднять руки вверх (подчеркнуть звук и как ударный).

Привет:

1. при — резко раскрыть кулаки — п, вращать руки одна вокруг другой — р, затем, поднять вверх — и; ве — плавно опустить руки через стороны и соединить пальцы в щепотку — т.

2. при — резко раскрыть кулаки; вет — соединить пальцы в щепотку.

Для формирования навыка выделения ударного слога детей сначала учат произносить дву- и трехсложные слогосочетания с различным ритмом типа: ТАта, таТА, татаТА. Произнесение ударного слога сопровождается более широким и «сильным» движением. Затем навык выделения ударного слога переносится на слово, которое произносится вслед за слогами с тем же ритмом:

таТА — зима (лиса)

таТАта — лопата (собака)

татаТа — карандаш (барабан)

ТАтата — бабушка (варежка, яблоко)

татаТО — молоко (там пальто)

В дальнейшем ритмические структуры усложняются. Подробнее работа над ритмическим рисунком слова изложена в разделе, посвященном формированию ритмико-интонационной стороны речи.

На 3—5 годах обучения дети овладевают навыками аналитического чтения в такой мере, что оно может быть использовано при работе над произношением. Детям предлагается читать слова с разложением на части и без него.

Чтение слов с разложением его на части направлено, на то, чтобы обеспечить единство работы над целым словом и его элементами. Отработка

элементов слова необходима для того, чтобы правильно воспроизвести их в составе слова. Последующее соединение элементов в целое позволяет обеспечить слитное и ритмичное его произнесение.

Способ деления слова на части диктуется закономерностями усвоения произносительных навыков детьми с нарушенным слухом и особенностями звуко-буквенного состава того или иного слова. Многие слова подвергаются разложению потому, что критический звук находится в позициях, которые могут вызвать ошибочное воспроизведение. Например, звуки м и н после таких согласных, как ш, р, т и дру гих, произносимых с энергичным выдохом, воспроизводятся нередко ошибочно (мп, мб, б, п, нт, нд, д. т) Звуки с, ш, з, ж часто произносятся в словах ослаблено, пропускаются или заменяются гласными. Разложению целесообразно подвергать слова с трудными стечениями для предотвращения наиболее распространенных ошибок: призвуков в стечениях согласных, пропусков одного из согласных или их перестановки.

Графическое расчленение слова (с_ па_сибо), принятое в практике школьного обучения, может вызвать затруднения у дошкольников. Во-первых, они только начинают овладевать аналитическим чтением, переходя к нему от глобального узнавания табличек, и изменение письменного образа слова может затруднить его прочтение. Во-вторых, произносительные навыки детей еще не прочны, и расчленение слова на части на письме может привести к послоговому или даже позвуковому проговариванию. В связи с этим целесообразно, взяв табличку с написанным словом, разрезать ее на глаза ребенка в месте стечения согласных, например лам па, кук ла.

Положив части таблички на некотором расстоянии, друг от друга, педагог предлагает ребенку прочитать слово. Если первый согласный в стечении фрикативный или смычно-проходной (м, н, л), то в момент его протяжного произнесения первая часть таблички подтягивается ко второй и слово читается дальше без паузы:

лам → па чаш → ка с → па → с → ибо

Если первый согласный смычный или слитный, то удобнее подтянуть последующую часть:

кук ← ла рук ← ка к ← вад ← рат

После того как слово по частям прочитано без ошибок, части таблички соединяются, и слово прочитывается вновь. Если ребенок не может воспроизвести слово правильно, то оно снова делится на части. В случае особо стойких нарушений при чтении следует повторить слово сопряжено, отражению, используя приемы речевой ритмики, с последующим его прочтением. Результатом работы должно быть самостоятельное правильное произнесение слова ребенком без опоры на графическое его изображение.

Чтение без разложения на части предполагает более высокий уровень произносительных навыков. Ребенок должен прочитать слово слитно, соблюдал ударение, орфоэпические нормы, правильно воспроизводя его звуко-слоговой

состав. В случае ошибок следует вернуться к чтению с разложением на части или к слоговым упражнениям, содержащим материал, аналогичный тому, из которого состоит трудное для ребенка слово.

Конечная цель работы над словом — его самостоятельное воспроизведение детьми. Вот почему особое внимание должно быть уделено более самостоятельному виду речевой деятельности — называнию картинок. При этом стимулом к произнесению целого слова служат разнообразные иллюстрации. В одних случаях, демонстрируя их, педагог задает вопросы типа: Кто это? Что делает? — либо картинки предлагают без них. Если самостоятельно ребенок произносит слово неверно, следует вернуться к менее самостоятельным видам речевой деятельности — произнесению слова по подражанию, чтение.

3.4.2. Работа над фразой

Фраза — самостоятельная единица речи, осуществляющая функцию общения. Содержание работы над фразой включает формирование у детей навыка слитного произнесения коротких фраз, членение длинных фраз на синтагмы с помощью пауз, выделение логического ударения, соблюдение надлежащего темпа произнесения фразы, а также, по возможности, ее интонационного рисунка. Кроме этого, дети должны реализовать во фразе все те произносительные навыки, которыми они овладели на материале слогов, словосочетаний и слов.

Значительную помощь в работе над фразой оказывает речевая ритмика. Движения, сопровождающие речь, приобретают при работе над фразой характер плавного дирижирования. На одно движение произносится короткая фраза или синтагма. Отдельные слова выделяются тогда, когда этого требует интонация.

Среди упражнений, используемых для формирования навыка произнесения фразы, можно выделить упражнения, построенные на ограниченном звуковом материале. Они направлены на то, чтобы дети учились произносить достаточно большой по объему речевой материал, не испытывая при этом затруднений в звуковоспроизведении. Это упражнения типа:

Дом, дом, дом	Ва-ва, да-да,	Мама тут,
Там, там, там.	Вот вода.	Папа там.
Дом, дом, дом	Вы-вы, ды-ды,	Мама, папа
Тут, тут, тут.	Нет воды.	Тут и там.
Дом там и тут.		

Подбирается также фразовый материал, насыщенный тем или иным звуком, например:

звук м — Моя мама пошла в магазин; Мальчик помогает малышу;

звуки ц и ч — Девочка играет в мяч; девочка упала; Девочка не плачет; девочка молодец.

При работе используются различные стихи, которые дети разучивают к праздникам.

Для того чтобы устная речь детей стала полноценным средством общения, необходимо учить их пользоваться фразой в самостоятельной речи. С этой целью детям предлагаются разнообразные сюжетные картинки, которые они должны описать фразой, хотя бы короткой, а не обходиться одним словом. Большое внимание также уделяется ответам на вопросы. Такой вид речевой деятельности максимально приближается к ситуации самостоятельного высказывания. При этом нельзя забывать, что на занятиях по обучению произношению главная задача — добиться хорошего произношения, поэтому не следует довольствоваться правильным ответом только по существу. Например, на вопрос педагога (или воспитателя): «Какая сегодня погода» — ребенок отвечает: «Темпо вете сонифко» (Тепло, светит солнышко). Оценивая ответ ребенка, можно сказать: «Правильно, но ты плохо говоришь. Давай скажем хорошо». После этого следует добиваться от ребенка правильного произнесения на уровне тех произносительных возможностей, которыми он уже владеет.

Работа над фразой тесно связана с формированием выразительной речи, речевой интонации. При этом нужно соблюдать следующие условия:

- речь взрослых должна быть богато интонированной;

- необходимо создавать и использовать различные ситуации, в которых разнообразные эмоции можно выразить междометиями: ай — ай — ай! ой! ах! ура! и т. п.;

- проводить специальные упражнения в которых используются противопоставленные интонации, например: да? Нет! да! Я? Нет. Ты!

- использовать речевой материал с ярко выраженным интонационным рисунком:

Дождик, дождик — ай-я-я-й! Милая! Милая Ой-ё-ё-й!

Зонтик, зонтик — дай! дай! дай! Мама моя! Как высоко!

- проводить речевые игры, предполагающие изменение голоса по высоте и интенсивности:

Идет папа — медведь — ТОП-ТОП-ТОП

Идет мама — медведь — топ-топ-топ

Идет маленький мишка — топ-топ-топ и т. п.

Все эти упражнения направлены на формирование умения произносить речевой материал слитно, с изменением темпа, силы и высоты голоса, а также отражать в устной речи свое эмоциональное состояние, отношение к объекту высказывания. Это способствует тому, чтобы самостоятельная фразовая речь детей становилась все более естественной и выразительной.

3.4.3. Особенности работы с плохоговорящими дошкольниками

Существует категория детей, которые в силу различных причин (Методика разработана Н.Ф. Слезиной. См.: О работе с плохоговорящими глухими первоклассниками// дефектология. 1984. № 2) нарушение крупной и мелкой моторики, плохая подражательная способность, частые пропуски занятий и т. д.) не могут овладеть произносительными навыками в соответствии с программными требованиями.

Проверки произношения детей показывают, что чаще всего причиной невнятной, неразборчивой речи дошкольников является несформированность навыка воспроизведения слова, т. е. дети, даже при относительно благополучном состоянии звуковоспроизведения, не умеют произносить слово, соблюдая его звуковой состав, слитность, ударение, орфоэпические нормы.

Если проведенная в начале последнего года обучения проверка произношения выявляет, что дошкольник не овладел программой (нарушено речевое дыхание и голосообразование, в речи нет многих звуков или они произносятся с грубыми дефектами, не сформирован навык правильного воспроизведения слова и фразы), то работу над произношением необходимо целиком посвятить формированию навыка произнесения слова.

Работа проводится на ограниченном звуковом материале (, что позволяет создать модель правильного воспроизведения слова — слитного с соблюдением звукового состава, на уровне, доступном данному ребенку. Навык правильного произнесения отработанных слов переносится и на слова, с которыми не проводится специальная работа.

Рассмотрим результаты проверки произношения двух детей.

1. Ребенок С., 6 лет, 5-й год обучения.

Речевое дыхание: на одном выдохе произносит 12 слогов.

Голос: нормального тембра, высоты, но тихий.

Звуки (см. табл. 2)

Слово: слова произносит слитно, в темпе, близком к естественному, ударение в знакомых словах соблюдает, звуковой состав слова сохраняет в меру возможностей в звукопроизведении. Речь орфографична (т. е. слова произносятся, как пишутся).

Фраза: короткие фразы произносит слитно, фразы из трех и более слов — пословно (особенно при сочетании слова с предлогом); звуковой состав слов в составе фразы в основном удерживает; темп несколько замедленный; логическим ударением и интонационной структурой фразы не владеет.

Оценка разборчивости речи: речь относительно разборчива (по субъективной оценке).

2. Ребенок К., 6 лет, 5-й год обучения.

Речевое дыхание: на одном выдохе произносит 8 слогов.

Голос: нормальной высоты, тембра, но тихий.

Звуки (см. табл. 3):

Характеризуя состояние звуковоспроизведения, следует отметить, что в речи ребенка есть звуки, которые он:

- а) произносит точно: п, тп, в, р, г;
- б) произносит как точно, так и дефектно: а, о, э, и, м, н, д. ф, л;
- в) заменяет регламентированной заменой: б, ё;
- г) заменяет допустимой заменой: с, з;
- д) произносит дефектно: у, к, х, ш, ж, ц, ч, щ, я, ю, е, ы.

Слово: слова произносит по слогам, в некоторых случаях по звукам, равноударно; отмечаются пропуски и перестановки звуков, звуковой состав слова не сохраняет. Темп замедленный. Воспроизведение слова нарушено в такой мере, что нет возможности определить умение соблюдать орфоэпические нормы и особенности воспроизведения фразы.

Оценка разборчивости речи: речь невнятная (по субъективной оценке).

В первом случае, у ребенка С., при сформированном навыке воспроизведения слова, хотя его речь и орфографична, имеются дефекты воспроизведения звуков. Работа с этим ребенком в первую очередь будет заключаться в коррекции звуков и автоматизации их произношения в словах и фразах. При этом следует учитывать, какие звуки в наибольшей степени влияют на внятность и разборчивость речи.

Во втором случае, у ребенка К., имеются грубые нарушения воспроизведения слова, вызванные отсутствием навыка слитного, в темпе, близком к естественному, с соблюдением звуко-слогового состава, ударения, орфоэпических норм его произнесения.

Для работы по формированию навыка воспроизведения слова подбираются слова, состоящие из звуков, которые в речи ребенка:

- а) произносятся точно;
- б) произносятся как точно, так и дефектно;
- в) заменяются допустимыми и регламентированными заменами.

Для данного ребенка это звуки: а, о, э, и, п, б, т, д з, м, н, в, ф, л, с, з, р.

Из этих звуков составляют слова, знакомые и часто употребляемые в речи данного ребенка, например: вода, мама, папа, баба, дом, лопата, спасибо, пальто, самолет, лампа, два, пять, тетрадь, осень, лето, зима, весна, там, на, вот, дома, иди, идет, спит, стоит и др.

