

Пелымская, Т.В., Шматко, Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко. – М.: Владос, 2003. – 224 с. – Библиогр.: С. 223.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

методическое пособие

для учителей-дефектологов и родителей

Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко

Институт коррекционной педагогики РАО, Москва

В пособии рассматриваются система формирования устной речи глухих и слабослышащих дошкольников, содержание, методика и организация работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению.

Подробно излагается методика развития неречевого и речевого слуха от начального этапа работы до конца дошкольного периода обучения, особенности ее проведения с глухими и слабослышащими детьми. Описана методика работы над произношением в первоначальный (первые 1,5-2 года), когда обучение осуществляется на основе подражания речи педагога, воспринимаемой на слухо-зрительной и слуховой основе при широком использовании речевой ритмики. Подробно изложены содержание и методика работы над произносительной стороной речи в основной период обучения: работа над голосом и речевым дыханием, звуками и их сочетаниями, словом и фразой, работа с плохоговорящими детьми.

Пособие адресовано сурдопедагогам, работающим в специальных дошкольных учреждениях (группах) и в сурдологических кабинетах МЗ РФ. Оно будет полезно студентам дефектологических факультетов и родителям детей с нарушенным слухом.

ВВЕДЕНИЕ

Методическое пособие «Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом» адресовано учителям-дефектологам (педагогам), воспитателям специальных дошкольных учреждений и групп, студентам дефектологических

факультетов. Оно может быть полезно родителям, работающим с неслышащим ребенком под руководством специалиста.

Как известно, одной из основных, наиболее специальных задач обучения детей с нарушениями слуха является формирование словесной речи как средства общения. При этом используются различные формы речи: устная, письменная, дактильная. Формированию и развитию устной речи глухих и слабослышащих детей придается особое значение, т.к. она является наиболее употребительным средством общения со слышащими.

Усвоение неслышащими дошкольниками устной речи предполагает овладение навыками ее восприятия и воспроизведения (произношения)¹. Именно вопросам развития этих навыков и посвящено это пособие. Овладение глухими и слабослышащими дошкольниками устной речью как средством общения возможно только при условии ежедневной, в течение всего дня, целенаправленной работы с детьми всех сотрудников дошкольного учреждения, родителей и всех членов семьи.

В методическом пособии излагаются задачи и содержание работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению. Дана характеристика процесса формирования устной речи дошкольников с нарушенным слухом. Раскрыты особенности работы на разных этапах, определена ее последовательность. Наиболее подробно рассматриваются вопросы методики работы по обучению восприятию и воспроизведению устной речи. При этом для удобства изложения отдельно рассматриваются методика работы по развитию слухового восприятия и методика обучению произношению.

Работа по развитию остаточного слуха изложена в соответствии с основным ее содержанием: развитие неречевого слуха, обучение восприятию на слух речевого материала.

Работа над произношением изложена в соответствии с формированием различных сторон устной речи. Описаны особенности работы над звуковым составом речи на первом и втором этапах обучения. Особо выделена работа с плохоговорящими детьми в конце дошкольного периода. Важно подчеркнуть, что

¹ Мы специально не касаемся здесь и далее вопросов лексики и грамматики устной речи, поскольку они рассматриваются в методике обучения дошкольников словесной речи.

изложение материала в методическом пособии не определяет последовательности в обучении восприятию и воспроизведению устной речи. Так, в работу по развитию слухового восприятия одновременно включается и выработка условной двигательной реакции (в первые 1,5 - 2 года), и обучение различению на слух неречевых и речевых сигналов, и обучение восприятию на слух речи. При формировании произносительных навыков основное внимание уделяется слову, работа же над остальными сторонами произношения ведется в связи с обучением детей правильному воспроизведению именно слова.

В методическом пособии даются рекомендации по организации работы над устной речью в условиях специального дошкольного учреждения или группы. Они успешно могут реализовываться и при индивидуальной работе: в ходе занятий с ребенком в группах кратковременного пребывания, в сурдологических кабинетах, а также при домашнем обучении.

В данном пособии отражены основные требования к планированию и учету работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению, а также к использованию звукоусиливающей аппаратуры.

Категория детей с нарушенным слухом крайне разнородна и по степени и характеру снижения слуха, и по времени его наступления, и по уровню речевого развития, и по наличию или отсутствию дополнительных отклонений в развитии. Изложенные в пособие методические рекомендации касаются детей, неслышащих с рождения или потерявших слух на первом году жизни и не имеющих выраженных дополнительных отклонений в развитии (снижение интеллекта, выраженные нарушения зрения, опорно-двигательного аппарата). В силу того, что в дошкольном учреждении, сурдологическом кабинете и дома воспитываются и глухие и слабослышащие дети, в пособие излагаются общие подходы к работе над восприятием и воспроизведением устной речи детьми с нарушенным слухом, а также ее особенности при проведении занятий с глухими и слабослышащими дошкольниками.

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБУЧЕНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Целью данного раздела работы является развитие у детей с нарушением слуха восприятия устной речи на слухо-зрительной и слуховой основе и овладение ими произносительной стороной речи для того, чтобы утвердить устную речь глухого и слабослышащего ребенка как средство общения.

Задачами работы по развитию слухового восприятия являются:

1. Развитие остаточного слуха ребенка, осуществляемое в процессе целенаправленного обучения восприятию на слух речи и неречевых звучаний;
2. Создание на базе развивающегося слухового восприятия более совершенной, а для детей с глухотой и тяжелой тугоухостью и качественно новой слухо-зрительной основы для восприятия устной речи;
3. Обогащение представления детей с нарушенным слухом о звуках окружающего мира;

Задачей работы по обучению произношению является формирование внятной, членораздельной, естественной устной речи.

Учитывая исключительную роль, которую играет устная речь как средство общения глухого и слабослышащего ребенка со слышащими, наиболее важным является формирование у него внятной, понятной для окружающих речи.

Важным также является утверждение устной речи детей с недостатками слуха как орудия мышления и базы владения языком. Поэтому при обучении произношению необходимо достигать его максимальной членораздельности, т.е. в устной речи ребенка должны присутствовать и быть отчетливо противопоставлены друг другу все элементы фонетической системы языка: звуки, словесное ударение, интонация.

Внятность речи и ее членораздельность - два разных понятия. Речь ребенка может быть достаточно внятной, но недостаточно членораздельной, например, в его речи не противопоставлены соответствующие пары мягких и твердых, звонких и глухих согласных. В этом случае нельзя говорить о полной членораздельности устной речи, но она может быть достаточно внятной. И наоборот, в речи ребенка могут быть представлены все фонемы языка, но их звучание столь искажено, что его речь становится невнятной. Известно, что в дошкольный период обучения, как правило, не

достигается полная членораздельность устной речи. Тем более важным представляется формирование внятной речи, т.к. в противном случае задача обучения произношению не решается, поскольку невнятная речь не может быть средством общения.

Уделяя особое внимание формированию внятной речи, необходимо также следить за тем, чтобы она была естественной. Это важно не только для благозвучности речи, но и для того, чтобы создать благоприятные условия для восприятия ребенком обращенной к нему речи на слухо-зрительной основе. Процесс восприятия речи предполагает проговаривание воспринимаемого высказывания, которое возможно лишь в том случае, если речь неслышащего ребенка совпадает с речью собеседника в слитности, темпе, ударении, орфоэпии, интонационном строе.

Содержание работы по развитию слухового восприятия и формированию произношения определяются теми задачами, которые стоят перед обучением глухих и слабослышащих дошкольников. Одной из наиболее специфичных задач дошкольного обучения является формирование и развитие словесной речи в ее коммуникативной функции. Поэтому основным содержанием работы является обучение восприятию (на слуховой и слухо-зрительной основе) и воспроизведению устной речи. Работа по развитию слухового восприятия и формированию произношения проводится, главным образом, на материале осмысленных речевых единиц: слов, словосочетаний, фраз, текстов.

В содержание работы по развитию остаточного слуха детей входит:

- обучение ощущению неречевых (барабан, дудка и т.п.) и речевых (слогосочетания) сигналов при постоянном увеличении расстояния от источника звука (условно в дальнейшем эта работа будет называться выработкой условной двигательной реакции на звук);
- обучение восприятию звуков окружающего мира;
- обучение восприятию на слух речевого материала: звукоподражаний, слов и словосочетаний, фраз (поручения, вопросы, повествовательные фразы), текстов;

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

В содержание работы по обучению произношению входит работа над:

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

Речевой материал, который дети учатся воспринимать на слух и произносить, должен отвечать следующим требованиям:

1. **Быть знакомым детям** (знакомство с ним происходит на занятиях по развитию речи, ознакомлению с окружающим, в играх и т.п.). При работе над звукоподражаниями дети должны уметь выбрать нужную игрушку в ответ на произнесение взрослого, при включение в работу полных слов дети должны уметь соотносить письменную табличку с соответствующим предметом, картинкой, действием; на последующих годах - знать буквенный состав слов и фраз, которые предъявляются им при работе по развитию слухового восприятия и обучению произношению (т.е. они должны уметь написать, составить из разрезной азбуки или продактилировать их.). Слабослышащим детям на определенном этапе обучения для развития их остаточного слуха специально предлагается и совсем незнакомый речевой материал.

2. **Быть наиболее актуальным для целей общения**, т.е. работа ведется на том речевом материале, который часто употребляется в общении детей со взрослыми и друг с другом;

3. **Соответствовать основным задачам работы** по развитию слухового восприятия и обучению произношению на определенном этапе, т.е. из знакомого и актуального для целей общения речевого материала выбирается:

при работе по развитию остаточного слуха детей на начальном этапе обучения подбирается речевой материал с разной слоговой и ритмической структурой, т.е. акустически противопоставленный, а также наиболее доступные для устного воспроизведения их детьми;

при работе над произношением на всех годах обучения отбирается речевой материал, отвечающий фонетической теме занятия (например: при работе по автоматизации или дифференциации звуков подбираются слова и фразы, имеющие в своем составе именно эти звуки).

С первых дней обучения педагог постоянно побуждает детей к устному проговариванию всего речевого материала, который они учатся слушать. При этом он следит за тем, чтобы каждый ребенок максимально реализовывал свои произносительные возможности.

В ходе проведения работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению дошкольники должны овладеть не только определенными умениями и навыками. но и специфическим словарем, который используется в связи с этой работой. Например: *Играй (те) на барабане. Я играю на барабане. Скажи слитно. Оля сказала неслитно (громко, тихо, долго, быстро)* и т.п.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Работа по развитию слухового восприятия и обучению произношению ведется в определенной последовательности и системе.

В процессе обучения ребенка устной речи необходимо формировать у него условно-рефлекторную связь: слушаю - говорю. Для этого с первых дней пребывания ребенка в дошкольном учреждении (в группе) следует побуждать его к проговариванию всей обращенной к нему речи, которую он воспринимает слухозрительно, а в дальнейшем и на слух. Это проговаривание - на первых годах обучения - вслух, а на последующих - про себя - способствует как формированию процесса слухозрительного и слухового восприятия, так и овладению произносительными навыками на основе подражания.

На всех годах обучения устная речь взрослых является для ребенка образцом

для подражания. Поэтому их речь должна быть совершенно естественной, т.к. дети в условиях постоянного пользования звукоусиливающей аппаратурой именно на основе подражания обращенной к ним речи взрослых овладевают умением произносить речевой материал слитно, в нормальном темпе, с выраженным словесным и логическим ударением. Следует особо подчеркнуть, что любое утрирование в речи взрослых приводит к неправильному произношению у детей, а также к резкому сокращению числа лиц, которых они будут понимать, привыкнув к неестественной речи.

Весь речевой материал должен произноситься голосом разговорной громкости, в нормальном темпе, с выделением ударного слога, с соблюдением норм орфоэпии. Речь взрослых должна быть богато интонирована, эмоционально окрашена.

Формирование условной слухо-речевой связи «слушаю – говорю» у детей со значительным снижением слуха возможно лишь на основе развивающегося слухового восприятия, т.е. в условиях целенаправленной специальной работы по развитию их остаточного слуха.

Дети, начинающие обучение в 2 - 3 года, как правило, не умеют реагировать на многие звуки, доступные их слуху. Эти дети не имеют возможности ответить на вопрос «Ты слышишь это?» ни положительно, ни отрицательно. Вместе с тем педагогу необходимы сведения о слуховых возможностях каждого ребенка уже в первые дни занятий с ним.

Это связано с тем, что требуется подобрать индивидуальный режим работы звукоусиливающей аппаратуры, выбрать те звучания, которые первыми будут использованы в работе по развитию слухового восприятия. Поэтому работа по развитию остаточного слуха начинается с обучения реагированию на звуковой сигнал, которая в первую очередь заключается в **выработке условной двигательной реакции на звук**: на неречевые (звучания барабана, гармоники и т.п.) и речевые (слоги и слогосочетания типа *па, папапа, пу, пупупу* и т.п. и слова) стимулы. При этом интенсивность звучания постепенно уменьшается за счет увеличения расстояния от источников звука до уха ребенка. Кроме того, проводится целенаправленная работа по **знакомству детей со звуками, которые их окружают**.

Одновременно с этим детей учат **различать на слух** звучание музыкальных игрушек, слов, а позже словосочетаний и фраз. Различение на слух - это деятельность детей как ответ на предъявление им на слух речевого материала или доступных их восприятию знакомых неречевых звуков.² Различение на слух осуществляется в ситуации наглядного выбора звучащих игрушек, слов, словосочетаний, фраз и т.п.

После того как дошкольники научились различать на слух первые слова и фразы, они учатся их **опознавать на слух**. Оpozнaвание на слух - это деятельность детей как ответ на предъявление для слухового восприятия речевого материала, знакомого по звучанию. Оpozнaвание на слух осуществляется вне ситуации наглядного выбора. При обучении опознанию на слух педагог, не предъявляя ребенку ни табличек, ни картинок, ни предметов и не предупреждая, какой материал он будет слушать, предлагает для слухового восприятия слово, словосочетание или фразу. В дальнейшем дети учатся, с одной стороны, различать речевой материал при увеличивающемся выборе (до 10-ти единиц), а с другой - опознавать его на слух.

Когда дошкольники овладевают умением не только различать, но и опознавать на слух не менее 20-30 слов, словосочетаний и фраз, педагог начинает учить детей **распознавать на слух** не знакомый по звучанию речевой материал. Эта работа со слабослышащими детьми начинается, как правило, на втором году обучения, а с глухими – с третьего. Распознавание на слух - это деятельность детей как ответ на предъявление речевого материала, не знакомого по звучанию.³ Распознавание осуществляется вне ситуации наглядного выбора. С целью обучения распознаванию на слух каждое новое (т.е. не отработанное на занятиях по развитию слухового восприятия) слово (или словосочетание, или фраза) предъявляется ребенку сразу на слух, а не слухо-зрительно, как было ранее.

С того времени, как начинается обучение дошкольника распознаванию на слух, педагог каждую новую для слуховой тренировки речевую единицу (слово, словосочетания, фразу) предлагает сразу на слух, а затем - на этом же и последующих занятиях - он учит ребенка различать и опознавать на слух этот

² Знакомым по звучанию материалом считается тот материал, который уже использовался в слуховой тренировке.

³ Не знакомым по звучанию речевым материалом считается тот материал, который впервые предъявляется детям сразу на слух.

речевой материал в сочетании с тем, который уже использовался в слуховых тренировках.

Важно с первых дней занятий учить ребенка после каждого предъявления речевого материала на слух повторять то, что он услышал, на что похоже услышанное. Педагог должен поддерживать каждую попытку ребенка воспроизвести услышанное, хотя бы его фрагмент, особенно удачные попытки; сам воспринимать это как большой успех и радоваться вместе с ребенком этой победе. Тогда ребенок не будет в ответ на слово или фразу, предъявленную на слух, просто молчать или говорить, что он ничего не услышал, не понял. По мере развития возможностей слабослышащих (и отдельных глухих) детей в восприятии речи на слух их учат восприятию и малознакомого и даже незнакомого речевого материала. Побуждая ребенка произносить все, что он услышал, педагог формирует у него умение воспринимать речь разборчиво.

Обучение восприятию на слух речевого материала строится на осмысленных речевых единицах (слова, словосочетания, фразы, тексты) с элементами их анализа.

Работа по развитию слухового восприятия должна способствовать формированию устной речи детей как средства общения. Поэтому исходной речевой единицей при обучении восприятию речи на слух должна быть **фраза**, которая является основной единицей коммуникации. Однако, глухие дети и многие слабослышащие в начале обучения не владеют словесной речью. Поэтому в начале обучения они учатся воспринимать на слух, как правило, лишь звукоподражания и лепетные слова и лишь затем - полные слова и фразы. По мере овладения ребенком фразовой речью количество фраз, включаемых в слуховую тренировку, увеличивается, тип фраз становится разнообразнее, и, наконец, фраза становится исходной и основной речевой единицей в работе по развитию слухового восприятия.

Постепенно в ходе целенаправленной работы по развитию слухового восприятия расширяются возможности того или иного ребенка в восприятии на слух речи и неречевых звучаний.

Проведение работы по развитию остаточного слуха детей способствует также получению более точных данных при аудиологическом обследовании дошкольников в сурдоцентре (сурдокабинете), что позволяет уточнить степень и характер поражения

слухового анализатора.

Проведение ранней и интенсивной работы по развитию остаточного слуха детей, принципиально изменяет пути формирования произносительных навыков у глухого и слабослышащего ребенка. Использование развивающегося слухового восприятия позволяет детям овладевать произносительной стороной устной речи не только в ходе специальных занятий, но и при подражании речи взрослых, воспринимаемой слухо-зрительно и только на слух на всех занятиях, в быту, в играх, в общении со взрослыми.

Исходной единицей при обучении произношению является слово, т.к. именно в этой основной единице языка реализуются все стороны произношения. 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 слого-ритмической структурой, а также усваивают в нем произнесение ряда звуков. Этому способствует также широкое 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.

В работе над произношением в дошкольный период выделяется два этапа: до 4 - 4,5 лет и после - до 7 лет.

Первый этап обучения произношению характеризуется тем, что усвоение произносительных навыков осуществляется при подражании речи педагога и воспитателей, воспринимаемой слухо-зрительно и на слух. При этом в качестве методического приема широко используется речевая ритмика. Первый этап обучения произношению является периодом нерегламентированного усвоения звукового состава речи.

Основной целью этого этапа является формирование потребности в устном общении. Первоначально поощряется всякая попытка ребенка выразить свое сообщение, просьбу в устной форме, в любом доступном ребенку речевом оформлении. 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 (сопряжено) или после взрослого (отраженно). Многократное слухо-зрительное восприятие образца слова, фразы, сопряженное и отраженное проговаривание речевого материала приводит к постепенному уточнению варианта произнесения самим ребенком. В этих условиях дети **информально**, т.е. вне специально организованных занятий овладевают словом как ритмико-слоговой структурой, усваивают в нем произнесение некоторых звуков.

В то же время на специальных занятиях детей целенаправленно учат воспроизводить различные элементы слова: слоги, звуки; формируют навыки слитного произнесения ряда слогов, слова, выделения ударного слога, слитного с выделением логического ударения и интонированного произнесения фразового материала.

Эти специальные упражнения в свою очередь создают базу для того, чтобы в информальных условиях на основе подражания дети быстрее и легче усваивали произнесение нового речевого материала, уточняли качество воспроизведения уже знакомого.

Усвоение произносительной стороны речи, особенно звуков, на первом этапе крайне индивидуально, что обусловлено, в частности, тем, что остатки слуха, подражательная способность и моторные возможности у разных детей различны.

В это время в речи дошкольников наряду с правильным воспроизведением звуков имеют место многочисленные замены. Хотя и имеются определенные закономерности в замене одних звуков другими в детской речи, но процесс этот сугубо индивидуален. Важно лишь проследить, чтобы в речи детей не возникали грубые дефекты (сонатность, открытая и закрытая гнусавость, боковая артикуляция, озвончение, горловое *р* и т.п.). В этом случае педагог должен предложить адекватную замену и закрепить ее в речи ребенка.

Примерно к 4-хлетнему возрасту дети при правильной организации работы по развитию остаточного слуха и формированию произносительных навыков, могут устно воспроизвести фразу, слово слитно, соблюдая их слоگو-ритмическую структуру. Звуковой «багаж» детей крайне разнообразен, что зависит от ряда факторов: состояния слуха, подражательной способности, уровня развития моторики, как

крупной, так, особенно, и мелкой. Большинство детей, независимо от состояния слуха, имеют в той или иной мере определенные произносительные трудности. Прежде всего они заключаются в том, что при нормальном темпе высказывания нарушается звуковой состав слова. Когда же ребенка побуждают максимально хорошо воспроизводить звуки, нарушается естественность речи: темп, слитность, ударение.

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

К 4-м годам большинство детей уже полностью реализуют свои возможности овладения устной речью на основе подражания. Поэтому с этого возраста начинается ***второй этап работы над произношением.***

Основным отличием этого этапа от предыдущего является регламентация воспроизведения звукового состава речи. Спонтанно возникшие заменители звуков в случае необходимости (при наличии грубого дефекта) заменяются на регламентированные сокращенной системой фонем (Ф.Ф.Рау, Н.Ф.Слезина; Э.И.Леонгард) или допустимые; также вызываются с помощью специальных логопедических приемов звуки, более всего влияющие на внятность речи.

В то же время еще большее внимание уделяется работе над словом и фразой. Детей учат соблюдать звуко-слоговой состав слова при произнесении его в нормальном темпе, с выделением ударного слога, слитно, с соблюдением орфоэпических норм. Работа над фразой предусматривает формирование навыка слитного произнесения коротких фраз, деление длинных фраз на синтагмы и их слитное произнесение с выделением словесного и логического ударения, соблюдением звукового состава слов, составляющих фразу. Большое внимание уделяется работе над интонацией. На этом этапе по-прежнему большое место в работе над произношением занимает речевая ритмика, которая теперь используется в основном для закрепления звуков в словах, словосочетаниях, фразах. Она является исключительно действенным способом формирования естественной, выразительной речи неслышащих детей.

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБУЧЕНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЮ

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 слухозрительной основе и формирования произносительных навыков. В то же время совершенствование произносительных навыков во многом способствует восприятию речи как слухозрительно, так и только на слух.

С этой точки зрения эти два 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.

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

Описание методики работы 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.

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 действием, например: в ответ на звуковой стимул собирать пирамидку и т.п. Упражнения проводятся без звукоусиливающей аппаратуры.

Педагог сажает ребенка перед собой (за стол, на пол) на расстоянии 0,5 - 1 м. Перед ребенком кольца пирамидки (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 пирамидку (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 пирамидки, при работе с гармошкой он “нагружает” пуговицами грузовик и т.п.

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 пирамидка (матрешка), 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, *папапа*) 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, *пулупулу*) на ухо ребенка **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 также 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, т.к. за ними дети могут не услышать звучание голоса). Теперь малыш должен реагировать на произносимые слогосочетания, воспринимаемые только на слух; в ответ он собирает и разбирает пирамидку, 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. Как только 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. 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 *папапа*, *тутуту* произносятся шепотом ушной раковиной ребенка за экраном. Если первоначально реакция отсутствует, то педагог опять в момент произнесения слогов 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, используются либо звучащая игрушка, либо слогосочетание. Среди используемых для этого упражнения слогосочетаний должны быть низкочастотные типа *пупупу*, *тутутуту*, среднечастотные типа *папапа*, *тата* и высокочастотные типа *сисиси*,

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 пупупу, папапа 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

никаких 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 метра и более.

ЗНАКОМСТВО СО ЗВУКАМИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

И глухие и слабослышащие дети тем успешнее используют свои остатки слуха, чем больше слуховой информации становится для них интересной и значимой. 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.

Эта работа не требует специальных занятий, она проводится в течение всего дня всеми слышащими взрослыми, окружающими детей. На начальном этапе 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 детей взрослых - показывать каждому ребенку, что звучит: что-то упало - показать и сказать: «Бах! Упало»; работает пылесос - подвести к нему детей, выключить его - звука нет, вновь включить - звук появился; на улице громко сигналит машина, малыш плачет в коляске, громко лает собака - показать, воспроизвести эти же действия вместе с детьми, "оречевить" их.

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). Эту работу лучше провести дома. Ребенка специально подводят к двери, в это время с противоположенной 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, или 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.

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.

ОБУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЮ НА СЛУХ НЕРЕЧЕВЫХ И РЕЧЕВЫХ 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 звучания 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.

Важно подчеркнуть, что обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов проводится не только с целью развития слуха детей и обогащения их представлений о звуках окружающего мира, но и 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 слухо-зрительно и на слух, дети информально овладевают умением произносить 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 - микрофонов 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.

Работа 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:
 - а) с индивидуальными слуховыми аппаратами (на каком расстоянии);
 - б) без аппаратов (на каком расстоянии);
 - в) со звукоусиливающей аппаратурой коллективного пользования;
- звучание каких игрушек не ощущает тот или иной ребенок группы:
 - а) без аппаратов,
 - б) с индивидуальными слуховыми аппаратами,
 - в) 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 звучание свистка, то нельзя использовать

данную игрушку для различения на слух с другими, для определения количества звучащий, 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).⁴

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.

Различение звучащих игрушек.

Следует отметить, что выбор методики обучения узнаванию на слух неречевых и речевых звучаний зависит от возраста детей.

Как уже 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. Т.о. 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, *тата-та*, в ответ на звучание дудки вытягивают руки вперед, произнося *у-у-у* и т.п. 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

⁴ 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.

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 - *папапа*, 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 и танцует кукла, произнося (как могут) соответственно *папапа* или *ляляля*. Постепенно игрушки могут заменяться на изображение барабана и гармошки, либо на их макеты (маленькие бумажные или картонные барабаны, гармошки).

Но уже к 3-м годам всех детей следует научить отвечать на звучания собственными движениями (ходьбой, выполнением танцевальных движений и т.п.), сопровождаемыми проговариванием тех или иных слогосочетаний (например, *папапа*, *ляляля*).

Если же обучение ребенка начинается с 3-х лет и старше, 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>папапа</i> ;
бубен	топать одной ногой, произнося <i>тата</i> ;
гармошка	выполнять танцевальные движения, произнося <i>ляляля</i> ;
дудка	подносить руки ко рту рупором, произнося <i>у_____</i> ;
свисток	вставать на носки, поднимать руки вверх, произнося <i>и_____</i> или <i>пи_____</i> ;

металлофон приседать (руки на пояс), произнося *ляляля*;

шарманка «петь» а_____.

Последовательность работы по различению звучащих игрушек такова:

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 слушает его звук; в ответ он воспроизводит соответствующее действие: шагает, танцует, «поет», 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.

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. Сурдопедагог одобряет тех, кто правильно определил звучание.

Для того чтобы данная работа проходила результативно, надо также помнить, что 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 той 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*, гармоника - 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, скрипку и т.д. Звучание инструментов предлагается в записи на пластинках или кассетах и подкрепляется соответствующей табличкой и картинкой. Об особенностях работы с записями см. ниже.

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 такова:

1. Педагог на глазах 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. Затем 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 удар или большое их количество, сурдопедагог спрашивает дошкольников: «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 много ударов; для этого показывая 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 большое их количество, сурдопедагог обучает их различать один и два (впоследствии один, два и три; один, два, три, четыре; для слабослышащих детей - в пределах 7-ми звучаний)⁵ удара. Работа проводится аналогично описанному выше. Разница заключается лишь в том, что в ответ на воспринятые 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 хлопki 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, называя ее, например: *два, четыре*.

Если определение количества звучаний проводится на материале

слов типа *па, папа, папапа* и т.п. (а это конечная цель работы в данном

направлении, т.к. 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.

РАЗЛИЧЕНИЕ НА СЛУХ ДЛИТЕЛЬНОСТИ, СЛИТНОСТИ, ТЕМПА, ГРОМКОСТИ, ВЫСОТЫ И РИТМА ЗВУЧАНИЙ

Также 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 (дорожку можно построить из брусков строительного материала или вырезать из бумаги) или, соответственно, по длинной - у___. Детям старше 3-х лет можно на доске провести линии: соответственно

⁵ Увеличение количества звучаний происходит на протяжении нескольких лет и связано не столько со слуховыми возможностями детей, сколько с овладением представлениями о числе.

_____ 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 звучания. При этом 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, 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 также на первых занятиях с 3-хлетними, 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 **н е с л и т н о**, **быстро** или **М Е Д Л Е Н Н О**.

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 ритмикой 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 *папапа* (громкость), *папапа* или *па па па* (слитность), *папапа* или *па__па__ па__* (темп) и характеризуют его, говоря: *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 звуко-буквенный 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 должно быть уделено 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.

Следует отметить, что при различении на слух долготы, громкости, высоты, темпа и слитности звучаний ошибки в ответных реакциях детей могут быть вызваны, 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, следует предложить ребенку показать соответствующую игрушку или табличку. В том случае, если ошибка связана именно с затруднением в воспроизведении звучания, то 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 системе: 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 обучения 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 предлагаются и более сложные ритмы типа таТАтатаТАта, таТАТАта и т.п.).

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

1. педагог предъявляет 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)⁶, затем это же проделывается и 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, например, *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

⁶ С теми детьми, которые испытывают в этом значительные трудности, работа продолжается и на индивидуальных занятиях.

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, как и при различении на слух характера звучаний, ошибки в ответной реакции ребенка при восприятии на слух ритмов могут быть вызваны как 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. Поэтому в случае ошибки ребенку предлагаются графические изображения ритмов, один из которых еще раз предлагается ему на слух, выясняется правильно ли он услышал (т.е. правильную ли «картинку» он выбирает), а лишь затем ребенок воспроизводит ритм (т.е. отхлопывает, отстукивает, дирижует, играет на “инструменте”, произносит словосочетание - в зависимости от требования педагога).

При обучении детей узнавать на слух ритмы вначале в качестве источника звучания используется барабан (по которому производят несильные удары). Как только дети научились различать на слух ритмы, воспроизводимые на барабане, педагог учит их различать ритмы при произнесении ими слогосочетаний типа *ТАта* и *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. Но для того, чтобы дети успешнее ею овладели, при проведении специальных фронтальных занятий необходимо 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, *тата* или *та та* *та*) быстро или медленно (например, *тата* или *та__та__та__*), в каком ритме (например, *ТАтата*, *таТАта*, *татаТА*). В дальнейшем на занятиях в качестве источника звука используются и 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 детям предлагается воспроизводить характер звучания различными движениями с одновременным проговариванием слогов, затем игрой на “инструменте” (на барабанах, бубне, металлофоне и лишь затем - на дудке, гармонике и свистке, т.к. воспроизводить звучание на данных игрушках значительно труднее, чем на барабанах)⁷ также с произнесением слогосочетаний, если это возможно. Слоги, которые предлагаются детям для произнесения, должны быть доступны им, поэтому лучше использовать слогосочетания типа *папа*, *тата*. 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, т.е. 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 дошкольников произносить речевой материал неслитно не нужно, т.к. это может оказать отрицательное влияние на их устную речь.

Крайне важно использовать словный и фразовый материал при работе над ритмами. Произнесению слов или фраз может предшествовать татакирование, например:

ТАтата - яблоко, бабушка и т.п.,

таТАта - бумага, собака и т.п.,

татаТА - карандаш, барабан и т.п.,

ТАтаТАта - мама (кукла, Тоня) дома, папа пишет, мальчик лепит и т.п.,

таТАтаТА - вода бежит, письмо лежит, петух кричит и т.п.,

ТАтатаТА - мальчик стоит, кукла сидит, тетя идет и т.п.,

таТАТАта - компот (арбуз) вкусный, упал (бежит) мальчик.

Эти упражнения широко используются на занятиях речевой ритмикой с первых лет обучения. Позже, 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, таТА, ТАтата, таТАта, татаТА* (или *ТАтаТАта, таТАтаТА, ТАтатаТА, таТАТАта*), 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 их звуковой состав должен быть доступен всем детям группы. Педагог предлагает дошкольникам послушать ритм. Он произносит за экраном, например, *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 также. Таким способом дошкольники воспроизводят ритмы, предложенные для различения на слухо-зрительной или слуховой основе. Ребенок также может самостоятельно выкладывать ритмы и воспроизводить отхлопыванием, отстукиванием, татакированием и т.п. Остальные дети следят за правильностью воспроизведения ритма, видя выложенный «рисунок» и воспринимая его слухо-зрительно или на слух.

Важно также приучать дошкольников контролировать качество своей речи. С

⁷ При этом свисток и дудка должны быть у каждого ребенка.

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 слухо-зрительной основе, а затем - и на слух. В дальнейшем следует учить детей контролировать собственную речь и следить за тем, как говорит отвечающий ребенок.

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. Эти 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.

Работу можно проводить в следующей форме.

Один ребенок становится в центре, справа и слева от него на одинаковом расстоянии (например, в 1 - 2 метрах) 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. Дошкольник, который играл на барабанах, передает его рядом стоящему ребенку и встает последним в свою шеренгу. Аналогично проводится работа и с ребенком из другой шеренги.

Затем водящему завязывают платком глаза, и он на слух определяет, кто играл на барабанах (т.е. определяет направление звука)⁸. Игра повторяется 2 - 3 раза, а затем выбирается новый водящий (или водящие, т.к. ими могут быть сразу 2 - 3 ребенка).

⁸ После каждого звучания барабана, платок должен быть развязан.

Аналогично 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 (например, барабан, дудка и т.п.), или звучащая игрушка может быть одна, а после извлечения из нее звука ее берет **педагог** 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 нужно, чтобы ребенок сначала показывал направление звука, а затем - называл его, т.к. он мог еще не усвоить слов, определяющих направление.

На последних годах обучения слабослышащих детей учат не только определять направление звука, но и узнавать звучащую игрушку, выступавшую в качестве источника звука. 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, находящегося в центре. После извлечения звучания 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, т.е. он должен **опознать** звучание.

РАЗЛИЧЕНИЕ ЗВУЧАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ РИТМОВ

С целью знакомства детей с музыкальными ритмами их учат различать на слух звучание марша, вальса, польки (полонеза и др. - для слабослышащих детей). Эта работа тесно связана с музыкальными занятиями.

Так, на музыкальных занятиях дошкольники впервые знакомятся со звучанием марша, вальса, польки и других музыкальных ритмов, учатся различать их на слухозрительной (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 педагога дети учатся различать звучания марша и вальса, польки и вальса и т.п. при прослушивании записей.⁹ 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 показывает 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**, или **вальс, 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 еще раз прослушивают 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?». В момент звучания дети выполняют соответствующие

⁹ Если же сурдопедагог играет на пианино и инструмент есть в группе, то полезно начать работу именно с прослушивания детьми его игры; при этом используются индивидуальные слуховые аппараты.

движения, а после его окончания называют, что они услышали. 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 данные произведения (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 дает образец его звучания. С этой целью, показывая соответствующую табличку (например, марш), он дает прослушать дошкольникам новое произведение (его фрагмент).

В течение одного года дети должны научиться различать на слух не менее 2 - 3 разных маршей, вальсов, полек. Причем 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.

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 музыки¹⁰ и речи при прослушивании грамзаписей (магнитной ленты). Вначале нужно познакомить детей с “живым” исполнением музыки, с пением и речью. Для этого можно пригласить на занятие кого-нибудь из сотрудников детского сада (например, тетю Таню). Тетя Таня играет на пианино (гармонике и т.д.); педагог спрашивает детей: “Что делает тетя?” и сам отвечает - “Играет” и подкрепляет 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 различают инструментальную и вокальную музыку и речь при слухо-зрительном восприятии, а затем - и только на слух. Данная работа проводится в течение 2 - 3 занятий.

В дальнейшем дошкольников знакомят со звучанием инструментальной и вокальной музыки и речи при прослушивании грамзаписей или магнитной ленты. С этой целью 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 - речь, инструментальная музыка - 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 (например, 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 - и новые. В течение года в работу должны быть включены не менее 2 - 3 записей. На одном занятии используются разные записи.

Когда дети начнут уверенно справляться с данным заданием, можно усложнить его, предлагая записи пения с музыкальным сопровождением, при этом важно следить, чтобы последнее не заглушало звучания голоса.

Аналогично проводится работа по различению на слух сольного (на разных

¹⁰ Под вокальной музыкой имеется в виду пение без музыкального сопровождения.

музыкальных инструментах) и оркестрового исполнения, сольного и хорового пения, мужского и женского голоса (играет один – играет оркестр, поет один – поет хор).

Различение на слух голосов птиц и животных.

С целью обогащения представлений детей о звуках окружающего мира их нужно познакомить с голосами знакомых им птиц и животных и научить узнавать их на слух. Дошкольники очень любят эти упражнения, но они редко проводятся и в детском саду, и дома, что связано с технической трудностью: нет соответствующих записей. В прошлые годы грампластинки с записью разнообразных шумов (в том числе и голосов птиц и животных) выпускались для театров и продавались в магазинах ВТО. Многие школы для глухих и слабослышащих детей их имеют, и наиболее простым способом является перезапись с пластинок на магнитную ленту. Можно также обратиться в фонотеки радио- и киностудий.

Методика работы такова. Педагог показывает соответствующую игрушку или картинку (например, кошку) и спрашивает детей, как она мяукает¹¹. После воспроизведения детьми голоса кошки (собаки, курицы) включается запись. Аналогично 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 он, не выключая записи, показывает соответствующую игрушку или картинку.

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

Эти упражнения целесообразно начинать тогда, когда дети уже имеют определенный опыт общения с теми или иными животными или птицами, представление о них, т.е. в 4-5 лет. За годы целенаправленной работы глухие дошкольники могут научиться различать голоса птиц и животных при выборе из 3-4-х и более.

¹¹ По возможности, детям нужно показать живую кошку, понаблюдать за ней, послушать звуки, которые она издает.

Слабослышащие же дети узнают их не только при значительно большем выборе - из 5-7-ми, но и должны научиться **опознавать** их на слух, т.е. узнавать их звучание вне 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. Крайне важно закреплять приобретенные на них умения в повседневной жизни детей. Следует постоянно обращать их внимание на звуки, уже знакомые им: на голоса птиц и животных в природе, на 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-задание, соотнося количество воспринятых звуковых сигналов с количеством кружочков, изображенных на обороте карточки или по сигналу звучащей игрушки, изображенной на той или иной карточке-задании.

ОБУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЮ НА СЛУХ РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА

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 работе это невозможно. Кроме того, 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 метра и далее; одни не слышат шепота даже у уха, другие слышат его на небольшом расстоянии.

В данном разделе пособия мы специально остановимся на начальном этапе работы по развитию речевого слуха, на обучении восприятию на слух фразового и текстового материала, на особенностях обучения глухих и слабослышащих детей.

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 как с использованием звукоусиливающей аппаратуры (индивидуальные слуховые аппараты, специальные слуховые тренажеры), так и без нее - на ухо ребенка. Дома необходимо ежедневно тренировать его 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.

ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО СЛУХА

Работа по развитию слуха начинается с обучения **различению на слух** речевого материала. Сначала она ведется на материале звукоподражаний, например, *ав-ав-ав*¹², *му*, *пипи*, *мяу*, затем к ним добавляются лепетные слова, например, *ляля*, *утя*, *биБИ* и т.п.¹³, потом полные слова, такие как *мама*, *папа*, имя ребенка, *дом*, *рыба*, *лопата*, *зайка*, *бабуля*, *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 детей воспринимать на слух то или иное звукоподражание, слово, фразу, их нужно познакомить с ними на занятиях по развитию речи, ознакомлению с окружающим и т.п.

Для успешного обучения различению на слух звукоподражаний, а впоследствии и лепетных и полных слов, фраз, необходимы соответствующие игрушки и картинки. При этом они должны быть разными по величине, цвету, форме и т.д., но не

¹² Звукоподражание *ав-ав-ав* всегда произносится как *аф-аф-аф*.

¹³ Если к началу дошкольного обучения в речи ребенка уже есть полные слова, то проводить работу на материале звукоподражаний и лепетных слов нецелесообразно.