Планируя работу с ребенком, педагог берет на неделю 3— 5 слов (в зависимости от возможностей дошкольника) и учит произносить их правильно: слитно, с соблюдением звуко-слогового состава, словесного ударения, орфоэпических норм, в темпе, близком к естественному. При этом используются все виды работ над словом (подражание, чтение с разделением слова на части, чтение без деления слова на части, называние картинок и т. д.). Работа над словами проводится до полной автоматизации их

воспроизведения. Затем берутся другие слова списка. Из слов, которые ребенок научился произносить правильно, составляются фразы.

Одновременно с работой над словом проводится работа над звуками, дефектное воспроизведение которых в наибольшей степени влияет на внятность и разборчивость речи. В данном случае это постановка гласных звуков у, ы и согласных звуков к, ш, также перевод на регламентированные и допустимые замены звуков х, ж; аффрикат и йотированных, воспроизводя которые, ребенок допускает грубые дефекты.

Для самоконтроля по теме «Работа над произношением на уровне слова и фразы» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Что понимается под правильным воспроизведением слова?
2. Какие виды работ используются при работе над словом?
3. Какие специальные приемы используются при работе над словом?
4. С какой целью используется способ деления слова на части?
5. Что включает содержание работы над фразой?
6. Какие условия необходимо соблюдать при работе над выразительностью речи?
7. Какие особенности работы с плохоговорящими детьми?

4. КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО КУРСУ «ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ»

4.1. Вопросы к экзамену

Итоговый контроль усвоения теоретического и практического учебного материала по дисциплине осуществляется в форме экзамена по следующим вопросам:

1. Общие основы развития слухового восприятия и обучения произношению дошкольников с нарушениями слуха
2. Характеристика процесса формирования устной речи дошкольников с нарушенным слухом
3. Особенности слухового восприятия дошкольников
4. Группы детей с нарушением слуха
5. Педагогические методы исследования слуха у детей
6. Формы организации работы по развитию слухового восприятия
7. Выработка условно-двигательной реакции на звук.
8. Знакомство со звуками окружающего мира
9. Обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов
10. Обучение восприятию на слух речевого материала
11. Использование ЗУА на занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению и дома.
12. Работа с родителями по РСВ и формированию звукопроизношения
13. Методика изучения произношения дошкольников с нарушением слуха.
14. Содержание и этапы работы по обучению произношению слабослышащих и глухих детей.
15. Взаимосвязь работы по обучению слуховому восприятию и произношению.
16. Приемы обучения произношению глухих и слабослышащих.
17. Приемы работы над темпо-ритмической и интонационной стороной речи;
18. Приемы работы над речевым дыханием и голосом;
19. Приемы работы по формированию звукопроизношения;
20. Работа на 1 этапе над гласными звуками;
21. Работа на 1 этапе над согласными звуками;
22. Произносительные возможности детей на 2м этапе;
23. Работа над гласными – автоматизация в речи;
24. Работа над губно-губными согласными – автоматизация в речи;
25. Работа над язычно-зубными согласными – автоматизация в речи;
26. Работа над губно-зубными согласными – автоматизация в речи;
27. Работа над заднеязычно-задненёбными согласными;
28. Работа над свистящими звуками – автоматизация в речи;
29. Работа над шипящими звуками – автоматизация в речи;
30. Работа над язычно-зубным боковым звуком Л;
31. Работа над переднеязычно-альвеолярным вибрантом Р;
32. Работа над аффрикатами – автоматизация в речи;

33. Приемы работы над слитностью речи (работа над словом)
34. Приемы работы над слитностью речи (работа над фразой)
35. Работа с плохоговорящими детьми в конце дошкольного периода
36. Фронтальные занятия по РСВ и формированию звукопроизношения дошкольников с нарушениями слуха.
37. Индивидуальные занятия по РСВ и формированию звукопроизношения дошкольников с нарушениями слуха.
38. Планирование и учет работы по развитию слухового восприятия дошкольников с нарушениями слуха

4.2. Итоговый тест

Задание 1. Выберите правильный вариант ответа.

При обучении детей с нарушением слуха используется

- 1) устная форма речи;
- 2) письменная форма речи;
- 3) дактильная речь
- 4) все ответы верные

Задание 2. Выберите правильный вариант ответа.

При первой степени тугоухости восприятие шепотной речи

- 1) возможно ушной раковиной
- 2) возможно на расстоянии до 6 м
- 3) возможно на расстоянии до 1 м
- 4) невозможно

Задание 3. Выберите правильный вариант ответа.

Членораздельность речи – это

- 1) дифференцированное произношение парных звуков
- 2) отсутствие выраженных искажений звуков
- 3) правильное словесное ударение
- 4) медленный темп речи

Задание 4. Выберите правильный вариант ответа.

Внятность речи – это

- 1) дифференцированное произношение парных звуков
- 2) правильное словесное ударение
- 3) отсутствие выраженных искажений звуков
- 4) размеренный темп речи

Задание 5. Выберите правильный вариант ответа.

Обучение восприятию звуков окружающего мира входит в работу

- 1) над звуками и их сочетаниями
- 2) по развитию остаточного слуха
- 3) над голосом
- 4) по развитию восприятия речевых звуков

Задание 6. Выберите правильный вариант ответа.

Восприятие на слух знакомого материала, осуществляющееся в ситуации наглядного выбора, - это

- 1) опознание на слух

- 2) распознавание на слух
- 3) различение на слух
- 4) узнавание на слух

Задание 7. Выберите правильный вариант ответа.

Восприятие на слух незнакомого материала вне ситуации наглядного выбора – это

- 1) опознание на слух
- 2) распознавание на слух
- 3) различение на слух
- 4) узнавание на слух

Задание 8. Установите последовательность.

Определите последовательность работы по развитию остаточного слуха:

- 1) обучение опознаванию на ограниченном материале
- 2) обучение различению звучаний музыкальных игрушек
- 3) обучение распознаванию
- 4) обучение различению слов и фраз
- 5) обучение опознаванию на слух на расширенном материале

2-4-1-5-3

Задание 9. Выберите правильный вариант ответа.

Исходная речевая единица при обучении восприятию речи на слух

- 1) фраза
- 2) слово
- 3) звук
- 4) слог

Задание 10. Выберите правильный вариант ответа.

Исходная речевая единица при обучении произношению

- 1) фраза
- 2) звук
- 3) слог
- 4) слово

Задание 11. Выберите правильный вариант ответа.

Сонантность в произношении – это

- 1) озвончение глухих согласных
- 2) появление призвука гласного
- 3) носовое произношение
- 4) горловое произношение

Задание 12. Выберите правильный вариант ответа.

Главное отличие первого этапа работы над произношением от второго заключается

- 1) в наличии регламентированных замен
- 2) в допустимости грубых искажений
- 3) в нерегламентированном усвоении звукового состава речи
- 4) в информальном усвоении звукового состава речи

Задание 13. Выберите правильный вариант ответа.

Индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению проводятся

- 1) 1 раз в неделю
- 2) 2 раза в неделю
- 3) не реже 3 раз в неделю
- 4) ежедневно

Задание 14. Выберите правильный вариант ответа.

Какое произношение называется допустимым

- 1) произношение в соответствии с сокращенной системой фонем
- 2) произношение с использованием типичных замен звуками, доступными для ребенка
- 3) произношение в соответствии с нормативным звучанием
- 4) любое отступление от произносительных норм

Задание 15. Выберите правильный вариант ответа.

Какое произношение называется приближенным

- 1) произношение в соответствии с сокращенной системой фонем
- 2) произношение с использованием типичных замен
- 3) произношение в соответствии с нормативным звучанием
- 4) любое отступление от произносительных норм

Задание 16. Выберите правильный вариант ответа.

Специальная работа на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия глухих и слабослышащих дошкольников начинается

- 1) с обучения реагировать на разнообразные бытовые шумы
- 2) с обучения умению реагировать на звучание неречевых и речевых сигналов
- 3) с обучения восприятию на слух неречевых и речевых сигналов
- 4) с обучения восприятию на слух речевого материала

Задание 17. Выберите правильный вариант ответа.

Условно-двигательная реакция на звук – это

- 1) повторение услышанного
- 2) замирание, поиск источника звука
- 3) выполнение в ответ на звуковой стимул определенного игрового действия
- 4) эмоциональная реакция на звук

Задание 18. Установите последовательность.

Последовательность выработки условно-двигательной реакции на звук (установите)

- 1) выполнение игровых действий в ответ на произнесенные слогосочетания с экраном
- 2) выполнение игровых действий в ответ на демонстрируемую звучащую игрушку
- 3) выполнение игровых действий в ответ на произнесенные слогосочетания без экрана
- 4) выполнение игровых действий в ответ на звучащую за спиной игрушку

- 5) выполнение игровых действий в ответ на произнесенные шепотом слогосочетания с экраном
- 6) выполнение игровых действий в ответ на произнесенные слогосочетания без экрана

2-4-3-1-6-5

Задание 19. Выберите правильный вариант ответа.

При отсутствии подкрепления слуховых реакций

- 1) уменьшается диапазон воспринимаемых звуков
- 2) снижается реакция на тихие звуки
- 3) снижается и затухает реакция на все, в том числе громкие звуки
- 4) нарушается адекватное реагирование на звук

Задание 20. Выберите правильный вариант ответа.

Прием предъявления звучания игрушки в качестве образца предполагает

- 1) выбор соответствующей игрушки, картинки при восприятии на слухозрительной основе звучаний нескольких игрушек
- 2) выбор соответствующей игрушки, картинки при восприятии звучаний нескольких игрушек за экраном
- 3) выбор соответствующей игрушки, картинки при восприятии на слух предварительно показанной игрушки
- 4) выполнение какого-либо действия при восприятии на слухозрительной основе звучаний нескольких игрушек

Задание 21. Выберите правильный вариант ответа.

Прием различения на слух звучащих игрушек предполагает

- 1) выбор соответствующей игрушки, картинки при восприятии на слухозрительной основе звучаний нескольких игрушек
- 2) выбор соответствующей игрушки, картинки при восприятии звучаний нескольких игрушек за экраном
- 3) выбор соответствующей игрушки, картинки при восприятии на слух предварительно показанной игрушки
- 4) выполнение какого-либо действия при восприятии на слухозрительной основе звучаний нескольких игрушек

Задание 22. Выберите правильный вариант ответа.

Речевой материал, предназначенный для опознавания на слух, планируется

- 1) на месяц
- 2) на неделю
- 3) на время изучения лексической темы
- 4) на занятие

Задание 23. Установите последовательность.

Установите последовательность работы над фразами-поручениями:

- 1) обучение различению данных поручений на слух
- 2) восприятие на слух звучания каждого поручения в качестве образца

- 3) обучение различению данных поручений на слухо-зрительной основе
- 4) восприятие на слухо-зрительной основе звучания каждого поручения в качестве образца

4-3-2-1

Задание 24. Выберите правильный вариант ответа.

Опознавание речевого материала с целью последующего различения на слух наряду с материалом, специально для этого запланированным, целесообразно проводить

- 1) в конце занятия
- 2) в начале занятия
- 3) в течение всего занятия
- 4) в середине занятия

Задание 25. Выберите правильный вариант ответа.

Обучение детей воспринимать на слух фразы с определенными изменениями осуществляется при различении речевого материала

- 1) на слух с опорой на соответствующую картинку; таблички при этом не используются
- 2) на слух с опорой на соответствующую картинку; таблички при этом используются
- 3) слухо-зрительно с опорой на соответствующую картинку; таблички при этом не используются
- 4) слухо-зрительно с опорой на соответствующую картинку; таблички при этом используются

Задание 26. Выберите правильный вариант ответа.

Работа по распознаванию речевого материала проводится

- 1) только со слабослышащими
- 2) с глухими на первом году обучения
- 3) с глухими на последних годах обучения
- 4) и с глухими и со слабослышащими, но в разные года обучения

Задание 27. Выберите правильный вариант ответа.

Определите ЗАВЕРШАЮЩИЙ этап работы по подготовке глухих детей к восприятию текста на слух

- 1) различение речевого материала (слова, словосочетания, фразы) на слух
- 2) ответы на вопросы и выполнение заданий, данных на слух с опорой на картинку/табличку
- 3) повторение 2 фраз, предъявленных слухо-зрительно
- 4) повторение фразы после предъявления ее за экраном с опорой на табличку

Задание 28. Выберите правильный вариант ответа.

При затруднениях восприятия речевого материала на слух требуется его повторное предъявление

- 1) сразу без экрана
- 2) с экраном до 2 раз
- 3) с экраном до 5 раз

4) с экраном однократно

Задание 29. Выберите правильный вариант ответа.

После первичного предъявления текста на слух

- 1) дети воспроизводят весь текст как могут
- 2) повторяют отдельные предложения
- 3) отвечают на вопросы по тексту
- 4) различают на слух видоизмененные предложения

Задание 30. Выберите правильный вариант ответа.

Целенаправленная работа по восприятию текстов начинается

- 1) на первом году обучения
- 2) на втором году обучения
- 3) на третьем году обучения
- 4) на четвертом году обучения

Задание 31. Выберите правильный вариант ответа.

подавляющее большинство глухих детей и слабослышащих со значительным снижением слуха к началу дошкольного обучения

- 1) владеют определенным количеством коротких фраз при приближенном звуковом воспроизведении
- 2) пытаются выразить свои просьбы и сообщения с помощью неотнесенного лепета, естественных жестов и мимики
- 3) в устной речи могут отмечаться отдельные лепетные и полные слова
- 4) владеют русской жестовой речью

Задание 32. Выберите правильный вариант ответа.

Работа над правильным произнесением слова проводится

- 1) на материале только тех слов, звуковым составом которых дети уже овладели
- 2) на материале только тех слов, значение которых хорошо знакомо.
- 3) на материале слов, содержащих новые звуки
- 4) на материале слов, произношение которых вызывает особую трудность

Задание 33. Исключите НЕправильный вариант ответа.

На раннем этапе обучения произношению проводится работа над

- 1) слитностью и продолжительностью речи
- 2) выработкой долготы звучания
- 3) выработкой слитного звучания
- 4) умением изменять силу и высоту голоса

Задание 34. Выберите правильный вариант ответа.

К допустимым заменам шипящих на начальном этапе обучения относятся

- 1) щечное произнесение
- 2) беззвучная лабиализация
- 3) боковая артикуляция
- 4) сонантное произнесение

Задание 35. Выберите правильный вариант ответа.

Какой дефект произношения звука Л можно устранить контролем вибрации крыльев носа

- 1) замена на Д
- 2) замена на Н
- 3) полумягкое произнесение
- 4) назализованное произнесение

Задание 36. Выберите правильный вариант ответа.

При постановке какого звука рекомендуется удерживать тонкую палочку (типа счетной) или тонкий карандаш узким языком, сомкнутым с верхней губой

- 1) ш
- 2) л
- 3) д
- 4) р

Задание 37. Выберите правильный вариант ответа.

Определите артикуляцию звука по описанию: при произнесении звука язык принимает форму чашечки: своими боковыми краями он примыкает к верхним зубам, передний край поднят к альвеолам и дрожит под напором выдыхаемого воздуха. Положение губ и расстояние между зубами зависят от соседних звуков, голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

- 1) ш
- 2) р
- 3) д
- 4) з

Задание 38. Установите последовательность.

Задание 39. Выберите правильный вариант ответа.

К допустимому варианту произношения звука Р относится

- 1) боковое произнесение
- 2) дорзальное произнесение
- 3) фрикативное произнесение
- 4) горловое произнесение

Задание 40. Выберите правильный вариант ответа.

Вибрация языка у передних резцов

- 1) затрудняет слитное произношение слова со звуком Р
- 2) облегчает введение звука Р в слова
- 3) не влияет на слитность произношения слов со звуком Р
- 4) нарушает произношение соседних звуков

Задание 41. Выберите правильный вариант ответа.

Определите артикуляцию звука по описанию: при произнесении звука губы слегка выдвинуты вперед. Зубы сжаты или максимально сближены. Передний край языка поднят и в первый момент образует смычку с нёбом за альвеолами, затем смычка взрывается и передний край языка отскакивает в положение чашечки. В момент произнесения звука можно видеть положение губ, верхние

и нижние резцы, а если приоткрыть рот, то и положение языка, его работу. Поднесенной ко рту рукой можно осязать резкий толчок теплой струи выдыхаемого воздуха

- 1) с
- 2) ш
- 3) ц
- 4) ч

Задание 42. Выберите правильный вариант ответа.

Определите артикуляцию звука по описанию: при произнесении звука губы разомкнуты, принимают положение, зависящее от последующего гласного, имеют тенденцию растягиваться в улыбку. Зубы сжаты или максимально сближены. Кончик языка упирается в десны нижних резцов; боковые края языка прилегают к верхним коренным зубам; спинка языка прилегает к верхним зубам; спинка языка в первый момент смыкается с альвеолами, а затем отскакивает в зазубное положение

- 5) с
- 6) ш
- 7) ц
- 8) ч

Задание 43. Выберите правильный вариант ответа.

При работе над словом на начальном этапе большое внимание уделяется

- 1) воспроизведению слов по подражанию
- 2) чтению с разложением на части;
- 3) чтению без разложения на части;
- 4) называнию картинок, ответам на вопросы

Задание 44. Выберите правильный вариант ответа.

Способ деления слова на части диктуется

- 1) для облегчения чтения
- 2) для послогового проговаривания слова
- 3) для звукового проговаривания слова
- 4) для предотвращения наиболее распространенных ошибок типа призвуков

Задание 45. Выберите правильный вариант ответа.

Работа с плохоговорящими детьми проводится

- 1) на ограниченном звуковом материале
- 2) на расширенном звуковом материале
- 3) на материале только тех слов, которые ребенок произносит дефектно
- 4) на любом материале

ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО КУРСУ
«Методика формирования устной речи детей дошкольного возраста с
нарушением слуха»

5.1. Критерии оценки степени нарушения слуховой функции

Таблица 1

Критерии оценки степени нарушения слуховой функции

Степень нарушения слуховой функции	Степень выраженности тугоухости	Восприятие речи		Потеря слуха, дБ, на речевых частотах 500–2000 Гц	Порог разборчивости речи, дБ
		шепотной, м	разговорной, м		
Нормальное снижение слуха	–	6	6	5–20	20–45
I степень – незначительные нарушения	I	Ушной раковины до 6	4–6	21–40	46–55
II степень – умеренные нарушения	II	0 – ушной раковины	2–4	41–60	56–65
III степень – выраженные нарушения	III	0	0,5–2	61–80	66–85
IV степень – значительно выраженные нарушения, при которых возможно разборчивое восприятие речи	IV	0	0–0,5	Свыше 80	Свыше 85
IV степень – значительно выраженные нарушения, при которых невозможно разборчивое восприятие речи	Глухота	0	0	Отсутствие тонов	Разборчивость невозможна

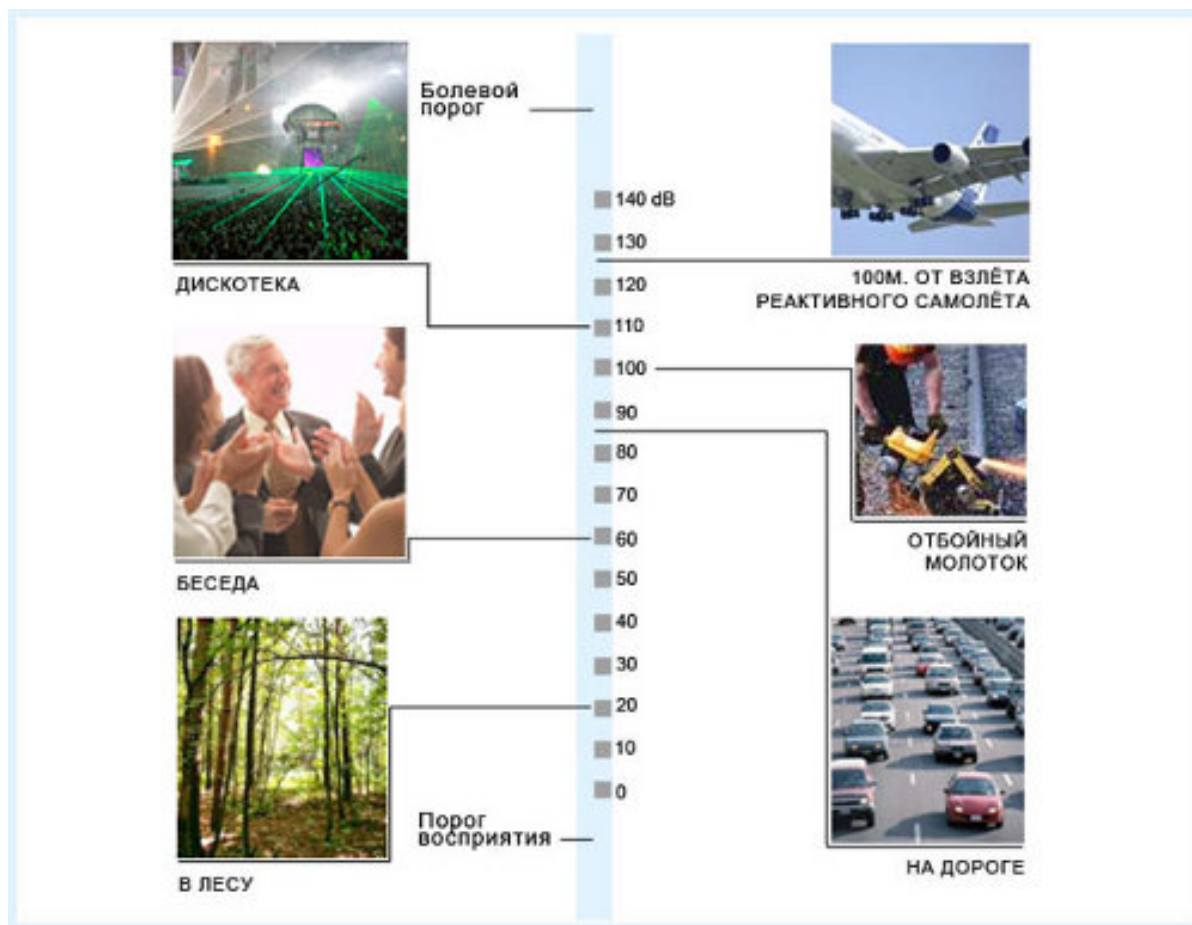
5.2. Условные обозначения дефектов воспроизведения звуков

Приложение 3

НЕКОТОРЫЕ УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ ДЕФЕКТОВ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ЗВУКОВ

+	звук воспроизводится точно
в: +, ф	наряду с точным воспроизведением в речи ребенка имеются замены
–	пропуск звука
o>, y>	передняя артикуляция гласных звуков
y↑, o↑, m↑	повышение голоса при произнесении звука, фальцет
ã, õ	открытая гнусавость
м: мп, мб, б, п н: нт, нд, д, т	закрытая гнусавость
сон.	сонантность
м/з	межзубная артикуляция
м/г	межгубная артикуляция
приз.	призубная артикуляция
лаб. б/г	лабилизация без голоса
Ш щечн.	щечная артикуляция шипящих звуков
К ^а	призвук
Р горл.	горловое р
Р фрик.	фрикативное р
бок.	боковая артикуляция
осл.	ослабленная артикуляция
к<	задняя артикуляция (к глубокое)
к>	передняя артикуляция (к мягкое)

5.3. Порог восприятий различных звуков



5.4. Примерный речевой материал для проверки произношения (третий — пятый годы обучения)

Звуки

а — лопата, мама; па — пе, а;
о — молоко, платок, ложка; по, пу — по, па — по — пу, о;
у — утка, туфли, стул; пу, пу — по, па — по — пу, у;
э — клетка, мел; пе — па, пе — пи, э;
и — вилка, иголка; пи, пи — пе, па — пе — пи, и;
ы — крыша, мыло, грибы; пы, пы — пи, ы;
п — папа, суп, шапка; па, апа, ап; па — ба, па — ма;
т — тарелка, лопата, самолет, утка; та, ата, ат; та — да, та — на;
к — кот, собака, платок, кукла; ка, ака, ак; ка — га, ка — та;
ф — фартук, шкаф, кофе, флаг; фа, аф, афа, ф; фа — па;
с — собака, нос, усы, стул; са, ас, аса, с; са — та, са — ша; са — за;
ш — шапка, карандаш, каша, штаны; ша, аш, аша, ш; ша — жа; ша — са;
х — халат, петух, муха, хлеб; ха, ах, аха, х; ха — ка;
щ — щетка, щеки, плащ; ща, ащ, аща, щ; ща — ша;
в — волосы, девочка, врач; ва, ава, в; ава — афа, ва — фа, ва — ба;

м — дом, самолет, мама, мишка, сумка; ам, ама, ма, му, ми, м; ма — па, ма — ба;
 н — слон, машина, нос, Нина, карандаш; ан, ана, на, ну, ни, н; на — та, на — да;
 л — лопата, стол, молоко, туфли; ла, ал, ала, л; ла — на;
 р — рука, шар, корова, гриб; ра, ар, ара, р; ра — ла;
 б — собака, барабан, арбуз; аба, ба; аба — апа, ба — па;
 д — вода, дом, дверь; ада, да; ада — ата, да — та;
 г — огурец, голова, глаза; ага, га; ага — ака, га — ка;
 з — коза, зубы, змея; аза, за, з; аза — аса, за — са;
 ж — лужа, жук, ножницы; жа, ажа, ж; ажа — аша, жа — ша;
 ч — мяч, чашка, очки; ач, ча, ача; ча — ша, ча — та;
 ц — огурец, цыпленок, курица, цветы; ац, ца, аца; ца — са, ца — та;
 я — яблоко, обезьяна; я, а — я;
 е — ест, платье; е, э — е;
 ё — ёлка, тпёт; ё, о — ё;
 ю — юбка, Юра; ю, у — ю.