большими, чтобы ребенок мог держать их в руке. Для того чтобы не ослабевал интерес детей к игрушкам, пользоваться ими нужно 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 лошадок. 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*)¹⁴, 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, лошадку, называет ее *пrr* (кучерское *p*), демонстрирует, как она бежит, 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 лошадок, педагог называет их и учит ребенка объединять разных лошадок и собачек в две группы, каждый раз поощряя их название. Затем он предлагает малышу различать данные звукоподражания слухо-зрительно, т.е. 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 лошадок и собачек и говорить ребенку с естественным жестом: «Дай *пrr* (*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 лошадку, показывает, как она скачет 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 *пrr*. После этого, предлагая ребенку показать, как скачет лошадка, педагог вновь повторяет звукоподражание. Затем это 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 слухо-зрительной основе, а затем - снова на слух. Каждый раз, когда педагог произносит то или иное звукоподражание, он побуждает ребенка повторить его. В начале обучения он поощряет всякую попытку ребенка воспроизвести слово, а в дальнейшем добивается 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: *прр* - *ав-ав-ав*, *у*___ - *пипи*, *ав-ав-ав* - *у*___, *мяу* - *пипи*, и не составлять такие пары как: *у*___ - *му*___, *мяу* - *у*___, *пипи* - *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 набор 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: *у*___ - *пипи* - *ляля*, *му*___ - *ав-ав-ав* - *утя*, *в*___ - *коко* - *биби*. Позже подбираются звукоподражания в сочетании с лепетными и полными

¹⁴ Выбор варианта звукоподражания определяется произносительными возможностями того или иного ребенка.

словами, например: *прр - ляля - дом, у___ - пипипи - 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 картинки, фотографии и таблички.

При систематических и упорных занятиях (с глухими детьми в течение 1,5 - 2-х лет, со слабослышащими - полугода) дошкольники научатся различать на слух хорошо знакомый речевой материал при выборе из 3-5 речевых единиц при условии зрительной опоры на соответствующие предметы или картинки.

По мере того, как ребенок начал различать на слух звукоподражания при выборе из 2-3-х, 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 ребенку (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 ребенок не опознал данное

звукоподражание, оно повторяется педагогом до 3 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 ребенку 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-хкратного 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 услышал. 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, прр; у___, ква-ква, ляля; му___, кококо, утя, дом; прр, 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 слова и звукоподражания без аппаратов, например, правым ухом, а опознает их с индивидуальными слуховыми аппаратами, или наоборот.

При опознавании и различении на слух большое внимание уделяется постепенному увеличению расстояния, с которого дети узнают услышанное с индивидуальными слуховыми аппаратами и без них (а также уменьшению усиления при работе со слуховым тренажером). 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 (см. раздел «Методика уточнения режима звукоусиления»).

РАЗЛИЧЕНИЕ И ОПОЗНАВАНИЕ ФРАЗОВОГО МАТЕРИАЛА

Когда ребенок начнет уверенно различать звукоподражания, слова (лепетные и полные) и словосочетания при выборе из 3-5-ти, помимо работы по их опознаванию на слух, начинается обучение дошкольников **различению на слух фраз** типа: *Ляля спит, Тома упала, Мама ест* и т.п. В этих фразах детям уже знакомы по звучанию входящие в них существительные. Фразы вводятся в набор с уже знакомыми на слух звукоподражаниями и словами. К ним подбираются соответствующие картинки и фотографии, особенно к тем, на которых изображен сам ребенок или близкие люди (*ест, спит, гуляет, играет, упал, плачет*). К картинкам или фотографиям подкладываются соответствующие таблички.

Перед ребенком выкладываются картинки, фотографии или предметы, например: *дом, тарелка, Вова спит*. Педагог учит ребенка правильно подкладывать

таблички. Затем он предлагает различать слова и фразы на слухо-зрительной основе, т.е. видя лицо говорящего и слушая. Убедившись, что ребенок с этим справляется, можно приступить к различению данного материала 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 уже различает 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, то поручения меняются (например: дай рыбу - убери рыбу и т.п.).

- двух 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 - существительные, которые входят в них, 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), переходят 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 в разбивку 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 показывая соответствующую 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, например, «*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.¹⁵

Если ребенок не услышал слово (словосочетание, фразу) с 1-го предъявления, то оно повторяется педагогом до 3-5-ти раз. Если же данная речевая единица все же не опознана на слух, то она предъявляется для слухо-зрительного восприятия, а затем - только на слух, 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 слухо-зрительного 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 слухо-зрительной основе, а затем - на слух, предварительно прослушав образец звучания фраз, словосочетаний и слов.

В начале обучения таблички, на которых написаны фразы и отдельные слова и словосочетания, обязательно должны лежать на столе перед ребенком. Когда он

¹⁵ Речевой единицей считается каждое слово, каждая фраза (поручение, вопрос, сообщение).

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, оставляется 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 крайне важно, т.к. в противном случае дошкольник на втором и третьем (...) 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, т.е. если ребенок не может опознать данную фразу (слово, словосочетание) на слух, она предлагалась бы 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.

И для опознавания на слух, и для различения необходимо отбирать речевой материал, из разных тематических групп (например: речевой материал, связанный с организацией занятий, счетом, с темой "Одежда" и т.п.), материал 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 – Пьем молоко кот;* и 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.*

Эта работа проводится в процессе различения 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-го 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, например: *дочка - точка - ночка - кочка - почка, девочка - девочки, лист - листок - листочек - листик, прибежал - убежал - отбежал - побежал* и т.п. Эти упражнения являются обязательными на последнем году занятий, но они могут включаться в работу и раньше. Различение данных слов происходит с опорой на соответствующие картинки. При различении слов, отличающихся окончаниями, приставками, суффиксами, важно, чтобы дети понимали смысл изменений, могли их продемонстрировать, объяснить.

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 **распознаванию на слух** не знакомого 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 опознавания и различения.

Слабослышащих детей учат распознавать на слух знакомый по содержанию и грамматическому оформлению речевой материал различных разделов программы воспитания и обучения. При этом отбирается тот материал, который наиболее актуален для общения. Но восприятие на слух хорошо знакомых слов, словосочетаний, фраз опирается не только на то, что ребенок услышал, но и на догадку, контекст.

Для развития собственно слуховых возможностей детям предлагается на слух и **малознакомый и незнакомый материал** (слова и фразы). Ребенок должен как можно точнее повторить, что он услышал. При этом каждая речевая единица, не воспринятая точно, может повторяться педагогом до 5-ти раз (после каждого предъявления ребенок воспроизводит услышанное). Если работа проводится с индивидуальными слуховыми аппаратами, то не узнанное слово повторяется на более близком расстоянии, например: первоначально слово «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 же фраза (слово) так и не воспринята точно, она повторяется для слухо-зрительного восприятия и подкрепляется табличкой и соответствующим предметом (картинкой). Не должно быть пустого 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. Главной задачей работы со слабослышащими детьми является формирование у них **разборчивого восприятия речи**. Ее реализация требует многолетних целенаправленных занятий и, конечно, не может быть решена только в дошкольный период. Но в это время закладываются ее основы.

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, как правило, происходит на расстоянии 1 - 1,5 метров, 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 эта работа начинается позже, как правило, на третьем году обучения и проводится на небольшом по объему речевом материале слов и фраз. С этого времени каждая новая (не знакомая 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 этот 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 не знакомого 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, мой, дом* и т.п.), во фразе узнавали знакомые по звучанию слова, например, воспринимая на слух фразу *“У тебя есть карандаш?”*, узнавали слово “карандаш”, которое уже учились различать и опознавать на слух. 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.

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 разнообразные тексты.

С того времени, как дошкольники выучат первые стихи, познакомятся с первыми песенками, педагог учит детей опознавать их на слух. В стихах и песенках они должны научиться опознавать на слух отдельные слова и фразы (а в песне - и мелодию, её ритм). 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, содействуют 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 слухо-зрительного восприятия, а затем - на слух. Данное упражнение повторяется на последующих занятиях до тех пор, пока ребенок не научится опознавать данное четверостишие (песенку) на слух (на это, как правило, уходит не более 2-х занятий). Затем 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 свободный порядок слов и т.п.

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 группы в целом, так и какого-то 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 таблички 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 (он 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 фразу, то словосочетание (например, *девочка взяла, рисует дом, взяла бумагу и карандаш, взяла карандаш*), то слово (например, *взяла, бумагу, рисует, девочка*), которые ребенок повторяет (фразы, словосочетания или слова предъявляются вразбивку). Если та или иная речевая единица не воспринята сразу на слух, она повторяется педагогом до 3-5 раз. Если же и в этом случае она не узнана, то предъявляется для восприятия на слухозрительной 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 данным заданием, таблички убираются и оставляется 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 2-х 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 данной работой, таблички убираются и в помощь ему остается только картинка.

Как правило, работа с данным 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 и 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 находится картинки (макет и т.д.) и соответствующие фразы, например: Девочка надела пальто. Девочка гуляет.

Так как работа с тем или иным речевым материалом ведется в течение нескольких дней, то на втором и последующих занятиях педагог предъявляет данные две фразы для опознавания на слух, т.е. он, не предупреждая и не показывая соответствующей картинки или таблички, произносит фразы, и просит ребенка повторить, что он услышал. Если речевой материал им не будет опознан на слух, он предъявляется для восприятия на слухо-зрительной основе, а затем - на слух. При его предъявлении на слух (в качестве образца звучания) полезно перед ребенком выложить картинку и соответствующие таблички и предложить следить за тем, что произносит педагог, а в дальнейшем и продолжать после него (например: педагог

произносит: *“Девочка взяла бумагу и карандаш”*, и просит ребенка продолжить, т.е. сказать: *“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 в разбивку, а также отвечает на вопросы и выполняет задания, предложенные на слух.

Впоследствии фразы, словосочетания и слова 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 такова.

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, 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 слова 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, т.к. 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. В ходе первого из них 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 занять 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.

Работа по развитию слухового восприятия должна проводиться в занимательной, интересной для ребенка 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, ребенок 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» любимая 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 поощрить его.

Каждое занятие по развитию слухового восприятия, должно убеждать ребенка в его слуховых возможностях. Поэтому обязательно заканчивать занятие 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**.

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ

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 произвольный характер (плач, крик, отдельные звуки), некоторые дети произносят различные звуко сочетания типа *кх, ла, 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 же ребенок с нарушенным слухом нуждается в специальной работе по формированию, развитию и коррекции произносительных навыков.

Уточняя и развивая произносительные возможности детей, педагог на специальных занятиях проводит работу по вызыванию, автоматизации и коррекции звуков, с обязательным закреплением их в слове и фразе. Одновременно с этим, на другом речевом материале, педагог учит детей произносить слово слитно, с соблюдением звуко-слогового состава, с ударением, в нормальном темпе, с соблюдением норм орфоэпии. Эта работа проводится со словами, звуковым составом которых дети уже овладели.

Недостаточно научить дошкольников правильно произносить изолированные слова. Необходимо формировать у них умение воспроизводить фразу: слитно, на одном выдохе, при необходимости разделяя ее на синтагмы, 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.

Работа по формированию произносительных навыков проводится в определенной системе. Последовательность изложения 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 удобством изложения. На каждом занятии должна находить свое отражение работа над всеми сторонами произношения. Насыщенность же упражнений тем или иным

речевым материалом зависит от стоящей перед данным занятием задачи.

Вся работа над произношением проводится с использованием звукоусиливающей аппаратуры коллективного или индивидуального пользования.

В последние годы появилась возможность компьютерной поддержки процесса формирования произносительной стороны речи (Дэльфа-130, Видимая речь I, 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).

РАБОТА НАД РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ

Одним из основных методических приемов работы над произношением в дошкольный период является речевая ритмика. Использование речевой ритмики на всех годах обучения способствует формированию естественной, выразительной речи, помогает вызыванию звуков и закреплению их в речи, является наиболее действенным способом формирования навыков воспроизведения слова слитно, в нормальном темпе, с ударением, соблюдением его звуко-слогового состава.

Данный 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 не только само движение, но и его характер: энергичный, резкий или плавный; одноразовый или повторяющийся. От того, насколько дети овладевают этим умением, во многом зависит эффективность использования в качестве методического приема при работе над различными сторонами произношения речевой ритмики. Но подавляющее большинство малышей с нарушенным слухом к началу обучения в специальном учреждении не умеют осознано подражать даже крупным движениям. Поэтому в начале занятий, особенно при работе с детьми ясельной группы, большое внимание уделяется обучению подражанию. Эта работа проводится индивидуально и

фронтально с самых первых дней пребывания ребенка в детском саду. Она проводится педагогом и воспитателями во время занятий, игр, на прогулке.

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

- хлопая в ладоши, произносить папапапа, хлопнуть один раз - па;
- топая двумя ногами попеременно, произносить татата, топнуть ногой - та;
- плавно разводя руки в сторону, произносить а_____ и т.п.

Дети долгое время могут выполнять эту работу 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, работу над голосом и речевым дыханием, закреплением появляющихся в речи звуков. По мере формирования словесной речи, расширения возможностей ребенка в звукопроизношении, в эти упражнения включаются слова и фразы. Обучая ребенка произносить этот 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.

Ниже приведены примеры упражнений, направленных на формирование того или иного навыка. Они 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. Эти упражнения в основном проводятся на занятиях речевой ритмикой. Приведем примеры этих упражнений.

ОТДЕЛЕНИЕ ОДНОГО СЛОГА ОТ РЯДА СЛОГОВ

Работа проводится с детьми 2-3-х 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 - татата, 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.

ДОЛГОТА ЗВУЧАНИЯ

Упражнения проводятся с детьми 2-3-х 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.

СЛИТНОСТЬ ЗВУЧАНИЯ

Упражнения 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 (не слитно);

- 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, «маленький 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.

ТЕМП ПРОИЗНЕСЕНИЯ

Упражнения проводятся в течение всего дошкольного обучения. Детей 2-3-х лет учат воспроизводить разнообразные 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 татата 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__, внизу - в медленном - ля____ля____ля____. Упражнение может быть сложено: внизу проводятся 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 слоги.

Аналогично проводятся упражнения при хлопанье в ладоши, руками по бедрам, ходьба 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.

Проводя описанные выше упражнения, следует помнить, что основной задачей является формирование нормального темпа речи, что крайне важно и для внятности речи, и для ее восприятия. Умение произвольно изменять темп произносимого речевого материала способствует решению этой задачи.

СИЛА ГОЛОСА

После того, как у детей уже 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:

- «Ляля спит» - дети тихо подходят к спящей в кроватке кукле, произнося тихим голосом папапа; 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 - ТАТАТА (громче), над головой - **ТАТАТА** (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 проводится 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 (ТАТАТА, ТОП-ТОП-ТОП)**, удары потише - шагать обычно, произнося ПАПАПА голосом разговорной громкости, тихие удары - слегка поднимать ноги и произносить слоги тихо - папапа.

На третьем - пятом 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

татата; при этом движения выполняются вначале внизу 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, может предлагаться такое упражнение: стоя разводить руки в стороны, произнося слово «мама» с усилением голоса и его снижением; 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 топнем - 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, слова 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 его 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, т.к. это может привести к фальцету.

Работая над силой голоса детей важно постоянно следить за тем, чтобы

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

ВЫСОТА ГОЛОСА

Этот раздел работы является одним из наиболее сложных. Упражнения, направленные на изменение высоты голоса, требуют пристального внимания со стороны педагога, т.к. 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 был фальцетным. При произнесении высоким голосом педагог может ощущать хотя бы слабую вибрацию грудной клетки ребенка (т.е. включается грудной резонатор), а при фальцете вибрирует не грудная клетка, а темя (т.к. 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 2-х летнего 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. Именно при их проведении, как правило, впервые появляется произвольное повышение и понижение голоса. Можно рекомендовать следующие упражнения:

- 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» - пипипи (высокий голос).

Также 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); также проводятся упражнения и со слогосочетаниями (*та*_____, *то*_____, *ту*_____).

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

Когда дети научатся произвольно произносить слоги низким, нормальным и высоким голосом, их учат постепенному повышению и понижению голоса (как правило с 4-5ти 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 руки нешироко в стороны внизу - У_____ (низкий голос), у груди - о_____ (средний), вверху - 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, например: 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 - туруруру (высокий голос).

А коровы вслед ему

Замычали - му_____ (низкий голос).

На занятиях важно предлагать каждому ребенку произносить материал и низким, и нормальным, и высоким 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 (или наоборот).

РИТМИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА 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 3-х. 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 *Татаа, таТАа, 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 трехсложных ритмов ТАтата, таТАа, 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 произнесении 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

ТАтаТАтаТАта или *папаПАпапаПАпапаПА*. 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, простых стихов, например:

татаТОтатаТО - *молоко, молоко,*

татаТАТАтатаТАТА - *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 трех-пяти слов отхлопал взрослый: *пальто, весна, тапочки, собака, виноград*.

ИНТОНАЦИОННАЯ СТОРОНА РЕЧИ

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 постепенно усложняется и речевой материал. Подражая 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? Где? Что там?, Мама?, Где папа?, 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 (хочет есть), что-то сломалось, кто-то ушибся (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: «*О-о-*

о, болит, бобо!». Педагог и дети жалеют куклу, «лечат» ее, целуют. Кукла «выздоровливает» - *О!* (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. Например, дети изображают кокетливую 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-яй! 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, татата*), 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 появлению собаки мамы: *А___! Ура! Мама!*. Дети постарше могут пользоваться другим речевым материалом: *Я потерялся. Где моя мама? Мама, ау! Мама, иди, я тут! Вот моя мама! Мама нашла меня. Я рад!*.

С 4-х 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 подготавливать маленькие инсценировки, насыщенные

интонационно окрашенным материалом.

Описанные упражнения при **ежедневном** их проведении весьма 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.

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

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

РАБОТА НАД РЕЧЕВЫМ ДЫХАНИЕМ

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 особенные 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 2 - 3-хсловные 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.

РАБОТА НАД ГОЛОСОМ

Постоянное пользование звукоусиливающей аппаратурой, наличие обратных микрофонов позволяет, как правило, не прибегать к тактильным ощущениям детей при вызывании голоса. Наличие или отсутствия 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 голоспроявлениями 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 обладает 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 в начале 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_____*, *папапапа__* 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 разборчивость 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*_____, *м*_____*о*_____ и т.п.), ребенок, стремясь сэкономить выдох, плотнее смыкает голосовую щель и голос становится звучнее.

2. *Гнусавый голос.* При таком дефекте мягкое небо 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: *папапапа*_____. Поднятое при произнесении звука *п* мягкое небо 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*.

Закрепление голоса нормального тембра проводится в ходе упражнений по отделению одного слога от ряда слогов, над долготой, слитностью звучания, темпом произнесения и т.д., затем на материале слов и фраз.

1. *Голос хриплый.* Для исправления дефекта рекомендуется протяжное произнесение гласных в слогах (*па*_____, *м*_____*а*_____, и т.д.) и отдельно

(а___о___ и т.д.). При стойком хриплом голосе следует направить ребенка к отоларингологу для исследования состояния гортани

2. *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 изолировано. Проведение этих упражнений способствует, с одной стороны, - становление голоса нормальной высоты, силы и тембра, с другой - устранение возникающих дефектов голоса. Вот некоторые из этих упражнений:

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

произнесение слогосочетаний *папапапа___ (тататата___)* сопровождается движениями, соответствующими слогу *па (та)*, при произнесении последнего а___ - руки широко в стороны;

протяжное произнесение звуков в слоге *ма (м___а___)*.

Произнесение каждого звука сопровождается соответствующим движением.

Использование широких движений рук, приподнятое эмоциональное настроение при проведении этих упражнений имеет большое значение при работе над голосом.

Дефекты голоса, как правило, носят стойкий характер, поддаются исправлению с трудом. Работа по их устранению проводится длительное время. В тех случаях, когда, при всех усилиях педагога, у ребенка не отмечается тенденция к исправлению дефекта в течение 2 - 3 недель, следует прибегнуть к вибро-тактильному 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.

РАБОТА НАД ЗВУКАМИ РЕЧИ.