Стечения согласных:

кофта, стол, шапка, кто, спасибо, рубашка, штаны, щетка.

Соблюдение ударения:

петух, бабушка, аппарат, шапка, собака, барабан, рука, кукла, тарелка.

Соблюдение орфоэпических норм при чтении без надстрочных знаков:

а) оглушение звонких согласных в конце слова и перед глухими согласными:

хлеб, флаг, морковь, нож; пять квадратов (шаров);

Дай мне пять слив. В комнате дети играют в мяч. Скоро будет обед. Боря нашел гриб. У Маши новая юбка.

б) произнесение безударного о как а:

вода, лопата, корова;

Сегодня хорошая погода. Оля получила подарок.

в) пропуск непронизносимых согласных:

лестница, здравствуй, праздник.

Соблюдение произносительных навыков при воспроизведении фразы, при назывании картинок (темп, слитность, ударение, звуковой состав):

Кот пьет молоко. У собаки болит лапа. Девочка плачет. Мишка сидит на стуле.

5.5. Списки слов для исследования слуха Л. В. Неймана

Список 1	Список 2	Список 3
мама	папа	Вова
дом	нос	стул

стол	бабушка	
рубашка		
дедушка	доска	
сумка		
парта	корова	глаза
собака	шапка	
голова		
рука	карандаш	каша
барабан	чашка	нога
кошка	окно	
молоко		
шуба	уши	
ручка		
мальчик	мяч	дым
лампа	палка	
лошадь		
часы	булка	
девочка		
сапоги	коза	
яблоко		
муха	школа	
зима		
заяц	чулки	
перо		
тетрадь	хлеб	
шар		
суп	капуста	
книга		
чернила		санки
сахар		
петух	курица	
кукла		

5.6. Примерный речевой материал для автоматизации звуков в речи

гласные

1. Изолированное произнесение гласных:

а __, *у* __, *о* __, *э* __, *и* __

2. Произнесение изолированных гласных долго и кратко; тихо, нормальным по силе голосом и громко;

высоким, нормальным по высоте и низким голосом:

а __, *а!*; *а* __, *А* __, *А* __

3. Произнесение гласных в прямых слогах:

па __, *пу* __, *по* __, *пэ* __, *пи* __

4. Произнесение прямых слогов долго и кратко; тихо, нормальным по силе голосом и громко; высоким,

нормальным по высоте и низким голосом:

па_ , па!; па, ПА, ПА; па, ПА, ПА¹

5. Произнесение повторяющихся слогосочетаний тихо и громко; слитно и раздельно; медленно и

быстро, высоким и низким голосом:

папапапа, ПАПАПАПА; па па па па, ПА ПА ПА ПА

6. Произнесение звукосочетаний, включающих два гласных звука (по мере их появления в речи ребенка):

апа, апу, апо, апэ; упа, упо, упу, упэ; она, опу, опо, опэ; эпа, эпу, эпо, эпэ.

7. Автоматизация звука в составе слова:

звук *а*: *папа, мама, там, пака (пока!), вада (вода), нага (нога), уха (ухо), карова (корова), дай, на, акно (окно), адин (один), арбуз, альбом, карандаш и т. п.;*

звук *о*: *вот, кот, бо-БО!, дом, рот, нос, лоп (лоб), стол, сок, волк, кофе, Оля, Вова, ведро, карова (корова), лошка (ложка), шорты, повар и т. п.;*

звук *у*: *ау! тут, суп, ухо, рука, кубик, упал, ус тал, туфли, утка, питух (петух), стул, утра (утро), бусы, кап уста, кушаит (кушает), убрал, уранил (уро нил), купил и т. п.*

звук *э*: *эта (это), П'этя (Петя), н'эт (нет), Св'эта (Света), в'эт'ир (ветер), прив'эт (привет), хл'эп (хлеб), д'эти (дети), д'эдушка (дедушка), д'эвать (девять), д'э сять (десять), д'эн' (день), н'эба (небо), св'эт (свет), л'э та (лето), б'элый (белый) и т. п.*

звук *и*: *Ира, Мила, мишка, вилка, кифир (кефир), лиса, лицо, руки, ноги, кубик, туфли, синий, иди, спи, сидит, спит, бижит (бежит), рисуит (рисует), умыва ица (умывается), адиваица (одевается) и т. п.*

8. Автоматизация звука в составе фразы:

Там мама. Тут папа.

Вот кот. Там дом. Тут вада (вода). Там волк. Кот пьет малако (молоко). Вова пьет сок.

Дай рыбу. На лапату (лопату). Уменя суп.А у меня каша. Тома упала.

Там Петя (Света ...). Это Оля (Вова, дедушка, хлеб, снег ...). Сколько тебе лет? Летом тепло. У Федя мел и т. п.

Вот Ира (лиса, вилка...). Там Дима (носки, сапоги...). Мишка спит. Нина бижит (бежит). Мила рисуит (рисует). Лида умываица (умывается).

Вот мыло. Там рыба. Я был(а) дома. В лесу грибы и ягоды.

9. Дифференциация гласных. Работа по дифференциации гласных звуков начинается по мере появления в речи противопоставляемых звуков:

— *у; па_ — пу; папапа — пупу; па пупапупу татата-тутуту татутатутату там — тут, Папа там — Мама тут, утка — лампа; Лапата (лопата) упала и т. п.*

а — о ; па — по ; там—вот; Там кот. Вот вада (вода), малако (молоко) — каша; Ах! Оля упа ла! Ой, больно!; Т'от'а, Тіака! (Тетя, пока!). Мама дома. Бальшой (большой) дом. У Тани лапата (лопата), а у Вовы ком и т. п.

ал — ол ал — ол — упал стол; ол — ал ол — ал — стол упал и т. п.

а — у_ — о_ ; па — пу; па — по; по — пу; па — по — пу; там — тут — вот; Тут мяч. Тут папа. Вот утка. Там туфли. Тома упала. Коля упал. У бабу ли платок и т. п.

а_ — у_ — о_ _э; па_ пу_ по_

барабан — стул — стол — Лена; Там стул. Эта (это)

стол. Где Оля? Оля забал'зла (заболела) и т. п.

а_ — о_ — у_ — э_ — и_ ; па пэ — пи; сабака (собака), парохот (пароход) — туф ли — лета (лето) — пирамида; Тётя ..., памаги (помо ги). Как тибя завут? (Как тебя зовут?), Умин'а (меня) синий зонт. Кукла сидит на стуле. У Оли балит (бо лит) зуп (зуб). У девачки (девочки) новые сапаги (сапо ги). Зимой на улице многа (много) снега и т. п.

Звук п

1. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

па; папапа; папапа ПА; па па па па;

папа, пака (пока), пальто, палка, попа, пол, полка, поезд, поле, пуп, пуговица, пусто, пит ух (петух),

пила, пишет, пить и т. п.; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: синяя

пуговица; Вот папа; Там палка; Это петух; Папа сидит; Тетя Оля, покажи; Поезд едет далеко.

2. Автоматизация звука в позиции между гласными:

ааа, апу, упа, апо ..., апа-апа-апа;

упал(а), хлопай, лапата (лопата), лапа, аппарат, тапачки (тапочки), апильсин (алельсин), купи(ла),

на писал, лепит; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: Мишка упал, лапа

болит; Аппарат не работает. Лопата на полу.

3. Автоматизация звука в обратных слогах:

ап, оп, уп, ип;

суп, хлеп (хлеб), грип (гриб), лоа (лоб), зуп (зуб); словосочетания и фразы, включающие эти и подобные

слова типа: сыр и хлеб; Я не люблю суп; Дай мне хлеб; У мамы болит зуб и т. п.

4. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

платье, платок, плачет, плохо, спасибо, спина, спит, привет, прыгает, правильно, шапка, юпка(юбка); словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: платье и юбка, платок и шапка; Вот платок (шапка); Папа спит; У куклы платье; Зайка прыгает; На улице тепло и т. п.

Звук м

1. Протяжное произнесение изолированного звука:

м _____

2. Автоматизация звука в обратных слогах:

ам__ ом__ ум__;

там, дом, ком, сам, будем; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: дом и ком; Там дом; Это ком; Я сам; Будем играть.

3. Автоматизация звука между гласными:

а) ам__а ама

ам__о амо

ам__э амэ

б) ам__аму

ам__и ами

Тома, Дима, Рима, самал'от (самолет), сламал (слоمال), думай, снимми; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: Тома и Рома; Там Тома (самолет, бумага); Вот самолет; Дима сломал дом.

4. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

а) м__а мА

м__о мо

м__э мэ

б) м__у му

м__и ми

мама, Маша, мяч, малыш, малако (молоко), маленький, машина, мала (мало), масло, моет, мишка, муха; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: мяч и машина, маленькая машина; Там мама; Вот Маша; Это мяч; Мама моет малыша; Мишка пьет молоко; Удимы маленькая машина.

5. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

лампа, компот, сумка, много; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: красная лампа, маленькая сумка; Вот лампа; Это компот; Там сумка; У меня сумка; У меня много шариков;

смотри (смотри), вьзьми (возьми), кормит; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: в машине..., к Маше; Маша, возьми мяч; Мама кормит малыша; Мишка едет в машине; Мальчик смотрит б окно.

6. Автоматизация звука в разных позициях:

Мыла Мила мишку мылом,

Мила мыло уронила,

Уронила Мила мыло,

Мишку Мила не домыла.

(Г. Лагздынь)

Звук б

1. Многократное, быстрое с постепенным замедлением произнесение слогов:

*бабабабаба-ба-ба-ба - ба - ба - ба - ба бобобобобо-бо-бо-бо - бо - бо - бо - бо
бубубубубу-бу-бу-бу - бу - бу - бу - бу*

2. Автоматизация звука в позиции между гласными:

аба, або, абу, абэ, аби;

сабака (собака), рубашка, труба, рыба, шуба, забор, грибы, убери, собирает, кубики; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: собака и рыба, синие (желтые) кубики, у Любы; Вот собака; Там рыба; Тут шуба; Это кубики; Дай собаку (рыбу); Собака ест рыбу; Люба, убери кубики; Тома собирает грибы; На крыше труба.

3. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

ба, бо, бу, бе, би, бы;

банка, бант, бабушка, балит (болит), барабан, большой (большой), батинки (ботинки), Боря, бок, бочка, бумага, булка, буква, белый, белка, бижит (бежит), биреза (береза), бык, быстро; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: большой барабан, большой белый бант, быстро бежит, болит бок, белая береза; Вот барабан; Там бабушка; Тут бумага; У бабушки болит бок; Боря бежит быстро; У куклы большой белый бант.

4. дифференциация звонких и глухих пар в прямом слоге и между гласными:

па — ба, апа — аба,

папа — баба, пальто — ботинки, палка — бант, пол — больно, пуговица — булка; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: папа и бабуля, большой апельсин, большая пуговица, голубое пальто; Палец болит; У Любы лопата; Люба упала, Любе больно; Папа и бабушка дома; Ботинки стоят на полу.

5. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

яблоко, люблю, блюде, добрый, близко, бублик, бросай, обруч; арбуз, колбаса; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: красное яблоко, вкусный арбуз, большой бублик, добрый день, доброе утро, я люблю; Вот арбуз; Это яблоко; Собака любит колбасу; Я люблю арбуз; Я не люблю яблоки; Таня катит обруч.

6. Дифференциация носового м с ротовыми п и б:

ма—па ма—ба ам -ап

мо—по мо—бо ом -оп

му—пу му—бу ум_ -уп

ма — па мама — па мама — папа ма — па

ма — ба мама — ба мама — баба ма — ба

памапама — мама, пока!

бумага, памаги (помоги), лампа, кампот (компот), пирамида, пачиму (почему); словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: мама и папа, мама и баба (бабуля, бабушка); Мама и бабушка дома; Папа, дай молоко; Мама, помоги; Спасибо, мама; Маша пьет компот; Мила упала; Рома спит; У Маши платок; Мяч на полу.

Купила бабуся бусы Марусе.

7. Автоматизация в разных позициях:

*Был у бабушки баран.
Бил он бойко в барабан.*

*И плясали бабочки
Под окном у бабушки.*

(Г. Сагир)

Звук н

1. Протяжное произнесение изолированного звука:

н _____

2. Автоматизация звука в позиции обратного слога:

ан __ он __ ун __;

банан, барабан, слон, лимон, телефон, микрофон, бубен, один, он;
словосочетания и фразы,

включающие эти и подобные слова типа: *один барабан, большой слон, желтый лимон; Я люблю*

банан; Возьми микрофон; Вей в бубен.

3. Автоматизация звука между гласными:

а) *ан __ а анна*

ан __ о ано

ан __ э анэ

б) *ан __ у ану*

ан __ и ани

Аня, Ваня, луна, машина, штаны, зеленый, синий,

у меня, у нас; словосочетания и фразы, включающие эти

и подобные слова типа: *Аня и Ваня, синяя машина, зеленые штаны У меня машина, Ваня взял штаны, Аня рисует синюю машину*

4. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

а) *н __ а на*

н о но

н э нэ

б) *н __ у ну*

н и ни

на, няня, носки (носки), нарисуй, напиши, нос, ноги, новый, нужно, небо, нильзя (нельзя), не люблю, не хочу, не вижу, не слышу; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *у меня, новые носки; Я нарисовал небо (мяч, ...); Няня моет посуду; Мама купила новые носки; У меня болит нос (нога); Я нашел мяч; Я не люблю молоко; Я не хочу суп; Я не вижу.*

5. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

санки, банка, картинка, ботинки, бант, бинт, зонт; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *большая банка, новые санки, желтые ботинки, синий бант, зеленый зонт; У Ани санки; У врача бинт; Мама купила новые ботинки;*

неверно, верно, много, снова, снег, сними, внизу, к нам, красный, наушники, нужно, знаю; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *белый снег, много снега; Сними наушники; Сними шапку; Повтори снова; Положи круг внизу; Беги к нам.*

Звук т

Автоматизация звука в позиции прямого слога:

та, то, ту, те, ти, ты;

там, таз, тапки, Тома, Толя, тонкий, туфли, Тузик, тук-тук, тихо, тепло (тепло); словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *Тома и Толя, белые туфли, большой таз; Там Тома; У Лены белые туфли; Толя упал.*

2. Автоматизация звука в позиции между гласными:

ата, ату, ута, ато, ата-ата-ата;

Тата, лото, эта (это), тётя, платок, утюг, молоток (молоток), четыре; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *тетя Тата, большой молоток, горячий утюг, белый платок, четыре мяча; Там лото; Это тетя Тома; У Тома платок; У Вовы молоток; У мамы горячий утюг.*

3. Автоматизация звука в позиции обратного слога:

ат от ут эт ит;

салат, халат, рот, вот, кот, самолет, пилот, привет, компот, тут, салют, спит, пьет, кушает, кор мит, рисует, пишет, читает; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *вкус ный компот, большой кот; Вот компот; Тут фартук; Там кот; Это рот; Тетя Оля, привет! Я люблю компот; Оля пишет; Тома рисует мяч; Вова спит; Тетя пьет ком пот; По земле ползет жук.*

Вот лопата, вот ком,

Будет баба, будет дом.

4. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

авто, автобус, пальто, ест, устал, стол, стул, стоит, стихи, фартук, утка, ветка, катлета (котлета), трусы, матрешка, три, толстый; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *стол и стул, мое пальто, в темноте, в тарелке, три стула, толстая ветка; белый фартук; Вот стол; Там утка; Это матрешка; Тома ест котлету; Мама устала; Вова стоит; Я читаю стихи.*

Звук д

1. Многократное, быстрое с постепенным замедлением произнесение слогов:

дададада-да-да-да - да - да - да – да

дододод о-д о-до-до - до - до - до - до дуд уду ду-ду-д у-ду - ду - ду - ду - ду.

2. Автоматизация звуков в позиции между гласными:

ада, адо, аду, аде, ади;

Ада, вада (вода), падарок (подарок), рядом, идем, иди, сиди, пирамида, пайду (пойду), уйди; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова

типа: горячая вода, подарок маме, иди рядом, красивая пирамида, Ада и Оля; Мама подарила подарок; В чашке вода; Покажи один шар; У Ады пирамида; У Даши собака; У Димы флаг.

3. Автоматизация звуков в позиции прямого слога:

да до ду де ди;

да, дай, дядя, Даша, дача, даска (доска), дом, дочка, дуб, душ, дупло, думай, девочка, дедушка, дерево, Дима, диван; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: большой дом, высокое дерево, девочка Даша, мальчик Дима, дядя Вова, большая дочка, дедушка и Дима, Даша и Дима; Дай дом; Дима, дай мяч; Думай, Даша; В лесу дуб.

4. Дифференциация звонких и глухих пар в позициях прямого слога и между гласными:

да — та ада — ата до — то одо — ото ду — ту уду — уту;

сидит, идет, доить (дождь); дядя Толя, тетя (Тома) дома; Там дом (дядя); Дай тарелку; Это дядя Толя; Там диван; Толя далеко; Дима сидит; Даша идет (стоит); Девочка спит; Мама моет дочку; Дядя Толя работает; Дует ветер; Идет дождь.

5. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

для, два, дверь, дражит (дрожит), холодный, медлен но, медведь; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: холодный ветер; Это подарок для мамы; Медведь живет в лесу; Два плюс три будет пять; Сколько будет: два плюс три? Открой дверь; Две девочки играют; Дедушка идет медленно;

одежда; одежда в шкафу, красивая одежда, забыл дома, шар дырявый; Одежда висит в шкафу; Я забыл дома альбом.

6. Дифференциация носового н с ротовыми т и д:

на—та на—да ан ____ -ат

но—то но—до он ____ -от

ну—ту ну—ду ун ____ -ут

Таня, Ната, Надя, надень, надо, карандаш, котенок, один, один кубик, одна машина, зимняя (летняя) одежда;

на — да — Надя дома,

дада - не — Дома нет,

на — да — дада — не — Нади дома нет.

Тата и Ната; У Наты дом; У меня (...) котенок.

7. Автоматизация звука в разных позициях:

Там котик усатый
По садику бродит,
А козлик рогатый
За котиком ходит;

*И лапочкой котик
Помадит свой ротик;
А козлик седую
Трясет бородою.
(В. Жуковский)*

*Дождик, дождик,
Не дожди!
Дождик, дождик,
Подожди!
Дай дойти до дому
Дедушке седому.
(Е. Влагинина)*

Звуки ф, в

1. Протяжное произнесение изолированных звуков:

ф___ в___

2. Автоматизация звуков в позиции прямого слога:

ф__а фа в__а ва;

фартук, форточка, форма, фантан (фонтан), фото, Федя, футбол; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: белый фартук, мой фартук, большой фонтан, мальчик Федя; Федя спит (идет, играет); Это фартук; Там фонтан; Какой формы? Федя играет ф футбол (в футбол);

Вала, Варя, вада (вода), варешки (варежки), варит, вокруг (вокруг), вот, волк, восемь, ведро, весело; слово сочетания и фразы, включающие эти к подобные слова типа: холодная вода, красные варежки, злой волк; веселый праздник, веселые ребята, варит суп; Вот ведро; Это варежки; Там волк; У Тани ведро; Ребята танцуют вокруг елки; Мама варит суп.

3. Автоматизация звука ф в позиции обратного слога:

аф_ оф_ уф_ эф___ иф___

шкаф, клюф (клюв), кроф' (кровь), маркоф' (мор ковь); словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: пять шароф (шаров), нет стульеф (стульев), семь катоф (котов); Это шкаф; У стены шкаф; У птички клюв; Я люблю морковь.

4. Автоматизация звуков в позиции между гласными:

аф_а оф_а уф_а эф_а иф_а;

ав_а ов_а ув_а эв_а ив_а;

сарафан, микрофон (микрофон), шафер (шофер), кофе, кефир, зефир, буфет; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: у Феди ..., дядя шофер, горячий кофе, красный сарафан; Там Федя; Тут буфет; Это кофе; Федя пьет кофе; Таня любит зефир; Я не люблю кефир; Я не хочу зефир. сава (сова), справа, трава, кравать (кровать), нарисовал (нарисовал), савок (совок), кавер (ковер), наверху, завижси (завяжи), Вова, карова (корова), повар,

слава (слова), сталовая (столовая), девачка (девочка), дерева (дерево), слева, сиводня (сегодня), дырявый; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: девочка Валя, у Вали..., у вас, зеленая трава, завяжи шапку, дерево слева (справа), лампа наверху; Вот сова; Там кровать; Тут дерево; Это девочка; Сегодня хорошая погода; У Вовы машина; Тетя Валя повар; Корова дает молоко; Варя нарисовала дерево.

5. Автоматизация звуков в стечениях с согласными:

фторник (вторник), флаг, фстретим (Встретим), фкусный (вкусный), фключи (ВКЛЮЧИ), кофта, афтобус (автобус), туфли, фсё (всё), фее (все), фстань (встань), гольфы, канфета (конфета); словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: красная кофта, старые туфли, вкусная конфета, вкусный зефир, ф кармане (в кармане), ф красном (в Красном); Там флаг; Это автобус; Я люблю конфеты; Я хочу конфету; Фключи (ВКЛЮЧИ) аппарат; внизу, влево, врач, взял, свари, свет, Света, сверху, ква-ква, ровный, рваный; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: девочка Света, рванные носки, взял мяч, положи сверху, в зеленом ...; Там Света; Это врач; Мама сварила суп; Выключи свет; Лягушка квакает; У Вовы рванные носки; Пришел врач.

6. Дифференциация звонкого согласного в и глухого согласного ф:

в__а – ф__а:

вада (вода) фартук, волк форма, футбол — в углу, Федя — Вера, висна (весна) — фишка;

ав__а—аф__а:

сана (сова) — сарафан, савок (совок) микрофон, дерево—кефир; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: фкусные (Вкусные) вафли, фкусное (вкусное) варенье, варишки фкармане (варежки в кармане); Вот салфетка; Вот фартук; Вова пьет кефир; Федя ест варенье; Ф шкафу (в шкафу) висит платье; Вот фото папы; У Вовы телефон; Федя сидит на траве; Возьми микрофон.

фа-фа-фа	ва-ва-ва — во дворе растет трава
фу-фу-фу	ву-ву-ву — Федя рвет козе траву
фы-фы-фы	вы-вы-вы — нарвал много он травы

У Вари на бульваре
Варежки пропали.
Воротилась Варя
Вечером с бульвара
И нашла Варвара
Варежки в кармане.
(Е. Благинина)

Бусы повесили, встали в хоровод,
Весело, весело встретим Новый год!
(З. Александрова)

Звук к

1. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

ка ко ку ке ки;

каша, карова (корова), калбаса (колбаса), калесо (колесо), карандаш, Коля, курица, куда, кисель; словосо четания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: корова и курица, зеленый карандаш, Кол и Маша, мой карандаш; у машины колесо; Я люблю кашу; Коля, на карандаш; Куда положил карандаш?

2. Автоматизация звука в позиции между гласными:

ака, ако, аку, аке, аки, ока, ука;

малако (молоко), рука, укол, руки, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: у каво (кого), левая (правая) рука; У кого зеленый шар? У Вики молоко; Врач сделал укол; Я вымыл руки.

3. Автоматизация звука в позиции обратного слога:

ак ок ук;

флак (флаг), как, сок, лук, жук; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: зеле ный лук; черный жук; Я не люблю лук.

4. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

клоун, клюф (клюв), клей, кто, кукла, красный, красивый, круг, круглый, крылья, буква, сумка, булка, шкаф, школа, кошка, сколько, скоро, кисточка, шапка, юпка (юбка), краски; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: красная сумка, красивая шапка, круглая булка, сколько будет, кукла Оля, кошка Мурка, краски и кисточка; Вот клоун, Там шкаф; Тут кисточка; Это краски; Клоун б цирке; У птички крылья; Ребята идут в школу; Мяч круглый и красный; Булка в сумке; У куклы краси вые волосы; Скоро праздник!

5. Дифференциация язычно-зубного звука т и язычно-задненёбного звука к:

ка — та: каша — Таня, ком — Тома, курица - туфли, кисель — типло (тепло); Таня ест кашу; Тома лепит ком;

ака — ата: молоко — молоток, рука — у Тани, укол — у Тома; У Тани болит рука;

ак — ат: флаг — салат; Вот сок; Тут лук; Кубик стоит; Вот жук; Тут сок; По земле ползет жук.

6. Автоматизация звука к в различных позициях:

платок, фартук, капуста, кот, куст, утка, Катя, букет, так; букет цветов, платок и фартук; Вот корова; Тут курица; Там куст; Это колбаса; Вот руки; Это молоко; Там букет; Вика собрала букет; Что в руке? Там флаг; Это платок; Оля пьет сок; Как тебя зовут? Так нельзя!

Наша елка высока,
Наша елка велика,
Выше папы, выше мамы,
достаёт до потолка.