Как уже отмечалось, в процессе формирования звукового состава речи выделяют два этапа. Первый этап - нерегламентированное усвоение звуков в составе слова. Второй этап - регламентация звукового состава речи.

Первый этап.

В это время проводится работа по вызыванию с помощью фонетической ритмики всех звуков (кроме аффрикат - 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 субститутами.

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*. То есть, 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, в, 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 образцы движений, которые могут взаимозаменяться при произнесении звуков с одинаковым способом артикуляции. Важно, чтобы характер этих движений оставался постоянным.

Гласные звуки

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 плавно 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 **напряженные** руки вперед.

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

Звук и: кисти рук у плеч, произнося звук и____, **очень напряженные** 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**.

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 - *е, 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 включать 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.

Согласные звуки.

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 ладошами по бедрам - *тататата*.

Произнесение слогов *ла* и *та* можно сопровождать топанием ног или двумя ногами попеременно.

Звук *к*: произнеся 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 хлопать 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*, *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*, *ан*____*а*, *ам*____*о*, *ан*____*о*, *ам*____*е*, *ан*____*е*, позже *ам*____*у*, *ан*____*у*, *ам*____*и*, *ан*____*и* и только затем - в прямых слогах - *м*____*а*, *н*____*а*, *м*____*о*, *н*____*о*, *м*____*е*, *н*____*е*, 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* (*l*).

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*____, медленно опустить руки вниз.

Звук *х*: руки согнуты в локтях, ладонями 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, расстегивая 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 выдвинуть вперед (**ш**).

Проводя работу по вызыванию звука педагог сначала дает детям образец звучания: произносит звук (слог, слогосочетание). Затем дети произносят речевой материал два-три раза вместе с педагогом, после чего проверяется произношение нескольких детей индивидуально, а в заключении 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 же 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, типа *ла*, обратные – *ал* и в позиции между гласными – *ала*).

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 *ла* произносится при резком опускании сжатых кулачков вниз, то *ло* – при резком разведении их в стороны, а *лу* – при их выбрасывании вперед.

Постепенно движения становятся более единообразными для звуков одной группы. Например, произнесение слогов *лу* и *ту* вначале сопровождаются следующими движениями: *лу* – руки со сжатыми кулаками от груди резко выбрасываются вперед, *ту* – руки с вытянутыми указательными пальцами резко выбрасываются вперед. В дальнейшем произнесение слогов *ла*, *ло*, *лу*, *та*, *то*, *ту* могут сопровождаться одним и тем же движением: руки со сжатыми кулаками резко опускаются 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, и с разной интонацией.

В это же время 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.¹⁶

Второй этап работы над звуковой стороной речи.

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 этому же времени развитие моторики, эмоционально-волевой сферы, мотивов поведения ребенка достигают такого 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 не владеть еще артикуляцией звуков *р, ш, с* и производных от них - *ж, щ, з, ц, ч* - как и многие слышащие дети их возраста.

подавляющее же большинство детей с нарушенным слухом ряд звуков произносят точно, некоторые как точно, так и с заменами, артикуляцией части звуков дети не овладели и на их месте произносят другие.

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, т, ф, с, ш, в, м, н, л (л), р*. Эти звуки замещают в словах те, произношением которых ребенок еще не овладел. Данные замены считаются ***регламентированными*** (см. таблицу 1).

Таблица 1.

¹⁶ Выбор последовательности позиций для автоматизации того или иного звука представлен в разделе «Второй

Основные звуки																	
Заменяемые звуки						,	,	,	,	,		,	,		,	,	,
														,			
						,	,	,		,							

В дошкольный период состав регламентированных замен для глухих детей несколько

расширен по сравнению со школой (Э.И.Леонгард). К регламентированным заменам также отнесены:

- замена звуков р и л полумягким л;
- замена х согласным к;
- замена звука ш на лабиализованное с;
- замена 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 все же укладываются в определенные нормативы:

- замена звука и на звук э;
- межзубная артикуляция звуков т, н, с (включая замену звука ш

межзубным лабиализованным с);

- замена вибранта *p* фрикативным или одноударным *p*;
- замена звуков *m* и *k* - *p*;
- замена *n* согласным *m*;
- замена фрикативного *s* взрывным *m*;
- замена *ш* щечным *ш* или лабиализацией без голоса.

Замены, в которых грубо нарушен характер артикуляции, считаются **дефектными**. 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 *p*.

В самостоятельной речи детей к 4 - 4,5 годам могут сосуществовать разные замены одного и того же звука (например, в слове *собака* звук *c* заменен звуком *m*, 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 слабослышащих детей произносить на месте звуков, содержащих грубые дефекты, регламентированные и допустимые замены. Так, при сонантности и боковой артикуляции свистящих звуков ребенка следует перевести на *c* межзубное, а при этих же дефектах произнесения шипящих – на *ш* щечное (или *c* межзубное с лабиализацией).

При пропуске звуков, например *к* и *р* (*от* – кот, *Ула* – кукла, *паА* – пока, *Ыба* – рыба, *плиВЕТ* – 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 с этим в течение всего дошкольного периода 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. 1). 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, как правило, 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.¹⁷

Гласные звуки

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 небо 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 небо 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 небу. Мягкое небо 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 небу, посередине ее образуется желобок. Мягкое небо 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 неба. Мягкое небо 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 неба. Мягкое небо поднято, голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

¹⁷ При описании использованы материалы Ф.Ф.Рау и Н.Ф.Слезиной, 1981.

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*, *а у* как *о*), чрезмерная лабиализация губ (*о* звучит как *у*, или немецкое *о*, *у* - как немецкое *у*); 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, связанный 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 язык на дне ротовой полости. Закрепив правильное произношение звука *а*, можно на основе слухо-зрительного подражания от *а* получить звуки *о, э, а* затем *и*.

Весьма распространенный дефект - произнесение гласных гнусаво, в нос -

открытая гнусавость - является дефектом голоса, а не звуков. *Открытая гнусавость* может распространяться и на согласные звуки (например, звук *л* в этом случае звучит как гнусавое *э*, а *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 *э* - 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 - *йэдит* и т.п.) Т.е. при выборе речевого материала следует учитывать фонетическое звучание, а не буквенный состав слова.

Система упражнений по автоматизации гласных звуков в речи

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, **ПА***¹⁸

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; опа, опу, опо, опэ; эпа, 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), *попа, 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, устал, туфли, утка, питух* (петух), *стул, утра* (утро), *бусы, капуста, кушаит* (кушает), *убрал, уранил* (уронил) *купил* и т.п.

звук *э*: *эта* (это), *П'этя* (Петя), *н'эт* (нет), *Св'эта* (Света), *в'эт'эр* (ветер), *прив'эт* (привет), *коф'э* (кофе), *хл'эп* (хлеб), *д'эти* (дети), *д'эдушка* (дедушка), *д'эвять* (девять), *д'эсять* (десять), *д'эн'* (день), *н'эба* (небо), *св'эт* (свет), *л'эта* (лето), *б'элый* (белый) и т.п.

звук *и*: *Ира, Мила, мишка, вилка, кефир, лиса, лицо, руки, ноги, кубик, туфли, синий, иди, спи, сидит, спит, бижит* (бежит), *рисует, умываица* (умывается), *адеваица* (одевается) и т.п.

звук *ы*: *ты, мы, мыло, рыба, грибы, был, была* и т.п.

8. Автоматизация звука в составе фразы:

¹⁸ Здесь и ниже приведены лишь типы упражнений и речевого материала. Педагог подбирает слоги, слова и фразы, используя согласные и гласные звуки, которые ребенок произносит без дефектов.

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). У меня суп. А у меня каша. Тома упала.

Там Петя (Света ...). Это Оля (Вова, бабушка, 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.

а_____ - у_____ ; па_____ - пу_____; папапа - пупупу; папупапупапу; 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 упала! Ой, больно! ; Т'от'а, пака (Тетя, пока!). Мама дома. Большой (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 бабули платок и т.п.

а_____ - у_____ - о_____ - э_____ ; па - пу - по - пэ; барабан - стул - стол - Лена; Там стул. Эта (это) стол. Где Оля? Оля забал'эла (заболела). и т.п.

а_____ - о_____ - у_____ - э_____ - и_____ ; па - по - пу - пэ - пи; сабака (собака), паракот (парокот) - туфли - лета (лето) - пирамида; Тётя ..., памаги (помоги). Как тибя заву? (Как тебя зовут?), У мин'а (меня) синий зонтик . Кукла сидит на стуле. У Оли балит (болит) зуп (зуб). У девочки (девочки) новые сапаги (сапоги). Зимой на улице многа (много) снега и т. п.

Согласные звуки

Губно-губные *п, б, м*

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* вызвано 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* - являются грубыми дефектами, т.к. существенно влияют на разборчивость 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, как правило, заключается прежде всего в их дифференциации. При проведении специальной системы упражнений широко используется речевой ритмика. В качестве речевого материала берутся слоги, слогосочетания, слова, фразы, ритмичные тексты, стихи, потешки и т.п.

Если в произношении ребенка есть противопоставление звонкого *б* и глухого *п*, но иногда они взаимозаменяются, то в этом случае на специальном речевом материале проводятся упражнения по их автоматизации и дифференциации.

Замена звука *б* глухим *п* 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 вызывает определенные трудности. Одним из способов вызывания звука *б* является использование позиционного *озвончения* согласного между гласными. Ребенку предлагается для многократного повторения

звукосочетание *ала*, сопровождаемое расслабленными движениями кистей рук. В момент, когда звук *л* в силу позиции будет произнесен как *б*, на это обращается внимание ребенка. В дальнейшем из слогосочетания *абабаба* выделяется изолированный слог *ба*. В случае удачи ребенка учат произносить *б* в сочетании с другими гласными, в различных звукосочетаниях, 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 *эбэбэбэбэ*. Затем ребенку предлагают с помощью уже своего пальца произнести *эбэбэбэ* - *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 *п* на звонкий *б* является грубым дефектом, т.к. резко снижает разборчивость речи. Как правило, наличие такой замены свидетельствует об общей тенденции к **озвончению** ребенком глухих согласных. Исправление этого дефекта сводится обычно к вызыванию звука *п* заново с использованием всех известных способов. Иногда при стойком универсальном **озвончении** (т.е. замена всех глухих согласных звонкими) целесообразно перевести ребенка на шепотную речь.

Система упражнений по автоматизации звуков в речи

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, питух (петух), пила, пишет, пить и т.п., а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: Вот папа. Там палка. Это петух. Папа

сидит. Тетя Оля, покажи. Поезд едет далеко. Синяя пуговица;

2. Автоматизация звука в позиции между гласными:

апа, апу, упа, апо, апа - апа-апа ;

упал(а), хлопай, лопата, лапа, аппарат, тапочки, апельсин (апельсин), купи(ла), написал, лепит, а также словосочетания и слова, включающие эти и подобные слова типа: Мишка упал, лапа болит. Аппарат не работает. Мяч на полу.

3. Автоматизация звука в обратных слогах:

ап, оп, уп, ип;

суп, хлеп (хлеб), грип (гриб), лоп (лоб), зуп (зуб), а также словосочетания и слова, включающие эти и подобные слова типа: Я не люблю суп. Дай мне хлеп (хлеб). У мамы болит зуп (зуб) и т.п.

4. Автоматизация *п* в стечениях с согласными:

платье, платок, плачет, плохо, тепло, спасибо, спина, спит, шапка, привет, прыгает, правильно, юпка (юбка), а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: 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, а также словосочетания и слова, 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____у аму

ам____и ами

Тома, Дима, Рома, самал'от (самолет), сламал (сломал), думай, сними, а также 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, а также 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. У Димы маленькая машина.

5. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

лампа, компот, сумка, много, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: Вот лампа Это компот. Там сумка. У меня сумка. У меня много шариков;

смотри, возьми, кормит, в машине..., к Маше , а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: Маша, возьми мяч. Мама кормит малыша. Мишка едет в машине. Мальчик смотрит в окно.

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;

собака, рубашка, труба, рыба, шуба, забор, грибы, убери, собирает, кубики, а также 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 звуков в позиции прямого слога:

ба, бо, бу, бе, би, бы

банка, бант, бабушка, болит, барабан, большой, ботинки, Боря, бок, бочка, бумага, булка, буква, белый, белка, бижит (бежит), биреза (береза), бижит (бежит), бык, быстро, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова: 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, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова: 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, блюдо, добрый, близко, бублик, бросай, обруч; арбуз, колбаса, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова: 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 яблоко. Таня катит обруч.

6. Дифференциация носового м с ротовыми л 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, помощи, лампа, компот, пирамида, почему?, а также 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, помощи; спасибо, мама. Маша пьет компот. Мила упала. Рома спит. У Маши платок.

Думает бабушка,

Думает дедушка,

Думают папа и мама:

В чем наша внучка,

В чем наша дочка

Выйдет на улицу

Если там будет мороз?

7. Автоматизация звука в разных позициях:

Я умею обуваться,

Если только захочу,

Я и маленького братца

Обуваться научу.

Язычно-зубные согласные *т, д, н*.

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, т.е. кончик языка не прижат к верхним альвеолам, а находится между передними зубами. Такая артикуляция, как правило, предлагается педагогом на первом этапе работы над звуками. Это допустимая замена, на внимательность речи влияет незначительно, но к концу дошкольного периода данный дефект должен быть устранен.

Более грубым дефектом является замещение звуков *т, д, н* на, соответственно, *л, б, м*. К 4 - 4,5 годам такая замена уже недопустима. При исправлении этого дефекта ребенка сначала учат пользоваться в речи более адекватной заменой - межзубной артикуляцией и даже межгубной. В это же время 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. Эти упражнения должны носить игровой, забавный характер.

Позже проводится работа по вызыванию зазубной артикуляции звуков этой

группы. Ребенку перед зеркалом показывают правильное положение языка, произнося слог *a__m* при широко открытом рте. Внимание ребенка обращается 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 зафиксировав язык в нужном положении шпателем или пальцем.

При вызывании звука *н*, зафиксировав положение языка, следует уменьшить расстояние между губами, т.к. 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 *т* и *д* является их замена 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. Исправляется этот дефект с помощью тактильного контроля над характером выдоха. Ребенку предлагают ощутить короткую и резкую струю воздуха при произнесении слога *am* , затем по подражанию повторить. После этого подключается еще один звук *а* : *a__та____, ата*, затем отрабатывается слог *та* (*да*). После этого проводится система упражнений по автоматизации звука.

Одним из грубых дефектов звука *н* является замена его 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 заключается 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 струи по бокам рта и на наличие вибрации крыльев носа при длительном произнесении *н*____. 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: *л* и *б*. Замена *д* на *т* регламентирована и не требует первоочередности при планировании работы по коррекции дефектов звуков. И, наоборот, замена *т* на *д* - является грубым дефектом, который требует срочного исправления. Если озвончаются все взрывные согласные (*п, т, к*), т.е. у ребенка отмечено универсальное озвончение, то целесообразно корректировать этот дефект одновременно, т.к. подход к устранению озвончения взрывных согласных общий: снижение голоса до шепота, произнесение согласных в обратном слоге (*ап, ат, ак*), затем присоединении еще одного *а* (*ап а*____, *ат а*____, *ак а*____; *апа, ата, ака*), выделение прямого слога (*па, та, ка*). Затем глухой согласный автоматизируется в речи специальной системой упражнений.

Вызывание звонкого *д* происходит обычно при использовании позиционного озвончения звука между гласными (аналогично вызыванию звонкого *б*). Если в речи ребенка уже есть звук *б*, то *д* можно вызвать по аналогии, предлагая произносить после слогосочетания *бабабаба...* сразу же, без паузы *дададада...*.

При подборе речевого материала для автоматизации звука *д* также следует помнить о том, что в конце слова и перед глухими согласными *д* произносится как *т* (*обед* - как *абет*, *под стулом* - *пат стулам* и т.п.).

Система упражнений по автоматизации звуков в речи

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, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: один барабан, большой слон, желтый лимон; Я люблю банан. Возьми микрофон. Бей в бубен.

3. Автоматизация звука между гласными:

а) ан_____а ана

ан_____о ано

ан_____э анэ

б) ан_____у ану

ан_____и ани

Аня, Ваня, котенок, луна, машина, штаны, зеленый, синий, у меня, у нас, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: Аня и Ваня, синяя машина, зеленые штаны; У меня машина. У нас котенок. Ваня взял штаны. Аня рисует луну.

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, наски (носки), нарисуй, напиши, нос, ноги, новый, небо, нильзя (нельзя), не люблю, не хочу, не вижу, не слышу, а также 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, а также 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, а также 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.

1. 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), а также 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, четыре, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *тётя 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, фартук, салют, спит, пьет, кушает, кормит, рисует, пишет, читает, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: *вкусный компот,*

белый фартук, 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 компот. 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, утка, ветка, котлета, трусы, матрешка, три, стоит, толстый, стихи, дость (дождь), а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: стол и стул, мое пальто, в темноте, в тарелке, три стула, толстая ветка; 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

додододо-до-до-до - до - до - до - до

дудудуду-ду-ду-ду - ду - ду - ду - ду

2. Автоматизация звуков в позиции между гласными:

ада, адо, аду, аде, ади;

Ада, вода, подарок, рядом, идем, иди, сиди, пирамида, пойду, уйди, а также 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, доска, дом, дочка, дуб, душ, дупло, думай, девочка, бабушка, дерево, Дима, диван, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: большой дом, высокое дерево, девочка Даша, мальчик Дима, дядя Вова, большая дочка, бабушка 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, дождь (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, дрожит, холодный, медленно, медведь, а также 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. Бабушка 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, один, один кубик, одна машина,

зимняя (летняя) одежда, ;

на - да - Надя дома.

дада - не - Дома нет.

на - да - Надя дома.

Тата и Ната У Наты дом.

Надо, надо умываться,

По утрам и вечерам!

А немытым трубочистам:

Стыд и срам!

Стыд и срам!

7. Автоматизация звука в разных позициях:

Дома баба, дома дед,

Только Тома дома нет,

- Где же наша Тома?.

Она стоит у дома.

Губно-зубные согласные в и ф.

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 встречается вариант губно-зубного произнесения 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, как правило, 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 шкафу*, *травка* - *трафка*, *пять квадратов* - *пять квадратаф* и т.п.).

Система упражнений по автоматизации звуков в речи

1. Протяжное произнесение изолированных звуков:

ф_____ в_____

2. Автоматизация звуков в позиции прямого слога:

ф__а фа в__а ва;

фартук, форточка, форма, фонтан, Федя, футбол, а также 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_утбол (в футбол);

Валя, Варя, вода, варежки, варит, вакрук (вокруг), вот, волк, восемь, ведро, весело, а также словосочетания и фразы, включающие эти и 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' (морковь), а также 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, а также 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, кровать, нарисавал (нарисовал), савок (совок), кавер (ковер), наверху, завяжи (завяжи), Вова, карова (корова), повар, слова (слово), сталовая (столовая), девачка (девочка), дерева (дерево), слева, сиводня (сегодня), дырявый, а также 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), фсе (все), фстань (встань), гольфы, канфета (конфета), а также 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. Тут вафли. Это автобус. Я люблю конфеты. Я хочу конфету. Весело встретим Новый год. Включи аппарат;

внизу, влево, врач, взял, сварил, свет, Света, сверху, ква-ква, ровный, рваный, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: девочка Света, рваные носки, взял мяч, положи сверху (снизу), в зеленом ...; Там Света. Это врач. Мама сварила суп. Выключи свет. Лягушка квакает. У Вовы рваные 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:

сава (сова) – сарафан, савок (совок) - микрофон, повар – кофе, дерево - кефир,

телевизор - телефон; вафли, а также 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

Бусы повесили, встали в хоровод,

Весело, весело встретим Новый Год!

Язычно-задненебные согласные к, г, х.

Артикуляция этих звуков заключается в том, что язык своим высоко поднятым корнем образует смычку с задним отделом верхнего неба. При произнесении *к* и *х* смычка плотная и струей воздуха она взрывается; при произнесении *х* смычка неплотная и струя воздуха проходит в щель между корнем языка и небом.