(Е. Ильина) Скачет
Под елками
Белый зайчишка,

*Белый зайчишка
В легком пальтишке.
Нет у него
Ни сапожек,
Ни шапки.
Греют его
Только быстрые
Лапки.
(И. Пивоварова)*

Звук г

1. Многократное, быстрое с постепенным замедлением произнесение слогов:

гагагага-га-га-га - га- га - га - га

гогогого-го-го-го - го - го - го - го

гугугугу-г у-гу-гу - гу - гу - гу - гу

2. Автоматизация звука в позиции между гласными:

ага аго агу аге аги;

угадай, испугал, угол, убегу, помоги, пироги, беги; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *быстро беги, быстрее беги, волк испугал; Вот пироги; Там угол; Я угадал; Угадай, что там; Мама, помоги.*

3. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

га го гу ге ги;

Галя, галава (голова), галубой (голубой), голубь, горка, гости, гусь; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *тетя Галя; большая горка; голубой шар, дорогие гости; Вот тетя Галя; Это голубь; Там горка; Тут голуби; Пришли гости; У Гали болит голова; У меня голубой шар.*

4. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

глаз, глаза, глупый, глина, грязный, граза (гроза), где, ангина, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *два глаза, глупый заяц, грязное платье, шар голубой, сам говорит; Вот глаза; Там глина; Где тетя Галя?*

5. Дифференциация звонких и глухих пар позициях прямого слога и между гласными:

га — ка; ага — ака;

Катя — Галя, каша — галава (голова), нога — рука, курица — гусь; голубой карандаш, громко, громко хлопаем; Там Катя, Тут Галя; Коля идет в гости; Кот поймал голубя; Гоша любит молоко; Угадай, у кого..? Покажи ногу; Прыгай высоко; У коровы рога.

6. Автоматизация звука г во всех позициях:

*Белые гуси к ручейку идут,
Белые гуси гусятток ведут,
Белые гуси вышли на луга,
Крикнули гуси: га! га! га!*

Звук х

1. Протяжное произнесение изолированного звука:

Х_____

2. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

х__а ха, х__о хо, х__у Ху х__и хи;

халат, хачу (хочу), харашио (хорошо), ходит, холод но, худой, хитрый;
словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: *новый халат,*
холодный ветер, хитрая лиса; У меня новый халат; Зимой холодно; Я говорю
хорошо; Я хочу пить.

3. Автоматизация звука х в позиции обратного слога:

ах ох ух эх их;

бах! горох, лет ух, пух, мех, арех (орех), у всех, а так же словосочетания и фразы
с этими и подобными словами типа: *большой лет ух, мягкий пух, вкусный орех;*
Вот орех; Тут лет ух; Там горох; Это мех; Я не люблю горох; Во дворе лет ух;
У всех ребят бананы.

4. Автоматизация звука в позиции между гласными:

аха ахо аху ахе ахи;

уха (ухо), муха, уха ди (уходи), сахар, неряха, плоха (плохо), тиха (тихо),
пахоже (похоже), орехи, лет ухи; словосочетания и фразы с этими и
подобными словами типа: *два уха, три петуха, белый сахар, плохо рисует; Вот*
муха; Там лет ухи; Это сахар; Тут орехи; Летит муха; Не уходи один! Арбуз
похож на мяч; Я люблю орехи; Ты неряха; У меня болит ухо; Сиди тихо.

5. Автоматизация звука в стечении с согласными:

храбрый, хлопай, хлеп (хлеб), лехко (легко), кухня; храбрый мальчик, хлопай
тихо, черный (белый) хлеб, мама на кухне; Вот хлеб; Там кухня; Я люблю хлеб с
маслом; Отнеси посуду на кухню.

6. дифференциация звуков к и х:

ха — ка: Катя — халат, каша — хорошо, Коля — холодно, кубик — худой,
кислый — хитрый; У Кати халат; Коле холодно;

аха — ака: сахар — пока, муха — рука;

ах — ак: горох — сок, петух — лук (жук).

7. Автоматизация звука в разных позициях:

Ты — хомяк,

А ты — хорек.

Ты — зайчишка, прыг да скок.

Ты — лисица,

Ты — куница,

Ты — бобреха-мастерица.

Ты — охотник...

Ой, беда!

Разбегайтесь кто куда!.

(С. Погорельский)

*Муха села на варенье
Вот и все стихотворенье.*

Звук с

1. Протяжное произнесение изолированного звука:

с _____

2. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

с _____ а, са

с _____ о со

с _____ у су

с _____ э сэ

с _____ и си

сам, самолет, сабака (собака), сана (сова), санки, соль, сок, солнышко, сумка, суп, семь, серый, синий, сидит, сыр; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: самолет высоко, маленькие санки, белая соль, синяя сумка, серый волк; Я сам; Само лет летит; Собака лает; Сова кричит — ух-ух; У Оли санки; Дай соль; Я люблю сок; На небе солнышко; У мамы сумка; Я не люблю суп; Мышка любит сыр.

3. Автоматизация звука в позиции обратного слога:

ас _ ос _ ус _ эс _ ис _;

нос, автобус, лес, боюсь, умываюсь и т. п.; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: У нас большой автобус; У нас мяч; Болит нос; Вот лес; Лес далеко; Я умываюсь.

4. Автоматизация звука в позиции между гласными:

каса (коса), мяса (мясо), насок (носок), калесо (ко лесо), нисёт (несёт), пас уда (посуда), восемь, десять, рисует, писк (песок), красивый, усы, трусы, волосы, часы; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: в лесу, длинная коса, у куклы коса, желтый носок, большое колесо, чайная посуда, рисует дом, красивые волосы, длинные усы, на руке часы; Дети гуляют в лесу; Я потерял желтый носок; Я рисую мяч; Оля рисует дом; Вова нарисовал машину; У машины четыре колеса; Дети играют в песок; Я люблю мясо; Мама моет посуду.

сасаса - Вот идет лиса;

сососо — Лиса катит колесо;

сысысы — Хвост красивый у лисы;

сусусу — Видел я в лесу лису.

5. Автоматизация звука в стечении с согласными:

спасибо (спасибо), справа, спит, сматри (смотри), слон, сломал, слева, масло, вкусный; словосочетания и фразы типа: большое спасибо; серый слон; вкусное масло; Слон спит; Мама сварила вкусный суп; Положи круг справа, а овал слева; Света нарисовала справа дом, а слева машину; Слава спит; Малыш сидит на полу.

6. Дифференциация звуков *с* и *т*:

са — та

ас — ат

аса — ата;

Саня — Таня, Соня — Тома, сумка — туфли, серый — телефон, синий — тихо, нос — кот, автобус — тут, коса — лопата; Таня и Саня, Соня и Тома; Там самолет (собака); Вот нос; Тут лес; Тут автобус; стаит (стоит), стол, стул, устал, пусто, лист, шесть; сламал (сломал) стул; желтый лист, пад (под) стулом, в стале (столе); Слон спит стоя; Мальчик сломал стул; Я устал; Мама устала; В кармане пус то; Дети смотрят кино; На деревьях листья; Стул стоит у стены.

Звук *з*

1. Протяжное произнесение изолированного звука:

з

2. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

з__ а за

з__ о зо

з__ у зу;

зайка, забор, запах, заут (зовут), забыл, занят, запарк (зоопарк), Зол, зонт, зубы, зебра, зеркало, зиле ный (зеленый), зима, зимля (земля), Зина; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: Зоя и Зина, зеленый бант, холодная зима, маленький зайка, длинный забор, белые зубы, меня зовут, зебра в зоопарке, забыла зонт, плохой запах; Вот зайка; Там забор; Тут зебра; Это зеркало; Пришла зима; Зоя и Зина гуляют; Мама забыла зонт; Зол потеряла бант; Меня зовут....

3. Автоматизация звука в позиции между гласными:

аз__ а аза

аз__ о азо

аз__ у азу

аз__ и ази;

каза (коза), ваза, глаза, роза, розовый, береза, узор газета, Лиза, магазин, телевизор; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: у Зои, у Вины, большая ваза, белая береза, рогатая коза, но вый телевизор, нарядный узор, в магазине; Вот коза; Там ваза; Тут береза; Это газета; У Зины зеленый бант; У Зои болит зуб; Идет коза рогатая; У Зои голубые глаза; Лиза купила хлеб в магазине; Папа читает газету; Лиза и Зол смотрят телевизор;

за-за-за за-за-за — тут привязана коза

зы-зы-зы зы-зы-зы — мало травки у козы

зу-зу-зу зу-зу-зу — отвязали мы козу.

4. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

змея, знаю, грязный, ползет (ползет), карзина (корзина); словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: маленькая корзина, грязные руки,

*большая змея; Вот змея; Это корзина; Ползи ко мне; У Вины грязные руки;
Змея ползет; Я знаю; Я не знаю.*

5. Дифференциация звуков *з* и *с*:

за — са зо — со зу — су зе — се аза — аса;

*Соня — Зоя, сад — зайка, солнышко — зонт, суп — зубы, синий бант — зима,
серый — зебра; оса — коза, коса - глаза, колбаса — ваза, Лиза — лиса, здесь —
стрекоза; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: Зоя и
Соня; У Зои коса; У Лизы лиса; Я боюсь змею.*

6. Автоматизация звука в разных позициях:

*Заболела
Эта книжка.
Изорвал ее
Братишка.
Я больную
Пожалею:
Я возьму ее
и склею.*

(Б. Заходер)

*В зеленом, в зеленом, зеленом лесу
Зеленый листок, как флажок, я несу.
Зеленая шишка под елкой лежит.
Зеленая музыка где-то звучит.
Зеленый кузнечик в зеленой траве
Играет зеленую песенку мне.*

(А. Стройло)

*Зябнут птицы,
Зябнут звери,
Замерзают в норах звери,
Залезают в дупла, в гнезда.
В синем небе звезды мерзнут,
Затухают на заре —
Ух, морозно в январе.*

(В. Суслов)

Звук *ш*

1. Протяжное произнесение изолированного звука:

ш _____

2. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

ш _____ а ша

ш _____ о шо

ш__у шу
ш__е ше
щ__и щи;

шар, шарф, шапка, шагает, шорты, щеки, щетка, шуба, шум, шесть, шея, щи;
словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: мой шарф, теплая шапка; кароткие (короткие) шорты, новая шуба, шесть шароф (шаров), длинная шея; Вот шар; Там шарф; Тут шапка; Это шорты; У Тани шуба и шарф; Шесть плюс три будет девять.

3. Автоматизация звука в позиции обратного слога:

аш__ош__уш__еш__иш__;

карандаш, плаш, нош (нож), душ, мышь, малыш, еш (ёж), ешь; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: длинный карандаш, теплый душ, маленькая мышь, колю чий ёж; Вот нож; Там малыш; Тут ёж; Это мышь; Дай карандаш; Включи душ; Малыш плачет; Ешь яблоко.

4. Автоматизация звука в позиции между гласными:

аш__ а аша
аш__ о ашо
аш__у ашу
аш__ е аше
аш__ и аши;

Даша, Маша, каша, кушает, мешает, решает, слушает, слушай, хорошо, пляшу, пишу, уши, малыши, ка рандаши, реши, машина, пляшет, пляши;
словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: Маша и Даша, любимая каша, длинные уши, цветные карандаши, новая машина; Вот каша; Там машина; Тут малыши; Это карандаши; Малыш кушает кашу; Маша слушает; Маша и Даша пишут; Даша решает пример; Мне мешает Маша; У Даши шапка; У Шуры карандаши.

5. Автоматизация звука в стечении с согласными:

шкаф, школа, шла, рубашка, лошка (ложка), кошка, бабушка, дедушка, падушка (подушка), ляг ушка, мишка, лишний, башня, большой; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: кошка и мышка, бабушка и дедушка, новая рубашка, большая ложка, большая башня, лишняя картинка, маленький мишка, мягкая подушка, фишкафу (в шкафу), фишколе (в школе); Вот рубашка; Там подушка; Тут дед ушка; Это бабушка; Дети идут в школу; Новая рубашка в шкафу; Кошка ловит мышку; У меня лишняя картинка (табличка); У Шуры большая ложка; Лягушка прыгает; Маша шла, шла, шла и пирог нашла.

6. дифференциация звуков ш и с:

ш__а—с__а, ша—са
аш__—ас__, аш—ас
аш__а—ас__а, аша—аса;

Саша (Санки) — шапка, самолет — шар, нос — нош (нож), нос — ёш (ёж), каса (коса) — каша, оса — Маша (Даша, каша), усы — уши; санки и шапка,

самалет (самолет) и шар; У Саши самолет (шар); У Шуры суп; Машиа ест мясо.

Ложка — это ложка,
Ложкой суп едят.
Кошка — это кошка.
У кошки шесть котят.
(И. Токмакова)

Над бумажным над листом
Машет кисточка хвостом,
И не просто машет, —
Красит в разные цвета,
Ух, какая красота!
(Е. Верестов)

7. Автоматизация звука *ш* в разных позициях:

шашаша — У меня лапша
шушушу — Я флажком машу
шошошо — Летом хорошо
шшшшшш — Гуляют малыши.

Ешь, Маша, не спеши,
Каша очень хороша.
(И. Демьянов)

Пляшет мама, пляшет папа, пляшу я,
Пляшут сестры, пляшет вся моя семья.
Пляшет бабушка, пляшет дед,
Пляшет братик и сосед.
(В. Лунин)

— Дождь, дождь,
Что ты льешь,
Погулять нам Не даешь?

Тише, мыши,
Кот на крыше.

(С. Погореловский)

Звук **ж**

1. Протяжное произнесение изолированного звука:

ж _____

2. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

ж _____ а жа

ж _____ о жо

ж _____ у жу;

Жанна, жаба, жадина, жалко, жарко, жалуется, Жора, желудь, желтый, жук, журавль, Жучка, Же ня, живот, живет, живу, жирибенок (жеребенок); словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: Жанна и Женя, собака Жучка, желтый мяч, черный жук, болит живот, я живу; Вот

жаба; Там жук; Тут желудь; Это журавль; Я живу в ...; У меня болит живот; Я видел жирафа; Летом жарко; Жора упал; Жору жалко.

3. Автоматизация звука в позиции между гласными:

аж ___ а ажа

аж ___ о ажо

аж ___ у ажу

аж ___ и ажи

лужа, пизама, мидвижонак (медвежонок), пиражок (пирожок), хажу (хожу), скажу, вижу, покажи (покажи), расскажи, ежик, ножик; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: два ежа, три медвежонка, четыре ножа, глубокая лужа; Вот ежик; Там лужа; Тут ножик; Это пизама; Я вижу ежа; Я хожу быстро; Женя, расскажи стихи; У Жанны пизама; У Жоры ножик; У Жени ежик; У Жанны дома живет кот; Покажи руки; Не ходи в лужу; Сяду на пенек, съем пирожок.

жа-жа-жа жа-жа-жа — есть иголки у ежа

жу-жу-жу жу-жу-жу — как-то уж пришел к ежу

жу-жу-жу жу-жу-жу — я с ужами не дружу.

4. Автоматизация звука ж в стечениях с согласными:

жду, каждый, можна (можно), нужна (нужно), ножницы; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: день рождения, каждый день, можно взять, жду маму, нужно умыться, острые ножницы; У Жени день рождения; У Жанны ножницы; Я долго ждал маму; Нужно чисто мыть руки; Можно я возьму ножницы? Я занимаюсь каждый день.

5. Дифференциация звуков ж и ш:

жа — ша жо — шо жу — шу же — ше; ажа — аша; шар — Жанна, шарф — жаба, шапка — жадина,

шорты — желтый, хорошо — флажок, петушок — пирожок, шуба — жук, шутка — журавль, шесть — Женя, уши — ужин, мыши — лыжи, шишка — жираф, каша — лужа, машина — медвежонок; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: большая лужа, желтые шорты; У Жанны шар; У Жоры желтые шорты; У Жени желтый шарф; У Жени шесть шишек; В машине едет медвежонок.

6. Автоматизация звука ж в разных позициях: Пылесос, пылесос,

Ты куда суешь свой нос?

Жу-жу-жу! Жу-жу-жу!

Я порядок навожу.

(А. Масленникова)

Елка наряжается,

Праздник приближается.

Новый год у ворот,

Ребятишек елка ждет.

(Я. Аким)

Я хожу, хожу, хожу

И грибов не нахожу.

Звук л

1. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

ла ло лу ле ли лы;
ляля, лапа, лави (лови), лампа, лашатка (лошадка), лоб, лехкий (легкий), лужа, лук, любит, Лена, лепит, лиса, лицо, лыжи; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа *легкая сумка; чистое лицо; девочка Лена лепит лису; Вот ляля; Там лиса; Тут лампа; Это лук; Лена лепит конфету; Лена моет лицо; Умишки лапа; Лови мяч; Лена ловит мяч; Лена любит маму.*

2. Автоматизация звука в позиции обратного слога:

ал ол ул эл ил;
упал, спал, устал, встал, поймал, пол, стол, стул, мел, съел; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: *упал стул, поймал мышку, на пол; Вот мел; Там стул; Это пол; Вова упал; Вова бежал- бежал и устал; Волк поймал зайца; Мел упал на пол; Я съел суп.*

3. Автоматизация звука в позиции между гласными:

Ала ало алу ала али;
малако (молоко), упала, палажи (положи), галава (голова), окала (около), Юля, юла, бабуля, гулять, мыла (мыло), самалет (самолет), зеленый, балит (болит), маленький, белый, малыш; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: *маленькая Юля, моя бабуля, белый бант, болит лапа (голова), пьет молоко; Юля упала; Положи книгу в сумку; Бабуля любит малыша; Малыш пьет молоко; У Юли белый бант; Самолет высоко; Малыш гуляет; У малыша юла; У бабу ли болит голова.*

4. Автоматизация звука в стечении с согласными:

волк, палка, большой, елка, колбаса, желтый, солнышко, сколько, мальчик, плачет, пляшет, люблю, кукла, сламал (сломал), масла (масло), плоха (плохо), злой, слушай, клей, хлеб, туфли, глина; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: *большая палка, большой мальчик, зеленая елка, хлеб с маслом (колбасой), сколько будет, злой волк, новые туфли; Там волк; Это хлеб; Светит солнышко; Мальчик плачет; Я слушаю; Кукла пляшет; Я люблю хлеб с колбасой; Я не люблю лук; У Оли клей и кисточка; У Вовы глина, он лепит самолет.*

5. дифференциация звука л со звуками т, д, н:

ла — та ал — ат ала — ата; Лёня и Тоня, лопата — тарелка, лук — туфли; Там лампа; У Тома ложка; Вот стол; Тут стул; Халат упал; Ната упала; Это голова; У Тани лопата; На улице тепло;

ла — да ала — ада; лоб — дом; Там лошадка; Лес далеко; Даша упала; дедушка в лесу; Люба, думай;

ла — на ал — ан ала — ана; лапа — Ната, лопата — Наташа, лошадка — носки, лоб — нос, лето — небо, стол — гармонь; Нарисуй лошадку; На лопату; На улице холодно; У Наташи лопата; Это лоб, а это нос; Лена рисует небо.

6. Автоматизация звука в разных позициях:

телефон, дедуля, туалет, далеко, гулять, сделал, пластилин, платье, платок, устала, луна, летит, Лена, Лёня; теплая погода, плакать нельзя, сделал зарядку, хочу в туалет, летит высоко; Кот поймал мышку; Лёня встал и сделал зарядку; Я пошел гулять; Я хочу в туалет; Самолет летит высоко; У меня болит голова.

ла ла ла ла ла ла — У Лены кукла была
ли ли ли ли ли ли — Кукле валенки малы
ло ло ло ло ло ло — В пальто кукле тепло

лылылы — стоят в комнате столы
лулулу — идет Мила к столу
лалала — стоит Мила у стола.

Всю зиму белый снег белел,
А в марте взял и почернел,
Почернел с досады,
Что люди солнцу рады.
(М. Садовский)

Лапки вверх, лапки вниз,
На носочках подтянись,
Лапки ставим на бочок,
На носочках скок-поскок.
(Н. Новоторцева)

Маленькой елочке холодно зимой.
Из лесу елочку взяли мы домой.
В усы повесили, встали в хоровод.
Весело, весело встретим Новый год!
(З. Александрова)

Звук р

1. Протяжное произнесение изолированного звука:

р _____

2. Автоматизация звука р в позиции прямого слога:

ра ро ру ре ри ры;
рак, ращеска (расческа), работает, рад, рага (рога), рана (рано), рот, роза,
розовый, робот (робот), рубашка, рука, рукаф (рукав), ручка, рис. рисунак
(рисунок), рисует, ребята (ребята), рыба, рынак (рынок), рыжий;
словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: моя расческа,
твоя ручка, рыжий кот, рисунок Маши, рыба сои, ребята рады; Вот рак; Тут
расческа; Там рубашка; Это ручка; Вымой рот; У меня ручка; У козы рога; У
Вовы новая рубашка; Я ем рисовую кашу; Рисунок висит на доске; Мама
(папа) работает; Таня рисует рыбу; Дима рисует робота.

3. Автоматизация звука *р* в позиции обратного слога:

ар ор ур эр ир ыр;

шар, сахар, камар (комар), удар, двор, забор, тапор (топор), матор (мотор), памидор (помидор), мусор, шафер (шофер), шнур, дверь, кифир (кефир), зифир (зефир), сыр; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *кефир и зефир большой шар, вкусный сахар, меткий удар, мой двор, высокий забор, вкусный помидор, сахар в вазе; Вот шар; Там забор; Тут дверь; Я пью кефир; Вова ест зефир; Мышка ест сыр; У дяди топор; Я вынес мусор; Маша катит шар.*

Вот машина — там мотор.

Это дядя-шофер.

4. Автоматизация звука в позиции между гласными:

ара аро ару аре ари;

парахот (пароход), аппарат, барабан, карандаш, харашио (хорошо), падарак (подарок), горат (город), акуратна (аккуратно), пирамида, карова (корова), варона (ворона), сарока (сорока), гарох (горох), варота (ворота), марос (мороз), биреза (береза), вирефка (веревка), варенье, дерива (дерево), гавари (говори), каридор (коридор), двери, звери, сабири (собери), читыри (четыре); словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *дед Мороз, стучит в барабан, на работе, город Москва, дерево береза, четыре вороны темный коридор, дикие звери; Ура/Включи (Выключи) аппарат; У меня карандаш; Аппарат работает хорошо; Папа на работе; Зимой мороз; На дереве сидит ворона; На заборе сидит сорока; У деда Мороза подарок; Я собираю пирамиду; У коровы рога; Это коридор; дикие звери очень опасны.*

5. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

фартук, горна, корка, Мурка, дырка, верно, неверно, черный, наверху, первый, правый, справа, праздник, привет, прыгай, трава, трамвай, трактар (трактор), тралейбус (троллейбус), трусы, трудно, три, матрешка, утра (утро), митро (метро), сматри (смотри), кровать (кровать), красный, красивый, крофь (кровь), крошки, крук (круг), крушка (кружка), крыша, микрофон, экран, грабли, грип (гриб), играет, сестра; словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *высокая горка, кошка Мурка, черный кот, красивая кофта, правая рука, три круга, четыре матрешки, красная крыша, праздник Новый год, в руке; Вот фартук; Там трамвай; Тут матрешка; Это кровать; Посмотри в окно; Убери экран; Ката прыгает высоко; У Ромы рана, течет кровь; Три и четыре будет семь.*

6. Дифференциация звуков *р* и *л* (упражнения проводятся в том случае, если в качестве заменителя звука *р* на определенном этапе выступал звук *л*):

ла—ра ал—ар ала—ара;

рак — лапа, ракета — лампа, рана — лапа, работа — лопата, лоб — рот, робот — лодка, Рома — лож ка, руки — лук, руль — лужа, лето — репка, лиса — рисунок, рыба — лыжи, шар упал, комар — сломал, топор — пол, Тамара упала (устала), таракан — голова, Ира пила, кран — класс, кролик — клоун, граб ли — глаза;

ла — ра, ла — ра, ла — ра — под горой была нора,
 лы — ры, лы — ры, лы — ры — лиса с лисенком у норы.
 лу — ру, лу — ру, лу — ру — лиса спряталась в нору.

Взял Валерка тарелку,
 Взял Валерка поднос,
 Мне Валерка тарелку
 На подносе принес.
 (В. Лифшиц)

По реке плывет бревно.
 Ох, и злующее оно!
 Тем, кто в реку угодил,
 Нос откусит крокодил.
 (Е. Серова)

7. Автоматизация звука *р* в разных позициях:

ра-ра-ра У лисы нора.
 ро-ро-ро На полу ведро.
 ру-ру-ру Я все уберу.
 ры-ры-ры Ой, кусают комары.
 ры-ры-ры У нас в руках шары.
 ра-ра-ра Начинается игра.
 ру-ру-ру Бью рукою по шару.
 ро-ро-ро Шар упал в ведро.

Рано-рано поутру
 Пастушок: ту-ру-ру-ру,
 А коровы в лад ему
 Затянули: му-му-му.
 Можно много-много раз
 Уронить железный таз.
 А фарфоровую вазу
 Уронить нельзя ни разу.
 (А. Кондратьев)

Звуки *ц, ч*

1. Автоматизация звуков в позиции обратного слога с выделением фрикативного элемента:

ац _____ ачи _____

2. Автоматизация звуков в позиции обратного слога:

ац ец иц;

маладец (молодец), прадавец (продавец), агурец (огурец), канец (конец), палиц (палец), раниц (ранец), дварец (дворец), заиц (заяц); словосочетания и фразы с эти ми и подобными словами типа: *тетя продавец, зеленый огурец, большой палец, мой ранец, белый заяц; Вот палец; Там продавец; Тут огурец; Это дворец; Заяц кушает морковку; Продавец работает в магазине; Продавец продает хлеб; В салате огурец и помидор; Вова молодец; У Тани ранец; Я порезал палец; Я люблю огурец; Мы кормили синиц.*

ач оч уч еч ич;

мяч, врач, грач, ночь, дочь, ключ, луч, обруч, меч, печь, кирпич; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: мяч и обруч, большой мяч, дядя врач, летит грач, темная ночь, мамина дочь, потерял ключ, белый кирпич, грач и ворона; Вот мяч; Там печь; Тут врач; Это грач; Мама любит дочь; Я потерял ключ; Таня уронила мяч; Будем печь пироги; У дяди кирпич, он работает; Брось мяч в обруч.