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 овладевает 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 имеющихся в речи *т* или *л*. Во время произнесения ребенком слогосочетаний *папапапа* или *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 *тататата* или *папапа* начинает звучать *какака*. Если вместо *ка* звучит мягкое *кя*, то значит смычку с небом образовал не корень языка, а средняя часть спинки, следовательно, палец или шпатель следует продвинуть чуть глубже.

Также при постановке звука *к* можно использовать специальный логопедический зонд. Кончик языка помещается в петлю зонда, ребенка просят говорить *тататата*. Во время произнесения зонд постепенно продвигают вперед, отодвигая тем самым язык кзади. *Тататата* 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 специальной системы упражнений.

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 - 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.

Система упражнений по автоматизации звуков в речи

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, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: корова и курица, зеленый карандаш, Коля 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;

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, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: зеленый 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, а также 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 в цирке. У птички крылья. Ребята идут в школу. Мяч круглый и красный. Булка в сумке. У куклы красивые волосы. Скоро праздник!

5. Дифференциация язычно-зубного звука *т* и язычно-задненебного 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,

Достает до потолка.

Зайку бросила хозяйка,

Под дождем остался заяка.

Со скамейки слезть не мог,

Весь до ниточки промок.

Звук г.

1. Многократное, быстрое с постепенным урежением произнесение слогов:

гагагага-га-га-га - га - га - га - га

гогогого-го-го-го - го - го - го - го

гуугуугу-гу-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, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: быстро беги, волк испугал, быстрее беги; Вот пироги. Там угол. Я угадал. Угадай, что там. Мама, помоги.

3. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

га го гу ге ги

Галя, голова, голубой, голубь, горка, гости, гусь, а также 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, 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 в 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:

Мы веселые лягушки,

Мы веселые квакушки,

Громко квакаем с утра:

«Ква, ква, ква».

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), харашо (хорошо), ходит, холодно, худой, хитрый, а также 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, петух, пух, мех, орех, у всех, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: Вот орех. Тут петух. Там горох. Это мех. Я не люблю горох. Во дворе петух. У всех ребят бананы.

4. Автоматизация звука в позиции между гласными:

аха ахо аху ахе ахи;

уха (ухо), муха, уходи, сахар, неряха, плоха (плохо), тиха (тихо), похоже, орехи, петухи, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: два уха, три петуха, белый сахар, плохо рисует; Вот муха. Там петухи. Это сахар. Тут орехи. Летит муха. Не уходи один! Арбуз похож на мяч. Я люблю орехи. Ты неряха. У меня болит уха. Сиди тихо.

5. Автоматизация звука в стечении с согласными:

храбрый, хлопай, 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 х в разных позициях:

Шел по берегу петух,

Поскользнулся, в речку – бух!

Будет знать петух, что впредь

Надо под ноги смотреть.

Муха села на варенье.

Вот и всё стихотворенье.

Язычно-зубные свистящие с, з.

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 растянuty 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 весьма распространены.

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 является допустимой 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** артикуляции этих звуков: воздушная струя идет не по желобку вниз, а по бокам языка в стороны. Это грубый дефект, значительно снижающий разборчивость 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, зафиксировав 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, например, спичкой, 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, с____о, 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.

Система упражнений по автоматизации звуков в речи

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), сава (сова), санки, соль, сок, солнышко, сумка, суп, семь, серый, синий, сидит, сыр, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: самолет высоко, маленькие санки, белая соль, синяя сумка, серый волк; Я сам. Самолет 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 _____ ;

у нас, нос, автобус, боюсь, умываюсь, лес и т.п., а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: У нас мяч. Болит нос. Я умываюсь. Вот лес. Лес далеко.

4. Автоматизация звука в позиции между гласными:

каса (коса), мяса (мясо), насок (носок), калесо (колесо), несет, пасуда (посуда), восемь, десять, рисует, писок (песок), красивый, усы, трусы, волосы, часы, а также 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, справа, спит, смотри, слон, сломал, слева, масло, вкусный, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами 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, у нас – салат, нос – кот, автобус – тут, коса – лопата; Таня и Саня, Соня и Тома; Там самолет (собака). Вот нос. Тут лес. Тут автобус;

стоит, стол, стул, устал, пусто, лист, шесть, сломал стул; желтый лист, под стулом, в столе; Слон спит стоя. Мальчик сломал стул. Я устал. Мама устала. В кармане пусто. 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, зовут (зовут), забыл, занят, запарк (зоопарк), Зоя, зонт, зубы, зебра, зеркало, зеленый, зима, зимля (земля), Зина; а также 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. Зоя потеряла бант. Меня зовут ...

3. Автоматизация звука в позиции между гласными:

аз ____ а аза

аз ____ о азо

аз ____ у азу

аз ____ и ази

коза, ваза, глаза, роза, розовый, береза, узор, газета, Лиза, магазин, телевизор, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: у Зои, у Зины, большая ваза, белая береза, рогатая коза, новый 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 Зоя 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, корзина, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: маленькая корзина, грязные руки, большая змея;

Вот змея. Это корзина. Ползи ко мне. У Зины 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 - зонтик; суп - зубы, синий бант – зима; серый - зебра; оса - коза, коса – глаза, колбаса – ваза, Лиза - лиса, здесь - стрекоза, а также 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:

Резиновую Зину Она была разиня Зайчишка - трусишка,

Купили в магазине, Резиновая Зина По полю бежал,

Резиновую Зину Упала из корзины, В огород забежал,

В корзине привезли. Измазалась в грязи.. Морковку нашел.

Капустку нашел

Сидит, грызет.

Иди прочь -

Хозяин идет!

Язычно-переднеязычные ш, ж, щ (шипящие)

При произнесении этих согласных звуков зубы могут быть сомкнуты или чуть разжаты, язык имеет форму чашечки, его передний широкий край поднят и соприкасается с небом 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.

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* является допустимой заменой 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* нередко 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 небом 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 небом, 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» язык у верхней губы, подключается дутье. Струя воздуха в этом случае

направлена вверх. Ее можно ощутить ладонью. В формировании 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 же этот 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.

Система упражнений по автоматизации звуков в речи

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

ш_____и ши

шар, шарф, шапка, шагает, шорты, шуба, шум, шесть, шея, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: мой шарф, теплая шапка, короткие шорты, новая шуба, шесть 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, нош (нож), душ, мышь, малыш, ёш (ёж), ешь, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: длинный карандаш, теплый душ, маленькая мышь, колючий 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, карандаши, реши, машина, пляшет, пляши, а также 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. Малыши кушают 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, ложка (ложка), кошка, бабушка, дедушка, подушка, лягушка, мишка, лишний, башня, большой, а также 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, фшкафу (в шкафу), фшколе (в школе); Вот рубашка. Там подушка. Тут дедушка. 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 - ёж, коса – каша, оса - Маша (Даша, каша), усы - уши, шей; *санки и шапка, самолет и шар; У Саши самолет (шар). У Шуры суп. Маша ест мясо.*

Буду кашу варить У Шуры шубка новая

Ёж, еж, где живешь?

Буду Сашу кормить. И шарфик шерстяной.

-Я живу в густом лесу.

Ешь, Саша, не спеши, У Шуры шубка теплая,

Еж, еж, что несешь?

Каша очень хороша. Но все ж пора домой. - В норку яблоки несу,

Буду яблоки делить,

Своих деточек кормить.

7. Автоматизация звука *ш* в разных позициях:

шашаша - У меня лапша

шушушу - Я флажком машу

шошошо - Летом хорошо

шиишии - Гуляют малыши

Ешь, Маша, не спеша,

Каша очень хороша.

Маше каша надоела.

Маша кашу не доела.

Маша, кашу доедай,

Маме не надоедай!

Он боится черной кошки.

Он боится мышки-крошки.

Он боится паука

И большого червяка.

Тише, мыши,

Кот на крыше.

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, жёлудь, жёлтый, жук, журавль, Жучка, Женя, живот, живёт, жираф, живу, жирибенок (жеребенок), а также 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, пижама, медвежонок, пирожок, хожу, скажу, вижу, покажи, расскажи, ежик, ножик, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: два ежа, три медвежонка, четыре ножа, глубокая лужа; Вот ежик. Там лужа. Тут ножик. Это пижама. Я вижу ежа. Я хожу быстро. Женя, расскажи стихи. У Жанны пижама. 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, можно, нужно, ножницы, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: день рождения, каждый день, можно взять, жду маму, нужно умываться, 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 - жёлтый, хорошо – флажок, петушок – пирожок, шуба - жук, шутка – журавль, шесть - Женя, уши – ужин, мыши – лыжи, шишка – жираф, каша - лужа, машина - медвежонок, а также 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:

С утра жужжу Елка наряжается Я хожу, хожу, хожу

Цветы бужу, Праздник приближается. И грибов не нахожу.

Кружу, жужжу Новый Год у ворот,

И мед вожу. Ребятишек елка ждет.

Жук упал и встать не может,

Ждёт он, кто ему поможет.

Язычно-зубной боковой согласный 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 небо, 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 многочисленные неадекватные замены.

Наиболее тяжелым и трудным для коррекции является такой дефект звука *л* как замена его на носовой согласный *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 вибрация 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 загигать его кверху. Для этого детей побуждают, например, лизнуть конфету, разместив ее на некотором расстоянии ото рта, потянуться языком к уху, попытаться дотянуться до носа.

После того, как ребенок научится вытягивать язык жалом, ему можно предложить удерживать тонкую палочку (типа счетной) или тонкий карандаш узким концом языка, 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 артикуляционным движениям может помочь движение кисти руки, имитирующей движение языка при произнесении слога *ла* : кончик узкого 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.

Система упражнений по автоматизации звука в речи

1. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

ла ло лу ле ли;

ляля, лапа, лави (лови), лампа, лашатка (лошадка), лоб, лёхкий (легкий), лужа, лук, любит, Лена, лепит, лиса, лицо, а также 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. У

мишки 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, а также 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 алэ али;

малако (молоко), упала, палажи (положи), галава (голова), окала (около), Юля, юла, бабуля, гулять, мыла (мыло), самалёт (самолет), зеленый, болит, маленький, белый, малыш, а также 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 бабули болит голова.

4. Автоматизация звука в стечении с согласными:

волк, хлеб, палка, большой, ёлка, колбаса, желтый, солнышко, сколько, мальчик, плачет, пляшет, люблю, кукла, сламал (сломал), масла (масло), плохо, злой, слушай, клей, туфли, глина, а также 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; Вова 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 Томи ложка. Вот стол. Тут стул. Халат упал. Ната упала. Это голова. У

Тани лопата. На улице тепло; ли – ти – летит;

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, стол – гармонь, лето – небо; Нарисуй лошадку. На лопату. На улице холодно. У Наташи лопата. Это лоб, а это нос. Лена лепит мяч.

6. Автоматизация звука в разных позициях:

телефон, дедуля, туалет, далеко, гулять, сделал, пластилин, платье, платок, устала, луна, летит, Лена, Леня; теплая погода, плакать нельзя, сделал зарядку, хочу в туалет, летит высоко; Кот поймал мышку. Леня 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; лылылы - стоят в комнате столы

ли ли ли ли ли ли - Кукле валенки малы лулулу - идет Мила к столу

ло ло ло ло ло ло - в пальто кукле тепло лалала - стоит Мила у стола.

Всю зиму белый снег белел Я люблю свою лошадку,

А в марте взял и почернел. Причешу ей шерстку гладко,

Почернел с досады, Гребешком приглажу хвостик,

Что люди солнцу рады. И верхом поеду в гости.

Лапки вверх, лапки вниз, Маленькой елочке холодно зимой.

На носочках подтянись, Из лесу елочку взяли мы домой.

Лапки ставим на бочок, Бусы повесили, встали в хоровод.

На носочках скок - поскок. Весело, весело встретим Новый Год!

Язычно-альвеолярный вибрант *р* .

При произнесении вибранта *р* язык принимает форму чашечка: своими боковыми краями он примыкает к верхним коренным зубам, передний край поднят к альвеолам и дрожит под напором выдыхаемого воздуха. Положение губ и расстояние между зубами зависит 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 небо или об язычок мягкого неба. В результате получается звук как 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 грубейших 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 после того, как педагог убедится в том, что ребенок владеет правильной артикуляцией звуков **т (д)** или **ш (ж)**, т.е., что он в состоянии поднять кончик языка к верхним альвеолам и удержать его там. Как правило, 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 ластики или соответствующего диаметра резиновую пробку) произносить длительно звук **ж**_____ или максимально долго слогосочетание **дададада (тататаата....)**. При этом необходимо следить, чтобы кончик языка все время был поднят. После того, как ребенок овладеет таким произнесением при широко открытом рте, педагог подводит под кончик языка специальный зонд с шариком на конце или свой указательный палец, или соску-пустышку, набитую ватой и начинает «раскачивать» кончик языка, быстро двигая зонд вправо-влево.

Если при этом начинает получаться звук, похожий на **л**, то значит язык недостаточно напряжен, и следует вернуться к произнесению слогов **дададада (тататаата)** при широко открытом рте.

Если же кончик языка напряжен достаточно, то с помощью зонда он начинает вибрировать, и слышится звук, похожий на **р**. «Раскачивать» язык механически, как правило, приходится достаточно долго, много занятий. В ходе этих занятий педагог не только сам пользуется зондом (пальцем, соской), но и учит ребенка делать это самостоятельно.

В дальнейшем следует добиваться, чтобы после того, как зонд извлечен изо рта, ребенок какое-то время сам по инерции произноси 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 *рррр*____*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 пропадет. С этого времени звук автоматизируется в речи в разнообразных позициях в соответствии с системой упражнений по автоматизации.

Система упражнений по автоматизации звука в речи

1. Протяжное произнесение изолированного звука:

*р*_____

2. Автоматизация звука в позиции прямого слога:

ра ро ру ре ри *ры;*

рак, расческа, работает, рад, рага (рога), рядом, рана (рано), рот, роза, розовый, робот, рубашка, рука, рукав, ручка, рис, рисунок, рисует, ребята (ребята), рыба, рынок, рыжий, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами типа: моя расческа, твоя ручка, рыжий кот, рисунок Маши, рыба сом, 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 в позиции обратного слога:

ар ор ур эр ир

шар, сахар, комар, удар, двор, забор, топор, мотор, коридор, помидор, мусор, шофер, шнур, дверь, кефир, зефир, сыр, а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: кефир и зефир, большой шар, вкусный сахар, меткий удар, мой двор, высокий забор, темный коридор, вкусный помидор, сахар в вазе; Вот шар. Там забор. Тут дверь. Это коридор. Я пью кефир. Вова ест

зефир. Мышка ест сыр. У дядя 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;

Параход (пароход), аппарат, барабан, карандаш, харашо (хорошо), падарак (подарок), горат (город), аккуратно, пирамида, карова (корова), варона (ворона), сарока (сорока), гарох (горох), варота (ворота), марос (мороз), бирёза (берёза), вирёвка (веревка), варенье, дерива (дерево), говори, двери, звери, сабири (собери), читьири (четыре), а также словосочетания и фразы, включающие эти и подобные слова типа: Дед Мороз, стучит в барабан, на работе, город Москва (...), дерево береза, четыре вороны, 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. Дикие звери очень опасны.

5. Автоматизация звука в стечениях с согласными:

фартук, горка, корка, Мурка, дырка, врёт, верно, неверно, черный, наверху, первый, дырка, трава, трамвай, трактор, троллейбус, трусы, трудно, три, правый, справа, праздник, привет, прыгай, сестра, матрешка, утро, метро, смотри, кровать, красный, красивый, кровь, крошки, круг, кружка, крыша, микрофон, экран, грабли, гриб, играет, а также 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. Катя 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;

лапа - рак; ракета – лампа, рана – лапа, работа – лопата, лоб – рот, робот – лодка, Рома – ложка, лук – руки, 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, грабли – 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, По реке плывет бревно.

Взял Валерка поднос, Ох, и злущее оно!

Мне Валерка тарелку Тем, кто в реку угодил,

На подносе принес. Нос откусит крокодил.

7. Автоматизация звука *р* в разных позициях:

ра-ра-ра - У лисы нора ры-ры-ры - У нас в руках шары.

ро-ро-ро - На полу ведро ра-ра-ра - Начинается игра.

ру-ру-ру - Я все уберу ру-ру-ру - Бью рукою по шару.

ры-ры-ры - Ой, кусают комары ро-ро-ро - Шар упал в ведро.

Рано утром по утрам

Пастушок ту-ру-ру-ру,

А коровы в лад ему

Затянули му-му-му.

Испугался грома Рома,

Заревел он громче грома.

От такого рёва гром

Притаился за углом.

Аффрикаты ц, ч.

Звук ц.

При произнесении звука *ц* губы разомкнуты, принимают положение, зависящее от следующего 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 в первый момент смыкается с альвеолами, а затем отскакивает в положение, соответствующее артикуляции звука *с*.

Большинство детей сравнительно хорошо воспринимает на слух различие между слитным *ц* и фрикативным *с*. Поэтому при работе над звуком *ц* необходимо прежде всего использовать остаточный слух 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 получатся нечто вроде сочетания *лф* - 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 небом 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 воздуха.

При работе над звуком *ч* следует прежде всего использовать остаточный слух ребенка.

Если же 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 неба. 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

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. Кинь мяч в обруч.

3. Автоматизация звуков в позиции между гласными:

аца оца уца еца ица;

курица, птица, синица, умница, улица, пуговица, пятница, гусеница, азарница (озорница), моица (моется), умываица (умывается), адеваица (одевается), яйцо, лицо, ножницы, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами: 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. Царь живет во дворце.

ача оча уча еча ича;

дача, начало, горячо, хочу, не хочу, качели, очень, печенье, платочек, почему? вечер, намочил, а также 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 звука в позиции прямого слога:

ца цо цу це ци;

цап-царап, цапля, царапина, царь, цирк, цифра, цыпленок, а также словосочетания и фразы с этими и подобными словами: цифра два, желтый цыпленок, белая цапля; Вот цапля. Там цирк. Тут цыпленок. Это царь. Я ходил в цирк. Я люблю цирк. Царь живет во дворце. У курицы цыплята. Кошка поймала мышку – цап-царап. Цапля живет на болоте. У меня царапина.

ча чо чу че чи;

чай, чайник, часто, чёрный, чёлка, чуть-чуть, через, человек, червяк, четыре, четверг, черепаха, чисто, а также 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, а также словосочетания и фразы с этими и 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, а также 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. У курицы сын цыпленок; солнце, Солнце 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, нож (нож) - ночь, шишка – черепаха, ручка – подушка, дочка – кошка, внучка – лягушка, птичка - мишка; наша дача, черные шорты; Даша поехала на дачу. Ночью 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;

В детском садике у нас тихий час.

В этот час нам нужна тишина.

Все ребятки - на кровати, все - молчок

Потому что у нас - тихий час,

Потому что нужна ти - ши - на.

7. Автоматизация звуков в разных позициях:

ученица, учительница, причесал, почистил, причесала куклу, почистил зубы, на цыпочках, Лена умылась, почистила зубы и причесалась. Вот и сказке конец, а кто слушал – молодец.

Цапля ходит по болоту, Цапля, стоя на крыльце,

Ждут в гнезде ее птенцы.. Объясняет букву Ц:

Цирк откроется в субботу Подойди, цыпленок Цып!

Уж приехали борцы., Повторяй-ка: цып-цып-цып!

Если выучишь урок

Подарю тебе цветок!

Идет бычок качается,

Вздыхает на ходу:

- Ой, доска кончается,

Сейчас я упаду!

Четыре в комнате угла,

Четыре ножки у стола,

И по четыре ножки

У мышки и у кошки.

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.

Т.е. 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___* , *миш___ка*). Это несколько препятствует появлению призывков и пропуску одного из согласных в стечениях.

Произнесение каждой части слова сопровождается движениями, 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, слитно, 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 у детей затруднения;

- дети вместе с педагогом произносят слово в темпе, близком к естественному

(на этом этапе можно попробовать сократить количество движений);

- дети самостоятельно произносят слово.