3. Автоматизация звуков в позиции между гласными:

аца оца уца еца ица;

курица, птица, синица, умница, пугавица (пуговица), пятница, гусеница (гусеница), азарница (озорни да), моица (моется), умываица (умывается), адеваица (одевается), яйцо, лицо, ножницы; словосочетания и фразы типа: белая курица, птица-синица, широкая улица, большая пуговица, вареное яйцо, моет лицо, на цыпочках; Вот курица; Там птица; Тут пуговица; Это гусеница; Курица снесла яйцо; Таня умница; Кошка озорница; Пришей пуговицу; дай ножницы; дети умываются; дети одеваются; Вымой лицо; Завтра будет пятница; У цапли лягушка.

ача оча уча еча ича;

дача, начала (начало), гаричо (горячо), хачу (хочу), ни хачу (не хочу), качели, очень, пиченье (печенье), платочик (платочек), пачиму (почему), вечир (вечер), намачи (намочи); словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: дача далеко, холодно и горячо, большие качели, очень хорошо (плохо), белый платочек, намочила платье, очень горячая каша; Вот дача; Там платочек; Тут качели; Это печенье; Я хочу печенье; дети качаются на качелях. Почему ты не хочешь гулять? Я промочил ноги; Вечером темно.

4. Автоматизация звуков позиции прямого слога:

ца цо цу це ци;

цап-царап, цапля, царапина, царь, цирк, цифра, цыпленок, целое, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами: цифра два, желтый цыпленок, белая цапля, целое яблоко; Вот цапля; Там цирк; Тут цыпленок; Это царь; Я ходил в цирк; Я люблю цирк; Царь живет во дворце; У курицы цыплята; Кошка пой мала мышку — цап-царап; Цапля живет на болоте; У меня царапина.

ча чо чу че чи;

чай, чайник, часта (часто), черный, челка, чуть чуть, черис (через), человек, червяк, четыре, четверг, черепаха, чисто; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: горячий чай, чайная ложка, черный грач, длинная челка, выпил чуть-чуть, длинный червяк, четыре лапы, черный кот; Вот чайник; Там человек; Тут чай; Это червяк; На плите чайник; Будем пить чай с печеньем; У лошади длинная челка; Четыре и один будет пять; Я вымыл руки чисто; дай мне чайную ложку; Проползи через обруч.

5. Автоматизация звуков в стечениях с согласными:

цветок, цвет, овца, блюдо, кольцо; словосочетания и фразы с этими подобными словами типа: желтый цветок, цветные карандаши, белая овца, маленькое блюдо, большое кольцо, букет цветов, собирает цветы; Вот

цветок; Там овца; Тут блюдо; Это кольцо; дети собирают цветы; У меня цветные карандаши; Овца кушает траву; дай мне блюдо; Надень кольцо; собачка, бабочка, мамочка, папочка, дочка, внучка, очки, девочка, печка, мальчик; словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: маленькая собачка, красивая бабочка, любимая мамочка, дочка и внучка, мамочка и дочка, папочка и мамочка, девочка и мальчик, горячая печка; Вот собачка; Там бабочка; Тут девочка; Это очки; девочка и мальчик играют в мяч; Собачка прыгает высоко; Бабочка летает; девочка любит мамочку; девочка — дочка, а мальчик — сын; У бабули очки; На даче печка.

6. дифференциация звуков с и ц, ш и ч:

ац — ас аца — аса ца — са;

глаз — палец, лиса — улица, синий — цифра, сын — цыпленок, собака — цапля, царь — сахар, цифра — сыр, цирк — сын; Я сама оцарапалась; Солнцё высоко.

ца ца ца — белая овца

са са са — рыжая лиса

цо цо цо — я вымыла лицо

со со со у Вовы колесо

цы цы цы — мы ели огурцы

сы сы сы — у папы усы;

ач — аш ача — аша ча — ша;

карандаш — мяч, горячо — хорошо, дача — каша, чашка — шапка, чай — шар, шапка — чайник, нош (нож) — ночь, шишка — черепаха, ручка — подушка, дочка — кошка, внучка — лягушка, птичка — мишка; наша дача, черные шорты; Даша поехала на дачу; Но чью еж не спит; Врач взял карандаш.

ач ач ач — мне купили мяч

аш аш аш — у меня карандаш

оч оч оч — наступила ночь

ош ош Ош — острый нож

уч уч уч — где мой ключ?

уш уш уш — иди в душ

чо чо чо — очень горячо

шо шо шо — летом хорошо

чу чу чу — я гулять хочу

шу шу шу — я письмо пишу

ачка ачка — вот бежит собачка

ашка ашка — новая рубашка;

Говорят: часы стоят.

Говорят: часы спешат.

Говорят: часы идут,

Но немного отстают.

Мы смотрели с Мишкой вместе,

А часы стоят на месте.

(В. Орлов)

7. Автоматизация звуков в разных позициях:

ученица, учительница, причесал, почистил; причесала куклу, почистил зубы, на цыпочках; Лена умы лась, почистила зубы и причесалась; Вот и сказке конец, а кто слушал — молодец.

*Цапля ходит по болоту,
Ждут в гнезде ее птенцы.
Цирк откроется в субботу,
Уж приехали борцы.
(Л. дьяконов)*

*Цапля, стоя на крыльце,
Объясняет букву Ц:
Подойди, цыпленок Цып!
Повторяй-ка: цып-цып-цып!
Если выучишь урок
Подарю тебе цветок!
(Г. Сагир)*

*Вместо хвостика — крючок;
Вместо носа — пятачок,
Пятачок дырявый,
А крючок вертявый.
(В. Берестов)*

*Встретил ежика бычок
И лизнул его в бочок.
И, лизнув его в бочок,
Уколол свой язычок
А колючий еж смеется:
— В рот не суй, что попадется! .
(П. Воронько)*

*Любовалась цыплятами курица,
Что ни цыпленок, то умница. (А.
Капранова)*

ГЛОССАРИЙ

А

Артикуляция — деятельность органов речи (губ, языка, мягкого нёба, голосовых связок), связанная с произнесением звуков речи и их сочетаний, составляющих слоги, слова.

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

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

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

Г

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

Д

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

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

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

К

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.

Н

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.

О

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.

П

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

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

Р

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

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

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

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

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

С

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

Слуховой анализатор - анализатор, обеспечивающий восприятие и переработку звуковых сигналов, на основе которого формируются слуховые ощущения и образы

Слуховые аппараты — сложные электронные звукоусиливающие приборы индивидуального пользования. Индивидуальные слуховые аппараты усиливают звуковые сигналы, в том числе и речь, а также изменяют их динамические и частотные характеристики в соответствии со степенью и характером нарушения слуха.

Слухопротезирование - подбор врачом - сурдологом индивидуальных слуховых аппаратов и адаптация к ним пациентов с нарушенным слухом.

Слухо-зрительное восприятие - восприятие устной речи посредством взаимосвязанной деятельности слухового и зрительного анализаторов.

Сопряженная речь - одновременное произнесение слов или фраз двумя или несколькими лицами.

Сурдопсихология - раздел специальной психологии, изучающий особенности психического развития лиц с нарушениями слуха, пути коррекции отклонений в развитии в условиях воспитания и обучения.

Сурдологический кабинет — специализированные кабинеты для детей и взрослых с нарушениями слуха при крупных больницах и поликлиниках, в которых проводится работа по диагностике, лечению, профилактике нарушений слуха; осуществляется диспансерный учет глухих и слабослышащих, организуются коррекционные занятия с детьми, консультативная помощь родителям.

Т

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

У

Устная речь - внешняя, произносимая и воспринимаемая на слух речь. Устная речь может быть диалогической и монологической.

Ф

Фонематический слух - слух, обеспечивающий восприятие и анализ фонем данного языка.

Фонетическая ритмика - прием работы по формированию и коррекции произношения, в основе которого лежит сочетание различных движений с произнесением определенного речевого материала.

Ч

Чтение с губ - зрительное восприятие устной речи по видимым движениям речевых органов; частично возмещает ограниченную возможность слухового восприятия речи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Список основной литературы

1. Головчиц Л.А., Дошкольная сурдопедагогика/Л.А. Головчиц [Электронный ресурс] – М.: Владос, 2010. – 319 с. - ISBN: 978-5-691-00620-3– Режим доступа: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=2956
2. Неретина Т.Г., Специальная педагогика и коррекционная психология. Учебно-методический комплекс.- [Электронный ресурс] – М. : "Издательство "ФЛИНТА", 2010. – 376 с. - 2-е изд. - ISBN: 978-5-9765-0127-0. – Режим доступа: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=2417

Список дополнительной литературы

1. Авдеева Е.Ю., Пелымская Т.В., Шматко Н.Д. Использование звукоусиливающей аппаратуры при обучении дошкольников с нарушениями слуха //Дефектология. 1999. №4; 6.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. - М., 2002.
3. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика в школе и детском саду: Практикум по работе со слабослышащими детьми. М.: Учебная литература, 1997.
4. Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991.
5. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991.
6. Дидактические игры и упражнения по развитию слухового восприятия / В.Л. Казанская, Н.Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. - № 6. - С. 23-31.
7. Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя / Под ред. Л.П. Носковой. М.: Просвещение, 1993.
8. Из опыта работы по развитию слухового восприятия глухих детей младшего школьного возраста [Текст] / А. Е. Федотова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2011. - N 6 - С. 37-40. - Библиогр.: с. 40.
9. Королевская Т.К «Видимая речь»: новые технологии — новые отношения // Дефектология. 1996. № 2.
10. Королевская Т.К. Поддержка работы по формированию произношения у детей с нарушенным слухом // Дефектология. 1995. № 1.
11. Корсунская Б.Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. М.: Просвещение, 1969.
12. Кузьмичева Е.П. Развитие речевого слуха у глухих. М.: Педагогика, 1983.
13. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М., 1991.
14. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха / Под ред. В. И. Селиверстова. - М., 2001.

15. Нейман Л. В., Богомильский М. Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи / Под ред. В. И. Селивертова. - М., 2001.
16. Новикова О.О., Новицкая И.П., Шматко Н.Д. Использование речевой ритмики в работе над произношением дошкольников с нарушенным слухом // Дефектология. 1994. № 2.
17. Организация работы по развитию слухового восприятия и формированию произношения в третий период активного пользования индивидуальным слуховым аппаратом / Ю.И. Бобкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. - № 4. - С. 68-74.
18. Пелымская Т. В., Шматко Н. Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. - М., 2003.
19. Первоначальный период работы с глухими дошкольниками после кохлеарной имплантации [Текст] / А. И. Сатаева // Дефектология. - 2012. - № 2 - С. 50-62. - Библиогр.: с. 62 (12 назв.). - Примеч. в сносках. - 2 табл.
20. Пфафенродт А.Н. Формирование произношения у учащихся 2-го отделения школы для слабослышающих детей в условиях информального обучения // Дефектология. 1980. № 1.
21. Развитие слухового восприятия детей 2-го года жизни с нарушенным слухом / О.В. Польская // Дефектология. - 2008. - № 2. - С. 72-77.
22. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. М.: Педагогика, 1973.
23. Рау Ф.Ф., Бельтюков В.И., Волкова Е.А., Леонгард Э.И., Слезина Н.Ф. Методика обучения глухих устной речи: Учеб. пособие для дефектологических фак-тов пед. ин-тов / Под ред. Ф.Ф. Рау. М.: Просвещение, 1976.
24. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1981.
25. Рулекова Л. И., Смирнова О. И. Аудиология и слухопротезирование. - М., 2003.
26. Семочкин С.А., Шматко Н.Д. Использование радиосистем в коррекционной работе с детьми с нарушенным слухом // Дефектология. 1997. № 2.
27. Слезина Н.Ф. Формирование произношения у глухих школьников: Пособие для учителей. М.: Просвещение. 1984.
28. Холостова Е.И., Семейное воспитание и социальная работа / Е.И. Холостова, Черняк Е.М., Стрельникова Н.Н. - [Электронный ресурс] – М.: Дашков и К, 2011. – 292 с. - ISBN: 978-5-394-00602-9. – Режим доступа: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=3915
29. Шматко Н.Д. Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии // Дошкольное воспитание. 1998. № 3.
30. Шматко Н.Д. Преемственность в системе работы над произношением детей с нарушениями слуха в дошкольных и школьных учреждениях // Дефектология, 1999. № 5.
31. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. Если малыш не слышит... М.: Просвещение, 1995.

Список рекомендуемых Интернет-источников

1. Интернет журнал «Отоскоп». - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.otoskop.ru>
2. Календарь развития ребенка. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mama.ru/razvitie-rebenka>
3. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. Если малыш не слышит. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/1/0410/1_0410-1.shtml

Периодические издания

1. Научно-методический журнал «Дефектология»
2. Научно-методический журнал «Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии»

Учебное текстовое электронное издание

Исаева Елена Викторовна

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Учебно-методическое пособие

1,58 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2018 год

ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»

Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

Кафедра дошкольной и специальной педагогики

Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий

e-mail: ceor_dot@mail.ru