Все слова, которые используются для специальной работы по формированию навыка их воспроизведения, должны быть знакомы детям и являться наиболее употребимыми 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* - обе руки одновременно плавно опускаются вниз.

3. Слово *мама* произносится на одно движение руками вниз или в стороны.

В случае произнесения слова как *мбамба* (*мпампа*) следует выделить звук *м*___ и отработать его изолированное произнесение, 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 обращают 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:

ла - резко опустить кулаки вниз; *ма* - плавно выдвинуть напряженные руки вперед-в стороны; *гу* - резко поднять руки вверх (подчеркнуть звук *и* как ударный).

Привет:

1. *при* - резко раскрыть кулаки - *л*, вращать руки одна вокруг другой - *р*, затем поднять вверх - *и*; *вет* - 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 ритмическим рисунком:

таТА - зима (лиса)

таТАта - лопата (собака)

татаТА - карандаш (барабан)

ТАтата - бабушка (варежка, яблоко)

татаТО - молоко (там пальто)

В дальнейшем используется более сложные ритмические структуры. Подробнее работа над ритмическим рисунком слова изложена в разделе, посвященном формированию ритмико-интонационной стороны речи.

На третьем-пятом годах обучения, дети в достаточной мере овладевают навыком аналитического чтения, чтобы его можно было использовать 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 является необходимой предпосылкой их правильного воспроизведения в слове, а последующее соединение элементов в целое позволяет обеспечить слитное и ритмичное его воспроизведение.

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, звук *м* и *н* после таких согласных, как *ш*, *р*, *т* и других, 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.

В дошкольный период графическое расчленение слова (с__па__сибо) может вызвать затруднения у детей. Во-первых, они только начинают овладевать аналитическим чтением, переходя к нему от глобального узнавания табличек, и изменение письменного образца 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 глазах 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 фриктивный или смычно-проходной, 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

руч ← ка

к ← вад ← рат

После того, как слово по частям прочитано без ошибок, части таблички соединяются в слово и 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 сопряженно, отраженно, 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, соблюдая 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.

Как уже отмечалось, конечной целью работы над словом является 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?* в других - картинки предлагаются без них. В том случае, если при самостоятельном назывании ребенок произносит слово неверно, следует вернуться к менее самостоятельным видам речевой деятельности - к произнесению слова по подражанию, к чтению.

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 фраз, 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, приобретает 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.

В лесу темно,	Тише мыши, -	Я рубашку сшила
Все спят давно.	Кот на крыше,	Мишке
Одна сова не спит,	А котята	И сошью ему

На суку сидит

Еще выше

Штанишки.

Для того, чтобы устная речь детей становилась полноценным средством общения, необходимо учить их пользоваться фразой в самостоятельной речи. В связи с этим детям предлагаются разнообразные сюжетные картинки, которые они должны описать фразой, хотя бы короткой, а не одним словом.

Большое внимание также уделяется ответам на вопросы. Именно этот 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 движение 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.

РАБОТА С ПЛОХОГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ В КОНЦЕ ДОШКОЛЬНОГО ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ

Существует категория детей, которые в силу различных причин (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 большей частью 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 показала, что ребенок не овладел программой, у него не сформирован навык правильного воспроизведения слова, то оставшиеся полгода необходимо целиком посвятить формированию произнесения слова.

Эта работа проводится на ограниченном звуковом материале.¹⁹ Такие условия позволяют создать модель правильного воспроизведения слова, т.е. слитного, с соблюдением звукового состава, на уровне, доступном данному ребенку. Навык правильного произнесения отработанных слов переносится и на слова, с которыми не

¹⁹ Методика разработана Н.Ф.Слезиной. См. “О работе с плохоговорящими глухими первоклассниками”, Дефектология, 1984, № 2.

проводится специальная работа.

Ограничение звукового состава речевого материала позволяет целенаправленно работать над словом, уделяя все внимание тем сторонам произношения, овладение которыми обеспечивает правильное его произнесение.

Рассмотрит результаты проверки произношения двух детей.

1. Ребенок С., 6 лет, 5-ый год обучения.

Речевое дыхание: на одном выдохе произносит 12 слогов.

Голос: нормального тембра, высоты, но тихий.

Звуки:

а: +, э	п: +, б	в: +, ф	б: +, пв	ц: х, т
о: +	т: +, д	ф: +, в	д: +, й	ч: ж щечное
у: +	к: х, д	с: +, з	г: х, д	я: +, а, э
э: +	м: +, п, б	ш: +, щечное, ж щечное	з: й	ё: о, пропуск звука
и: с оттенком э, э	н: +, э	х: +	ж: щечное	ю: +
ы: +, и с оттенком э	л: межзубное беззвучное	щ: ш, ж	р: +	е: +, э

Характеристика произнесения слова: слова произносит слитно, в темпе, близком к естественному, ударение в знакомых словах соблюдает, звуковой состав слова сохраняет в меру возможностей в звуковоспроизведении. Речь орфографична (т.е. слова произносятся как пишутся).

Характеристика произнесения фразы: короткие фразы произносит слитно, фразы из 3-х 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 разборчива (по субъективной оценке).

2. Ребенок К., 6 лет, 5-ый год обучения.

Речевое дыхание на одном выдохе произносит 8 слогов.

Голос: нормальной высоты, тембра, но тихий.

Звуки:

а: +, э	п: +	в: +	б: п	ц: х, г
о: +, <i>тяготеет к у</i>	т: +	ф: +, в	д: +, н	ч: й
у: широкая артикуляция	к: г, й	с: межзубное	г: +	я: ай
э: +, о	м: +, мб	ш: щечное межзубное	з: межзубное	ё: о, йой
и: +, э	н: +, нд	х: г, й	ж: й	ю: уй
ы: э	л: +, беззвучное	щ: ш, ж	р: +	е: эт, эй

Характеристика произнесения слова: 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.

Характеризуя состояние звуковоспроизведения, следует отметить, что в речи ребенка есть звуки, которые он:

- а) произносит точно: *п, т, 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*.

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, г, 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 т.д.

Планируя работу с ребенком, педагог берет на неделю 3 - 5 слов (в зависимости от возможностей дошкольника) и учит произносить их правильно, т.е. с соблюдением звуко-слогового состава, слитности, 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 и т.д. 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*, а также перевод на регламентированные и допустимые замены звуков *х, ж, аффрикат* и *йотированных*, воспроизводя которые, ребенок допускает грубые дефекты.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД УСТНОЙ РЕЧЬЮ

Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом как средства общения возможно только при наличии в учреждении и дома слухо-речевой среды. Для этого необходимо создать условия для слухо-зрительного и слухового восприятия речи в течение всего дня, а не только на занятиях. Это обеспечивается, в первую очередь, обязательным использованием индивидуальных слуховых аппаратов при проведении режимных моментов, в играх, на прогулках, в свободной деятельности детей.

Важным условием создания слухо-речевой среды является устное общение с детьми **всех** окружающих дошкольника взрослых, при необходимости подкрепляемое письменной табличкой или дактилированием. При этом речь взрослых должна быть естественной, не утрированной, т.е. нормальной по темпу (или чуть замедленной на начальном этапе обучения) и громкости, слитной, орфоэпичной, максимально эмоциональной. Она должна сопровождаться богатой мимикой лица и естественными жестами.

В течение всего дня, а не только на занятиях педагога и воспитателя, родителей, необходимо побуждать детей к самостоятельным устным высказываниям, которые могут подкрепляться письменной табличкой или дактилированием.

Все сотрудники детского сада, а также родители, в силу их возможностей, должны контролировать устную речь детей. Если педагог и воспитатель, зная произносительные возможности каждого ребенка, требуют их реализации в речи, то, например, няня или повар, могут лишь предложить ребенку повторить хорошо то, что он сказал (*Я не поняла. Повтори.*).

Таким образом, работа над устной речью должна вестись в ходе всего учебно-воспитательного процесса, который предполагает также проведение специальных занятий, направленных на развитие остаточного слуха детей и овладение ими произносительными навыками. К ним относятся фронтальные и индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению, а также занятия речевой ритмикой.

В специальном дошкольном учреждении (группе) фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению проводятся:

- в ясельной группе 1 раз в неделю;
- в младшей и средней группах - 2 раза в неделю;
- в старшей и подготовительной - 4 раза в неделю.

Их продолжительность такая же, как и занятий по развитию речи и формированию элементарных математических представлений.

Индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению проводятся не реже 3 раз в неделю по 15-20 минут (в ясельной группе целесообразно проводить индивидуальную работу ежедневно по 10-15 минут).

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, а также проводить различные упражнения ежедневно в течение 5 минут в начале, в 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. Это 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.

Остановимся на организации работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению на фронтальных занятиях педагога и воспитателей по различным разделам программы, на специальных фронтальных и индивидуальных занятиях, а также на занятиях речевой ритмикой.

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И РАБОТА НАД ПРОИЗНОШЕНИЕМ НА ФРОНТАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПО РАЗЛИЧНЫМ РАЗДЕЛАМ ПРОГРАММЫ

Особое значение придается работе по развитию слухового восприятия и автоматизации и коррекции произносительных навыков при проведении фронтальных занятий педагога и воспитателей по всем разделам программы.

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

Основным способом восприятия речевого материала на фронтальных занятиях является его восприятие на слухо-зрительной основе, т.е., видя губы говорящего и слушая его. Однако по ходу занятия определенная часть речевого материала предъявляется только на слух. Только на слух предлагаются те слова и фразы, которые дети научились воспринимать на слухо-зрительной основе. Этот речевой материал должен органически входить в содержание и ход занятия, т.е. на слух предлагается только тот материал, который **нужен** на данном занятии.

Упражнения в восприятии материала на слух проводятся в течение всего занятия (т.е. и в его начале, и в середине, и в конце), но носят непродолжительный характер.

Речевой материал, который предъявляется на слух на фронтальных занятиях

состоит:

1. Из фраз и слов, которые дети научились слушать на индивидуальных занятиях;
2. 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 уже учились слушать на фронтальных или индивидуальных занятиях) предлагается дошкольникам сразу на слух. Он повторяется **не более 2-х 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 указывается 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 постепенно 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.

На фронтальных занятиях 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 гласность). В первом случае каждая произносительная ошибка ребенка должна исправляться, а во втором случае ошибка не исправляется, т.к. 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.

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. Их содержание должно быть доступно **всем** детям группы. На этих занятиях не проводится работа по вызыванию звуков, а также по первичной коррекции дефектов голоса и звуков. Основной задачей работы над **произношением** на специальных фронтальных занятиях является закрепление произносительных навыков, сформированных, главным образом, на индивидуальных занятиях, а также работа над такими сторонами произношения, которые сравнительно хорошо усваиваются при подражании на слуховой и слухозрительной основе: темп, слитность, словесное ударение, интонация.

С точки зрения работы над произношением содержанием этих занятий в первую очередь является 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, интонировано.

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

На фронтальных занятиях следует закреплять те звуки, которые в речи детьми произносятся то правильно: точно или приближенно (в соответствии с сокращенной системой фонем) или используя допустимые замены (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, заблага* 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, т.к. 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 (*л* 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 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 же 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 речевого материала является основным содержанием работы на индивидуальных занятиях. Однако, на 4 - 5-ом годах обучения в содержание работы по развитию слухового восприятия на специальных фронтальных занятиях постепенно включается и обучение восприятию на слух речевого материала: опознавание на слух знакомых детям стихов и песенок, работа с речевым материалом типа - *Мальчик взял бумагу и карандаш, Мальчик рисует дом*. Но эти упражнения проводятся на фронтальных занятиях только после того, как на индивидуальных занятиях все дети группы подготовлены к ним. Следовательно, работа по обучению глухих дошкольников восприятию на слух речевого материала включается в содержание фронтальных занятий лишь после того, как этот речевой материал отработан 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 и т.п..

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 2 темы, например:

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

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.

Работа со слабослышащими детьми ведется, как правило, по трем темам: к двум, перечисленным выше, добавляется тема, связанная с развитием речевого слуха, например: различение на слух при выборе из 5-ти звукоподражаний, лепетных и полных слов; опознавание знакомого по звучанию речевого материала; обучение восприятию на слух текста (опознавание уже 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.

Все занятие может быть 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, *ТАтааа, таТАаа, таааТА*. 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 фронтальных занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению 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.

Как правило, в дошкольных группах для слабослышащих 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.*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБУЧЕНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Основной задачей индивидуальных занятий 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 (глухие дошкольники подготавливаются к их восприятию на слух). В первые полтора - два года проводится работа по обучению 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 такими 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 (автоматизация и дифференциация звуков, работа над темпо-ритмической и интонационной 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 темпо-ритмической 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. В наибольшей степени это оказывается доступным в отношении опознавания на слух детских песенок и стихов, а также в отношении работы, подготавливающей детей к восприятию текстов на слух.

Содержание работы со слабослышащими детьми по развитию их остаточного слуха на фронтальных и индивидуальных занятиях также, как правило, не совпадает. Так, на индивидуальных занятиях не ведется работа по развитию неречевого слуха детей. Содержание же работы по развитию речевого слуха во многом близко: 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 не знакомого по звучанию материала, а на фронтальных - различению и

опознаванию уже знакомого на слух, в т.ч. и текстового материала: стихи, песенки, сказки, прозаические тексты.

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

- в подборе речевого материала (слов и фраз) для работы над произношением: при прочих равных условиях, в первую очередь, берется материал, который дети учатся воспринимать на слух;

- в требованиях к качеству произношения того речевого материала, который дети учатся воспринимать на слух: в этих словах, словосочетаниях, фразах и текстах дети должны реализовывать все свои произносительные возможности;

- в требованиях к использованию остаточного слуха детей при работе над произношением: формирование произносительных навыков происходит на слухозрительной основе; вызывание, автоматизация и коррекция различных сторон произношения проводится при широком использовании развивающегося слухового восприятия.

На индивидуальных занятиях должен максимально обеспечиваться индивидуальный подход к детям.

Работа с ребенком требует учета его психофизических особенностей. На продуктивность занятий значительно влияют особенности внимания, памяти ребенка. Повышенная утомляемость может отрицательно сказаться на темпах усвоения навыков. Поэтому индивидуальные занятия должны проходить в занимательной для ребенка форме. На них должны использоваться различные виды работ (например: лото, лабиринты, вертолины и т.п.), игровые приемы (например: привлечение разнообразных игрушек и т.п.), наглядный материал (разнообразные предметы, картинки, таблички, книжки-самоделки и т.п.), что делает 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-х - 3х 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, предусмотрено на 1-ом году занятий проведение обучения 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 слабослышащих дошкольников предусматривает, что вначале дети учатся воспринимать на слух наиболее простой речевой материал - звукоподражания и лепетные слова. Но если 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 также 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 ребенок не справляется с полным объемом программы, то она сокращается с учетом его возможностей.²⁰ При этом уменьшается количество речевого материала, который ребенок должен научиться воспринимать на слух. Сокращение происходит 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

²⁰ Вопрос о сокращении программы тому или иному ребенку решается на педагогическом совете дошкольного учреждения.

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 *m*, с как *m* и т.п.).

Большую 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 вибро-тактильных ощущений.

При планировании и проведении 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 полтора - два 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 иметь место как различение на слух речевого материала, так и его опознавание (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 не знакомого по звучанию речевого материала.

Работа по развитию слухового восприятия ведется 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 и проведении занятий учитываются особенности произношения, специфические трудности при его формировании у каждого ребенка.

Работа над **речевым дыханием** ведется с теми детьми, у которых нет длительного выдоха, являющегося основой 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 все занятие не может быть посвящено только вызыванию звуков. Закрепление 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.

Важно подчеркнуть, что 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 являются регламентированными (в соответствии с сокращенной системой фонем), а часть - нерегламентированными.

На втором этапе работы над звуковым составом речи, педагог:

- устраняет наиболее грубые дефекты произношения : сонатность, открытую и закрытую гнусавость, боковые артикуляции звуков, озвончение и т.п.;

- заменяет нерегламентированные субституты 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.

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 разной силой и высотой голоса, с разнообразными интонациями, передавать ритмический рисунок слова, 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 же 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 вызывать приближенную артикуляцию звука у детей группы не удастся 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 (что является одной из задач 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, помощи*)²¹. Поэтому перед педагогом при проведении занятий по речевой ритмике стоит специальная задача - обучить детей воспроизведению этого речевого материала на доступном 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 - *лиВЕТ, лэПЕ*; молодец - *маМЕ*, рубашка - *уПА, уБАта* и т.п.).

Таким образом, перед занятиями по речевой ритмике стоят следующие задачи:

- работа над ритмико-интонационной стороной 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.

Хотя занятия речевой ритмикой, также как и специальные фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению, являются коллективной формой работы, на них, в отличие от последних, ведется работа по

²¹ Выделены звуки, которые дети еще не умеют воспроизводить.

вызыванию у детей звуков, а также по отработке слов и фраз, звуковой состав которых детям еще не доступен.

Материалом для занятий речевой ритмикой являются звуки, слоги, слова, словосочетания, фразы, тексты (стихи, чистоговорки, считалки, сказки), которые произносятся с 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 доступен, понятен детям, нужен им 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 произнести слоги, слова, фразы неправильно. В случае ошибки педагог дает правильный образец, т.е. материал повторяется вновь хором, и, наконец, - звук, слог, слово, фразу вновь 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 ведется работа над различными сторонами произношения - над долготой, слитностью, темпом, ритмом, силой и высотой голоса, интонацией, звуками, словами и фразами; как правило, по одному - два упражнения для каждого из них.²²

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 для проведения занятий речевой ритмикой создаются при использовании беспроводной звукоусиливающей аппаратуры (радиоклассы, классы, работающие на инфракрасном излучении).

На занятиях речевой ритмикой дошкольники воспринимают материал на слухо-

²² Конкретный материал см. в разделе, посвященном формированию ритмико-интонационной стороны речи.

зрительной основе. По ходу занятия 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 ребенок, с какой интонацией произносится тот или иной речевой материал.

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.

ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБУЧЕНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЮ.

Работа по данному разделу планируется, как правило, на квартал (или по решению педагогического совета учреждения на месяц) и на неделю. Планы составляются 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 указываются: конкретное содержание работы (темы) по развитию слухового восприятия и обучению произношению, отводимое на каждую тему количество занятий, сроки их проведения и оставляется место для графы «Учет».

В перспективном плане для индивидуальных занятий отмечаются содержание работы *с каждым ребенком*; количество занятий и сроки не указываются.

В перспективном плане индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия указываются:

- 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 отмечаются конкретные достигнутые результаты.

В перспективном плане индивидуальных занятий по обучению произношению указываются:

- 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 (оставляется место для этой графы), где отмечаются 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 (либо его описание, либо аудиограмма) и режим усиления на аппаратуре коллективного и индивидуального пользования, на индивидуальных слуховых аппаратах (кроме усиления указывается тип аппарата и режим его работы). Изменения данных тонального слуха и в режиме усиления также отмечаются в дневнике.

В перспективном плане занятий по речевой ритмике отмечаются тема, 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., вписываются 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 г.г. обучения;
- для слабослышащих детей - соответственно 5-10 и 15-20 фраз.

В недельном плане специальных фронтальных занятий и занятий речевой ритмикой определяются: а) тема и цель, б) содержание, в) виды работ и дидактический материал, г) использование аппаратуры, д) учет²³.

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).

²³ Здесь отмечаются результаты работы за неделю.

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.

УЧЕТ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБУЧЕНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЮ

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.

Данные учета составляют основу для планирования работы по развитию слухового восприятия и формированию произношения. На их основе можно оптимальным образом учесть индивидуальные особенности каждого ребенка.

В процессе работы над устной речью проводится 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.

Текущий учет

В графе учет отмечаются особенности усвоения материала каждым ребенком (на индивидуальных занятиях) или группой в целом (на специальных фронтальных занятиях и на занятиях речевой ритмикой). При этом, когда отмечается усвоение материала группой детей, важно указать также, 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:

а) 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;

б) при обучении опознаванию - какой материал был успешно опознан, а в опознавании 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);

в) при обучении распознаванию не знакомого по звучанию речевого материала учет ведется аналогично тому, как описано для его опознавания на слух;

при работе по обучению произношению:

- работа над речевым дыханием и голосом: отмечаются их особенности при воспроизведении слогов, слов и фраз, например:

слитно произносит слогосочетания и слова, состоящие из 3-х слогов или повышает голос при произнесении звуков у и и;

- работа над звуками и их сочетаниями: отмечается 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: отмечаются особенности их воспроизведения (при этом указывается лучший вариант), например:

слово “молоко” произносит как *ма-лаКО* (или *маКО*, или *малаКО*) и т.п.

Периодический учет

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 проводятся проверки, в результате которых определяется качество воспроизведения слова и усвоения звуков в составе слова. Для этого подбираются хорошо знакомые 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: *утя (утка), вода, ляля, боБО, папа, мама, дом, мяч, рыба, я, юла, ёлка, платье, хлеб, петух, кот, мишка, суп, спасибо, ж_____ (жук), заяка, щи, цветы*. В список целесообразно включать знакомые имена детей и взрослых.

К словам подбираются соответствующие игрушки, предметы, картинки. Сначала ребенка просят самостоятельно назвать слово, затем произнести его сопряжено (одновременно) с педагогом с использованием движений речевой ритмики, потом - отраженно (вслед за педагогом); в заключении слово вновь повторяется самостоятельно. Все варианты произнесения слова ребенка заносятся в протокол,

например:

Таблица 2

Слово	Воспроизведение ребенком			
	Самостоятельно	Сопряжено	Отраженно	Самостоятельно
<i>Рыба</i>	<i>па_____</i>	<i>Лэпа</i>	<i>Э-па</i>	<i>э-па</i>
<i>Спасибо</i>	<i>И(фальц.)па</i>	<i>паИ(фальц.)па</i>	<i>аИ(фальц.)па</i>	<i>аИ(фальц.)па</i>
<i>Мама</i>	<i>мамбамба</i>	<i>м___а___м___а</i>	<i>мамба</i>	<i>мбамба</i>

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; т, д, н произносит правильно, пропускает, заменяет *п (т)* на *б (д)*, или *б (д)* на *п (т)* или *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 *н*, произносит как *д* или

	<i>т</i> , язык на верхней губе;
<i>в, ф</i>	произносит правильно, пропускает, взаимозаменяет, оглушает <i>в</i> , дутье на месте данных звуков, двугубная артикуляция, замена губно-зубных звуков губными: <i>ф</i> как <i>л</i> , <i>в</i> как <i>б</i> ;
<i>с</i>	произносит правильно (в том числе ослаблено или призубно), межзубное (межгубное), произносит как <i>т</i> , боковая артикуляция, сонантность;
<i>ш</i>	произносит правильно (в том числе ослаблено или несколько смягченно), как щечное <i>ш</i> , дутье, пропускает, заменяет на <i>с</i> , боковая артикуляция, сонантность

и т.д.;

слово - произносит слитно, или по частям (*сла-сибо*), или по слогам, или по звукам, выделяет или нет ударный слог и насколько адекватно, соблюдает или не соблюдает звуко-слоговой 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.

Также 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 дошкольником 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.²⁴

Проверка проводится как при чтении предлагаемого материала, так и при назывании соответствующих картинок. При чтении лучше воспроизводится звуковой состав слова, но и 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 5, 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 отмечается, 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, какова сила и высота 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. Отбираются, в основном, существительные в именительном падеже. Поверяемый гласный звук должен находиться в ударной позиции. Проверяемый согласный звук должен быть представлен в различных позициях (включая критические для него).

В протоколе проверки отмечаются все варианты произнесения звука, например:

²⁴ Примерный речевой материал см. в Приложении 1.

ш - правильно (+) или сонантно, м - правильно или частичная закрытая гнусавость (мб).

Особый материал, состоящий из существительных в именительном падеже, подбирается 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 непроносимых 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** вырабатывается условная двигательная реакция на звук и определяется, на каком расстоянии они могут ощущать звучание речи и игрушек (см. стр.).

Полученные в ходе целенаправленного обучения **максимальные** результаты сопоставляются с данными тонального слуха. При их совпадении (см. таблицу 3) можно говорить о той или иной степени снижения слуха.

У говорящих детей проверяется их возможность воспринимать на слух речь. При этом глухим детям предлагается различать на слух слова, а слабослышащим - распознавать.

Для проверки слуха **глухих детей, овладевших словесной речью в процессе обучения**, подбираются три группы хорошо знакомых слов²⁵:

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

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

3-ья 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 предлагается различать слова первой группы (сначала слухозрительно, а затем, прослушав образец звучания, и на слух). Если дошкольник различает эти слова, ему аналогично предъявляется речевой материал второй группы. Если он справляется и с их дифференциацией, то предлагаются слова третьей группы. Ребенку, который различает и слова последней группы, для восприятия на слух предъявляется речевой материал всех трех групп, т.е. 9 слов: перед ним выкладываются 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 является не глухим, а слабослышащим ребенком, 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 9-ти. 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.

²⁵ В соответствии с методикой, предложенной Е.П.Кузьмичевой и И.Ф.Федосовой.

Результаты различения на слух слов сопоставляются 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.

Таблица 3.

Примерная схема оценки состояния слуха

Состояние слуха	Расстояние стабильных реакций на различные звучания					Средняя потеря слуха на частотах 500, 1000 и 2000 Гц	Диапазон воспринимаемых частот
	Игрушки с наиболее выраженными:			шепот	Голос разговорно й громкости		
	низкими частотами (барабан)	средними частотами (дудка и гармошка)	высокими частотами (шарманка)				
Слабослышащий с легкой тугоухостью	Более 4 м	Более 4 м	Более 4 м	До 0,3 м	Более 4 м	До 55 дБ	Полный
Слабослышащий со средней тугоухостью	Более 4 м	3 - 4 м	0,5 - 1,5 м	нет	1 - 4 м	55-75 дБ	До 4000-8000 Гц
Слабослышащий с тяжелой тугоухостью	3 - 4 м	3 – 4 м	0,1 – 0,5 м	нет	0,3 – 1 м	75-85 дБ	До 4000-8000 Гц
Глухой со значительными остатками слуха	2,5 – 4 м	0,1 – 3 м (иногда не слышит гармошку или дудку)	Нет (у некоторых – 0,1 – 0,15 м)	нет	У/Р–0,3 м	85-100 дБ	До 2000-8000 Гц
Глухой с остатками слуха	0,7 – 2,5 м	нет	нет	нет	У/Р-0,15 м	Более 100 дБ (при порогах восприя-тия менее 80 и 90 дБ на частотах 250 и 500 Гц соответст-венно)	До 1000-4000 Гц
Глухой с незначительными остатками слуха	0,5 – 1,5 м	нет	нет	нет	Нет, но реагирует на	Более 100 дБ (при порогах восприя-тия	До 500-1000 Гц

					громкий голос у У/Р	более 80 и 90 дБ на частотах 250 и 500 Гц соответст- венно)	
--	--	--	--	--	------------------------	--	--

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 9-ти 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 **слабослышащих говорящих детей** проверяется в ходе распознавания ими знакомых слов. Как правило, используются списки Л.В.Неймана (см. Приложение 2). К словам подбираются соответствующие картинки. Проверка проводится 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 (у/р), 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 у/р, 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: у/р, 0,4 м, 1.5 м и т.д..

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

Полученные результаты соотносятся 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 у/р - 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 их 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 если 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.п.

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 проводится проверка усвоения детьми программного материала по развитию слухового восприятия. Аналогичная проверка проводится 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) проверяется на 2-3 фронтальных занятиях в начале, в середине и в конце каждого учебного года. На одно занятие берутся 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 отмечается также и владение детьми специфическими для слуховых занятий словарем, например: названия используемых звучащих игрушек, *играйте на барабане (пианино и т.п.), говорите (играйте), долго (кратко, громко, тихо, слитно, быстро, медленно), отхлопайте ритм* и т.п.

Умение воспринимать на слух речевой материал проверяется на нескольких индивидуальных занятиях.

В детском саду для **глухих детей** проводятся следующие проверки:

- на первом году занятий в середине года выявляется умение различать на слух звукоподражания при выборе из 2 - 3; в конце года - умение различать звукоподражания, лепетные и полные слова при выборе из 2 - 3, а также 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 из 3 - 5;²⁶

- на третьем - пятом годах занятий в середине года проверяется 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 песенки и стихи). Слова и фразы должны быть даны вразбивку. Речевой материал не должен подбираться по тематическому принципу. Он повторяется не более 2 раз. Приведем пример контрольного материала (на конец обучения в старшей группе): 1.

²⁶ Дети, начавшие обучаться с 3-х 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.

Дай ложку; 2. Карандаш; 3. Как тебя зовут? 4. Один; 5. Стихи про самолет; 6. Здравствуй; 7. Тарелка; 8. Пальто; 9. Попроси карандаш; 10. Молоко; 11. Рубашка; 12. Убери бумагу; 13. Ешь суп; 14. Чашка; 15. Надень платье; 16. Четыре; 17. Песенка “Про маму”; 18. Шапка; 19. Бумага; 20. Как твоя фамилия?

В конце последнего года обучения педагог проверяет также 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 не знакомый по звучанию материал. С этой целью ребенку предъявляются 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 выявляется 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 проверяется опознавание на слух 20 контрольных речевых единиц: слов, словосочетаний, фраз и текстов (детские стихи и песенки). Проверка проводится аналогично тому, как это описано для третьего-пятого годов обучения глухих дошкольников. Приведем пример контрольного материала на конец обучения в средней группе: 1. *Пирамида*; 2. *Зеленый шар*; 3. *Как твоя фамилия?* 4. *Беги как лошадка*; 5. *Стихи о лете*; 6. *Компот*; 7. *Нарисуй большой квадрат*; 8. *Сапоги*; 9. *Сегодня тепло*; 10. *Принеси мяч*; 11. *Где ребята?* 12. *Спальня*; 13. *Ешь котлету*; 14. *Дерево*; 15. *Возьми 2 кубика, возьми столько же шаров*; 16. *Покажи у мишки глаза*; 17. *Три*; 18. *Цветок*; 19. *Кто заболел?* 20. *Уши*.

Кроме того проверяется 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 уделяется выявлению возможностей детей воспринимать на слух тексты:

- на втором году занятий проверяется 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 проверяется также 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 проверяется уровень восприятия на слух специального тестового материала (списки Л.В.Неймана, см. Приложение 2).

Ребенок воспринимает слова одного списка без аппаратов (на лучше слышащее ухо или бинаурально, т.е. двумя ушами), а другого - с индивидуальными слуховыми аппаратами. При проведении проверок в течение года материал всегда предъявляется на одинаковом расстоянии от уха ребенка или микрофонов аппаратом. 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. Следует особо подчеркнуть, что тот материал, который ребенок научился слушать, он должен грамотно говорить, реализуя при этом 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 и правильно ее оценить, внести необходимые коррективы в дальнейшую работу с целью повышения ее эффективности. А во-вторых, сами проверки являются прекрасным тренировочным материалом, а, следовательно, они способствуют совершенствованию навыков восприятия и воспроизведения устной речи.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗВУКОУСИЛИВАЮЩЕЙ АППАРАТУРЫ

Результативность коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми во многом зависит от использования качественной звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования для фронтальных занятий, специальных тренажеров для индивидуальных занятий и работы малыми группами (по 2-3 человека), индивидуальных слуховых аппаратов.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗВУКОУСИЛИВАЮЩЕЙ АППАРАТУРЫ

Существует два типа аппаратуры коллективного пользования: проводные и беспроводные системы. Последние работают на радиопринципе или инфракрасном излучении.

Проводная аппаратура включает в себя пульт педагога, состоящий из

современного усилителя, микрофона и электрического входа для подключения телевизора, магнитофона, проигрывателя, видеоманитофона и т.п., который проводами соединен с индивидуальными пультами на столах детей, оснащенными головными телефонами и обратными микрофонами - микрофонами для каждого ребенка.

Современная проводная аппаратура коллективного пользования (как импортная, так и отечественная) позволяет подобрать для каждого ребенка оптимальный режим усиления за счет разнообразных изменений частотных и динамических характеристик звукового сигнала. Стационарные усилители (как для фронтальных, так и для индивидуальных занятий), как правило, имеют несколько более широкие возможности звукоусиления, в частности, более широкую, чем индивидуальные слуховые аппараты, полосу пропускания частот (за счет как низких, так и высоких звуков). Проводная аппаратура может быть дополнена вибраторами, которые облегчают восприятие звуков детям с небольшими остатками слуха, а также способствуют формированию ритмико-интонационной стороны речи.

Однако при использовании проводной аппаратуры и дети, и педагог «привязаны» к столам. В связи с этим возникают определенные трудности при проведении различных игр, при выполнении коллективных работ (аппликация, рисование, конструирование, создание макетов и т.п.). Кроме того, ряд фронтальных занятий требует того, чтобы дети могли свободно двигаться в пространстве (физкультурные, музыкальные занятия, занятия речевой ритмикой). При их проведении обычно используются индивидуальные слуховые аппараты. Но в этом случае качество восприятия звукового сигнала (речи, музыки) зависит от того, насколько ребенок удален от источника звука - от педагога, от инструмента и т.п.

Для создания более оптимальных условий восприятия помещения, в которых проводятся эти занятия, оборудуются стационарной индукционной петлей, создающей внутри себя магнитное поле, преобразующееся в слуховых аппаратах в акустические сигналы. Это позволяет воспринимать звуки вне зависимости от удаленности от их источника. Однако при этом интенсивность звукового сигнала падает примерно на 10 дБ, снижается разборчивость восприятия. Индивидуальные слуховые аппараты ребенка при использовании индукционной петли работают, как правило, в режиме Т (телефон), и ребенок не слышит себя (лишь некоторые

аппараты, в т.ч. и отечественные, например «Соната» У - 04, У - 06, У - 07, У - 08 могут работать в режиме МТ (микрофон-телефон).

Аппаратура, работающая на инфракрасном излучении, также позволяет «отвязать» детей и педагога от столов и воспринимать речь педагога с одной интенсивностью вне зависимости от расстояния, на которое он удален от ребенка. Но это возможно лишь в том помещении, где установлены инфракрасные излучатели.

Преодолеть отмеченные выше недостатки помогает использование **аппаратуры, работающей на радиопринципе**. Различные радиосистемы (радиоклассы) включают в себя:

- микрофон педагога, который либо прикрепляется специальной клипсой к одежде, либо размещается на оголовье, чтобы при изменении положения головы сохранялось постоянное расстояние от рта учителя до микрофона;
- радиопередатчик педагога;
- радиоприемники детей, соединенные с индивидуальными слуховыми аппаратами или наушниками.

Радиосистемы позволяют ребенку в **любом** помещении или на улице, находясь от педагога даже на расстоянии 10-15 метров, слышать его речь, как будто он говорит рядом с ним, т.е. на расстоянии 5-10 см от аппаратов (расстояние от губ учителя до его микрофона). Это позволяет ребенку постоянно находиться в одних и тех же акустических условиях. Приемник ребенка имеет отдельную регулировку усиления радиоприема, что позволяет изменять усиление в зависимости от конкретных условий.

Радиопередатчик педагога имеет аудиовход для подключения к нему телевизора, магнитофона, видеоманитофона и др. Таким образом, дети могут смотреть передачу, мультфильм, воспринимая звук через радиосистему, и одновременно через нее же слушать пояснения педагога.

Преимуществом радиосистем является также возможность выделения голоса педагога из окружающего шума и его избирательное усиление.

Для каждой группы выбирается своя радиочастота (всего их может быть 28-40). Поэтому радиосистемы могут работать в соседних группах, в том числе, расположенных друг над другом (в отличие от помещений, оборудованных индукционными петлями).

В качестве элементов питания радиосистемы используются аккумуляторные батареи, которые заряжаются через специальное устройство, оснащенное индикатором зарядки батареи. Большинство радиоприемников детей также имеют подобный индикатор. Радиосистема может работать и от обычных батареек.

Радиосистемы с успехом могут использоваться не только в специальных детских учреждениях, но и дома. Особенно они эффективны для детей с нарушенным слухом, имеющих высокий уровень общего и слухоречевого развития, которые посещают массовые детские сады. Ведь эти системы позволяют ребенку постоянно слышать голос педагога около себя, где бы тот в это время не находился.

К сожалению, отечественная промышленность в настоящее время не выпускает радиосистем для детей с нарушениями слуха. Их приходится закупать у иностранных фирм, причем часть радиоклассов, например EASSY LISTNER, оказываются даже более дешевыми, чем отечественная проводная аппаратура.

В беспроводной аппаратуре оптимальный режим звукоусиления обеспечивается индивидуальными слуховыми аппаратами ребенка, имеющими для этого огромные возможности, а также усилением поступающего сигнала радиоприемником.

В настоящее время существуют разнообразные специальные усилители для работы с детьми и взрослыми с нарушенным слухом - **слуховые тренажеры**.

Это, как правило, высококачественные усилители, подающие сигналы как на головные телефоны (наушники), так и на специально сконструированные вибраторы. Такие тренажеры обычно имеют более широкую, чем индивидуальные слуховые аппараты, полосу пропускания частот и большие возможности изменения частотных и динамических характеристик звукового сигнала, что позволяет адекватно подобрать для каждого ребенка режим звукоусиления. Определенные сложности могут возникнуть с подбором усиления для детей, имеющих крутонисходящие

аудиометрические кривые (как и в проводной аппаратуре коллективного пользования). Эти дети, при отсутствии медицинских противопоказаний к звукоусилению, пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами. Слуховые тренажеры комплектуются двумя микрофонами - для педагога и для ребенка.

Индивидуальные слуховые аппараты сегодня существуют в трех основных модификациях: карманные, заушные и внутриушные. Все они, как уже отмечалось, имеют большие возможности в изменении характеристик звукового сигнала, что позволяет подобрать каждому ребенку вне зависимости от степени и характера снижения слуха адекватный режим работы аппарата.

Карманный аппарат представляет собой усилитель с вмонтированным в нем микрофоном и оснащенный телефонами, которые с помощью ушных вкладышей (желательно индивидуальных) вставляются в уши ребенка. Основным недостатком карманного аппарата является то, что он не позволяет воспринимать звуки бинаурально, т.е. определять направление звука. Кроме того, ребенок слышит себя через микрофон, размещенный в коробочке аппарата, и если она значительно удалена ото рта - более чем на 7-10 см, или закрыта одеждой, например, пальто, ребенок плохо себя слышит. Преимуществом же аппаратов этого типа является их относительно невысокая цена и возможность использовать в качестве индивидуального тренажера: педагог может взять его в руки и говорить прямо в микрофон, может поднести его к губам ребенка; к аппарату может быть подключен костный телефон. Прямое его назначение - передавать звуки, в том числе и речь, детям и взрослым с **кондуктивными** поражениями слуха: костный телефон с помощью специального оголовья размещается на сосцевидном отростке за ухом. Основным контингентом специальных дошкольных учреждений являются дети с **сенсоневральной тугоухостью и глухотой**; для тех из них, кто имеет очень незначительные остатки слуха, костный телефон может использоваться как вибратор, который они держат пальцами.

Заушный аппарат имеет полукруглую форму и размещается за ухом ребенка. Микрофон находится в верхней части аппарата, специальная трубочка - звуковод - соединяет аппарат с ушным вкладышем. Современные заушные аппараты позволяют компенсировать различные потери слуха (от небольшой тугоухости до глухоты) при самых разнообразных конфигурациях аудиометрических кривых. Бинауральное

слухопротезирование, т.е. одновременное использование двух аппаратов, позволяет несколько уменьшить усиление и дает возможность определять направление звука. Большинство аппаратов этого типа имеют электрический вход, через который к ним может быть подключен выносной микрофон (в этом случае создается своеобразный индивидуальный слуховой тренажер для занятий), а также можно напрямую соединиться с телевизором, телефоном, приемником радиокласса и т.п.

В настоящее время активно разрабатываются разнообразные внутриушные аппараты. Их внешняя особенность состоит в том, что весь аппарат располагается в слуховом проходе и не виден. Но на сегодня использование данного типа аппаратов в работе с детьми имеет два ограничения: во-первых, они компенсируют лишь потерю слуха до 70-80 дБ, т.е. легкую, среднюю и часть тяжелой тугоухости, а во-вторых - аппарат вмонтирован в ушной вкладыш, у ребенка ухо быстро растет, и практически через полгода - год необходимо перемонтировать аппарат в новый вкладыш.

Охарактеризовав кратко особенности звукоусиливающей аппаратуры разного типа, рассмотрим, какую из них целесообразно использовать на тех или иных занятиях с дошкольниками с нарушенным слухом.

Из сказанного выше понятно, что наиболее комфортным для **фронтальных занятий** является использование радиоклассов, позволяющих детям постоянно находиться в единых условиях звукоусиления и в своей классной и групповой комнате, и в музыкальном и физкультурном зале, и на улице. Если такой возможности нет, то выбор аппаратуры для фронтальных занятий педагога и воспитателей для каждого конкретного ребенка зависит от ряда факторов: от вида занятия, от состояния его слуха и речи, от характера материала.

Музыкальные, физкультурные занятия, сюжетно-ролевые игры, занятия речевой ритмикой и связанные с усвоением трудовых навыков требуют обязательного свободного перемещения детей. Следовательно, целесообразно использовать индивидуальные слуховые аппараты, работающие либо в режиме радиосистемы или инфракрасного излучения, либо индукционной петли, если все аппараты имеют переключение в режим «микрофон-телефон» - **МТ**, при переключении в режим **Т** дети будут слышать педагога вне зависимости от его удаления от них (в пределах 5-10 м), но не будут слышать себя, т.к. отключены микрофоны их аппаратов.

На остальных фронтальных занятиях с детьми с глухотой и тяжелой тугоухостью используются, как правило, проводная аппаратура коллективного пользования. Слабослышащие дети, разборчиво слышащие речь с индивидуальными слуховыми аппаратами на расстоянии 1,5-2 м и более (т.е. на том расстоянии, на котором находится от них педагог в ходе занятия), могут пользоваться ими в ходе всего занятия. Если же кто-то из детей разборчиво слышит речь на этом расстоянии без аппаратов, он может работать на занятии и без них; необходимо решить вопрос о целесообразности обучения такого ребенка в специальной группе.

На выбор типа аппаратуры оказывает влияние состояние речи ребенка, в том числе и произносительной стороны: чем хуже развита его речь, чем ниже его произносительные возможности даже при значительных остатках слуха, тем больше данных за использование индивидуальных слуховых аппаратов или аппаратуры коллективного пользования. Это же касается характера материала: новый, трудный материал целесообразно воспринимать в более комфортных условиях звукоусиления.

На **специальных фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению** выбор типа аппаратуры при проведении слуховой работы зависит от доступности звучаний слуху каждого ребенка.

Если дошкольник воспринимает звучания без индивидуальных слуховых аппаратов на расстоянии 1,5-2 м и более, работа может проводиться без звукоусиливающей аппаратуры, например, определение количества звучаний, ритмов, воспроизводимых на барабане и т.п..

Если ребенок воспринимает звучания с индивидуальными слуховыми аппаратами на расстоянии 1,5-2 м и более, то работа может проводиться именно с ними.

Если же ребенок не воспринимает звучания с аппаратами или слышит их на расстоянии менее 1,5-2 м, то целесообразно использовать аппаратуру коллективного пользования.

На одном и том же занятии часть детей могут воспринимать звучания без аппаратов, часть - с индивидуальными слуховыми аппаратами, часть - через аппаратуру коллективного пользования. Как правило, на этих занятиях дети с

глухотой и тяжелой тугоухостью пользуются аппаратурой коллективного пользования при восприятии речевого материала и при прослушивании граммофонных и магнитных записей. Когда в качестве источника звука выступают звучащие игрушки, занятие в основном проводится с индивидуальными слуховыми аппаратами.

При работе над произношением выбор типа аппаратуры зависит от того, над какой стороной произносительной структуры речи ведется работа: формирование темпо-ритмической стороны может успешно проводиться и с использованием индивидуальных слуховых аппаратов, а в работе над фонетическими элементами (звуками) целесообразно прибегать к стационарной аппаратуре. Это же относится и к работе над произношением на индивидуальных занятиях.

Развитие слухового восприятия на **индивидуальных занятиях** проводится с использованием слуховых тренажеров и индивидуальных слуховых аппаратов. С глухими детьми тренажеры, как правило, используются в течение всего дошкольного периода. Параллельно детей учат воспринимать речевой материал с индивидуальными слуховыми аппаратами при постепенно увеличивающемся расстоянии и без аппаратуры - на ухо.

В работе со слабослышащими детьми с тяжелой тугоухостью слуховые тренажеры обычно используются в первые 1,5-2 года обучения, постепенно все большее место на занятиях начинает занимать восприятие речи с индивидуальными слуховыми аппаратами и на ухо. Обязательным для слабослышащих дошкольников является усвоение программного материала, воспринимаемого с помощью индивидуальных слуховых аппаратов. Занятия с детьми, страдающими легкой и средней тугоухостью, проводятся с первых дней обучения с индивидуальными слуховыми аппаратами и без них.

Если к началу дошкольного обучения ребенок, даже со значительным снижением слуха - глухота или тяжелая тугоухость, благодаря проведению ранней коррекционной работы, уже владеет словесной речью на уровне полных слов и короткой фразы и узнает хорошо знакомый речевой материал на слух, то целесообразно продолжить работу по развитию слухового восприятия с индивидуальными слуховыми аппаратами.

Глухим детям, которые имеют незначительные остатки слуха (диапазон

воспринимаемых частот до 500 Гц при очень высоких порогах слуховой чувствительности - 105-110 дБ и более) полезно в дополнение к головным телефонам (наушникам) как на фронтальных, так и на индивидуальных занятиях с первого года обучения использовать вибраторы. В дальнейшем (примерно с конца 2-го - начала 3-го года занятий) следует учить ребенка восприятию материала и только на слух (т.е. без вибратора). Эта работа начинается на индивидуальных занятиях и постепенно переносится на фронтальные занятия.

Особое внимание педагогического персонала и родителей должно быть обращено на использование индивидуальных слуховых аппаратов с **первого** дня обучения ребенка в дошкольном учреждении при отсутствии медицинских противопоказаний к звукоусилению. Дети должны пользоваться индивидуальными слуховыми аппаратами не только на занятиях, но и при проведении режимных моментов, на прогуле, во время игр. Индивидуальные слуховые аппараты помогают детям с нарушенным слухом не только воспринимать речь окружающих при общении, но и контролировать качество собственного произношения. Кроме того, постоянное пользование индивидуальными слуховыми аппаратами значительно расширяет представления детей о звуках окружающего мира, так, например:

на прогулке - могут слышать звук, который издают различные транспортные средства, голоса животных, стук мяча о землю, шарканье ногами по асфальту (учить детей правильной ходьбе) , скрип снега, качелей и т.п.;

при проведении режимных моментов - могут слышать стук двери, когда ее закрывают (учить закрывать дверь тихо), стук стула о пол (учить бесшумно ставить стул), звук удара ложки (вилки) о тарелку или чашку (учить красиво есть) и т.п.;

в играх - могут оборачиваться на звук, на звучание своего имени, слышать звук, который издает падающий рядом с ребенком предмет, начинать игру по звуковому сигналу, например, по удару барабана или сигналу дудки и т.п.

МЕТОДИКА УТОЧНЕНИЯ РЕЖИМА ЗВУКОУСИЛЕНИЯ

Результативность работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению находится в прямой зависимости от правильности подобранного режима усиления индивидуальных слуховых аппаратов, слуховых тренажеров,

аппаратуры коллективного пользования.

Методика подбора режима звукоусиления зависит от уровня развития речи и состояния слуха дошкольника. При правильно подобранном режиме ребенок, длительное время пользуясь индивидуальными слуховыми аппаратами или стационарной аппаратурой и не испытывает дискомфорта.

Прежде чем приступать к выбору режима звукоусиления, необходимо проанализировать аудиометрические данные и результаты педагогического обследования слуха ребенка. Следует избегать установки максимального усиления, так как это снижает разборчивость речи и отрицательно влияет на слуховой анализатор.

Режим усиления подбирается вначале на хуже слышащее ухо, при этом аппарат или головной телефон лучше слышащего уха отключается, затем - на лучше слышащее ухо, а после этого он уточняется при прослушивании двумя ушами. В дальнейшем при пользовании аппаратурой педагогический коллектив и родители должны следить за тем, чтобы левый (правый) головной телефон (аппарата с режимом для левого /правого/ уха) был надет именно на левое (правое) ухо.

В ходе выбора режима работы звукоусиливающей аппаратуры определяется, какие частоты и в какой степени необходимо усиливать. Современная электроакустическая аппаратура позволяет варьировать (наращивать и ослаблять) усиление на низких и высоких частотах в сравнении с выбранным оптимальным усилением средних частот. В настоящее время нет единого взгляда на методику выбора оптимального режима звукоусиления для детей. Предложим некоторые свои рекомендации, базирующиеся на многолетнем опыте работы.

При горизонтальных и пологонисходящих аудиометрических кривых, при которых перепад (разница в порогах восприятия) между соседними частотами, например, между 250 и 500 Гц, 500 и 1000 Гц, 1000 и 2000 Гц не более 5-10 дБ, предпочтение отдается широкой полосе звукоусиления. При этом, как правило, подчеркиваются (дополнительно несколько усиливаются) низкие частоты. Вместе с тем целесообразно проверить эффективность слухового восприятия при отсутствии дополнительного усиления низких частот, а также при подчеркивании высоких частот, которые значительно влияют на разборчивость речи. Сравнение результатов

восприятия в этих разных условиях позволит определить тот режим, который для данного ребенка более эффективен.

При обрывистых аудиограммах, т.е. когда частотный диапазон тонального слуха глухого ребенка ограничен: он воспринимает тоны аудиометра до 1000 Гц, как правило, подчеркиваются низкие звуки, при этом устанавливается либо широкая полоса пропускания частот, либо частоты, которые ребенок не слышит, «отрезаются» с помощью специальных фильтров, если эта возможность предусмотрена в аппаратуре.

При крутониспадающих аудиограммах, когда при относительно небольшом снижении слуха в диапазоне 125-500 Гц (до 40-50 дБ), резкий перепад имеет место между частотами 500 и 1000 Гц (в 20 и более дБ), как правило, «отрезаются» низкие частоты и усиливаются средние и высокие. Дети с таким слухом пользуются **индивидуальными слуховыми аппаратами с глубокой регулировкой тембра**, при этом необходимо, чтобы специалист по изготовлению индивидуальных ушных вкладышей сделал в них вентильные отверстия для пропускания низких частот. Если же перепад отмечается на более высоких частотах, например, между 1000 и 2000 Гц, 2000 и 4000 Гц, то эффективным может оказаться не «срезание» низких частот, а оптимальное усиление сохранных частот, т.е. низких и средних.

Рекомендации к выбору режима звукоусиления **индивидуального слухового аппарата** должен дать врач-сурдолог сурдологического кабинета. Желательно, чтобы были рекомендованы 2-3 режима, из которых педагог на основании педагогического обследования выберет тот, который является наиболее эффективным для данного этапа обучения.

Опираясь на режимы, рекомендованные для индивидуальных слуховых аппаратов, педагог подбирает оптимальное звукоусиление на стационарной аппаратуре коллективного пользования и на слуховом тренажере.

Методика педагогического уточнения режима звукоусиления зависит от состояния речи и слуха дошкольника.

Неговорящим детям усиление подбирается на основе условной двигательной реакции на звук. Педагог приступает к установлению режима усиления

для каждого ребенка с того момента, как у него выработана условная двигательная реакция на звучание речевого сигнала (словосочетания типа папапапа).

Подбор режима на проводной аппаратуре **коллективного пользования и на слуховом тренажере** проводится следующим образом. Педагог устанавливает один из режимов усиления, который, как он предполагает в соответствии с состоянием тонального слуха и с полученными данными по ощущению ребенком неречевых и речевых сигналов, будет эффективен для дошкольника (но не максимальное!). Сурдопедагог произносит в микрофон голосом разговорной громкости слогосочетание *пупупу (папапа, пипипипи)*, ребенок через головные телефоны воспринимает его слухо-зрительно (т.е. видит лицо педагога и слушает) и в ответ снимает кольцо пирамидки (или выполняет какое-либо другое действие). Затем педагог закрывает лицо экраном и вновь произносит данное слогосочетание. Если ребенок не реагирует на его произнесение, то сурдопедагог постепенно прибавляет усиление до того момента, когда у малыша появится четкая реакция на произносимые слоги. Затем он пытается уменьшить усиление. Если же у ребенка реакция на произносимые слогосочетания отмечена сразу, то педагог постепенно убавляет усиление и определяет его оптимальную силу, при которой дошкольник четко реагирует на произнесение слогов. Затем педагог проверяет наличие ощущения звучания **слов** (например, произносит за экраном слова: *собака, мяч*; необходимо чтобы среди этих слов были слова, включающие высокочастотные звуки, например: *мяч, чай, щи* и т.п.), пытаясь уменьшить усиление звука; ребенок в ответ на произносимое слово нанизывает кольцо на стержень пирамиды или выполняет любое другое действие.

Режим усиления речи устанавливается на каждое ухо в отдельности (сначала на хуже слышащее ухо - звук на другое ухо не подается). После определения необходимой степени усиления речи на каждое ухо в отдельности, ребенку предлагается ощущать звучание слогов и слов при их прослушивании обоими ушами. При этом, как правило, необходимо несколько меньшая степень усиления, чем при прослушивании каждым ухом в отдельности (усиление уменьшается в первую очередь для лучше слышащего уха).

Для восприятия речи на слухо-зрительной основе и только на слух усиление, на котором ребенок лишь ощущает звук, недостаточно, поэтому оно несколько увеличивается (если шкала регулятора громкости имеет 8-10 делений, оно

увеличивается на 0,5-1 деление, например: ребенок ощущает звук при усилении равном 4-м, рабочее усиление будет равно 4,5-5-ти).

В конце проверки педагог должен 1-2 раза громко крикнуть, топнуть, стукнуть по столу. Если громкие звуки вызвали у ребенка неприятные ощущения, необходимо включить АРУ (автоматический регулятор усиления).

Аналогично проверяются и другие режимы звукоусиления. Оптимальным из них считается тот, при котором происходит четкое ощущение звучаний **при наименьшем** усилении и отсутствуют неприятные ощущения на громкие звуки.

По такой же методике уточняется режим работы **индивидуального слухового аппарата**. Отличие заключается лишь в том, что сначала педагог произносит слоги около ребенка, на котором надеты аппараты, а затем постепенно отходит от него на расстояние не менее 1,5-2 м («зона социальных контактов»). Оптимальным на данный период обучения считается тот режим, при котором на расстоянии не менее 1,5-2 м ребенок четко ощущает звучание речи (слоги и разночастотные слова) при наименьшем усилении, не испытывая при этом неприятных ощущений от громких звуков.

Целесообразно оценить режим с помощью проведения аудиометрии с индивидуальными слуховыми аппаратами в звуковом поле. Оптимальным считается тот режим, при котором, при наименьшем усилении ребенок реагирует на тоны аудиометра интенсивностью 50-70 дБ (интенсивность речи разговорной громкости) в частотном диапазоне аппаратов и не испытывает дискомфорта при восприятии громких звуков (90-100 дБ).

Следует отметить, что режим усиления, выбранное по условно-рефлекторной методике, является ориентировочным. Поэтому как только в речи дошкольника появятся первые слова, его необходимо уточнить с учетом возможностей ребенка воспринимать их на слух.

Глухим дошкольникам предлагается **различать** речевой материал на слух (см. методику обследования слуха с.195). Педагог проверяет успешность различения на слух звукоподражаний, лепетных и полных слов. Например, он предлагает ребенку различать на слухо-зрительной основе три слова (*дом - мама - лопата*), затем дает

образец звучания каждого слова, для чего, показывая картинку (предмет), произносит за экраном соответствующее слово, и, наконец, дошкольник различает эти слова только на слух (в случае ошибки каждый раз слово повторяется для слухо-зрительного восприятия, а затем - только на слух). В процессе различения ребенком слов на слух (в зависимости от его результатов) педагог изменяет режим звукоусиления и определяет тот, который является оптимальным, т.е. при котором при наименьшем усилении оказываются лучшие результаты.

Режим звукоусиления для **слабослышащих детей, владеющих речью**, уточняется в ходе распознавания ими на слух знакомого речевого материала. Эффективность того или иного режима определяется по результатам восприятия слов (т.е. по количеству слов, которые ребенок узнал). В силу этого проверка каждого режима требует своего особого списка слов, который при этом должен быть равен по трудности другим, предъявляемым в иных условиях звукоусиления. Как правило, используются сбалансированные списки слов Л.В.Неймана (см. методику обследования слуха слабослышащих детей, владеющих речью, с.198). Педагог произносит за экраном слово, которое ребенок повторяет. Если он узнал слово, ему отдается соответствующая картинка, если же слово не воспринято на слух, оно повторяется для слухо-зрительного восприятия. При подборе режима звукоусиления на проводной аппаратуре коллективного пользования и на слуховом тренажере педагог произносит слова в микрофон на расстоянии 7-10 см. При работе с индивидуальными слуховыми аппаратами он предъявляет ребенку список слов на одном и том же расстоянии, но не менее, чем на 1 м, в зависимости от слуховых возможностей дошкольника.

В том случае, когда уровень развития речи ребенка не позволяет использовать списки Л.В.Неймана, т.к. большинство слов ему незнакомы, педагог разрабатывает списки сам, исходя из индивидуального словаря каждого дошкольника, включая в них и звукоподражания, и лепетные, и полные слова. При этом необходимо следить за тем, чтобы списки были примерно равнотрудными. В каждый из них должно входить равное количество высоко-, низко- и среднечастотных слов.

Если ребенок затрудняется в повторении слов, воспринятых на слух, можно предложить ему этот же речевой материал для различения на слух, т.е. с опорой на соответствующие картинки, которые выкладываются перед ним.

Оптимальным считается тот режим, при котором дошкольник узнает большее количество слов при наименьшем усилении на расстоянии не менее 1-1,5 м, и при котором он не испытывает неприятных ощущений при восприятии громких звуков.

Еще раз напомним, что усиление подбирается сначала для хуже слышащего уха, затем - для лучше слышащего и, наконец, проверяется при восприятии материала двумя ушами. При этом и для различения на слух, и для распознавания меняется речевой материал, т.е. хуже слышащим ухом ребенок различал на слух одни слова, лучше слышащим - аналогичные, но другие, при прослушивании двумя ушами - третьи.

Режим звукоусиления подбирается:

- **на проводной аппаратуре коллективного пользования** (которая используется как сурдопедагогом, так и воспитателем); для этого устанавливается общее усиление на всю группу и специальными регуляторами на столах детей подбираются частотные и динамические характеристики усиления, необходимые каждому ребенку. Подбор режима нужно начинать с лучше слышащих детей, т.к. для них среднее усиление на группу, поставленное педагогом, может быть велико, и его придется уменьшать, а, следовательно, вновь подбирать усиление для хуже слышащих детей;

- **на слуховом тренажере для индивидуальных занятий;**

- **на индивидуальных слуховых аппаратах**, при этом расстояние от ребенка, на котором надет аппарат, до педагога должно быть не меньше 1-1,5 м, чтобы ребенок мог услышать звуки окружающего мира.

Важно подчеркнуть, что подобранный режим усиления не является постоянным. В ходе работы по развитию слухового восприятия он, как правило, меняется в сторону уменьшения усиления. Режим звукоусиления должен уточняться не реже 2-х раз в год (в начале и в середине учебного года).

Все работающие с детьми и сами дошкольники должны уметь пользоваться звукоусиливающей аппаратурой.

Взрослые до занятия должны включать стационарную звукоусиливающую

аппаратуру и проверять качество ее работы. Это же касается и индивидуальных слуховых аппаратов, работа которых проверяется перед тем, как они надеваются на ребенка. Воспитатель (а дома родители) должны следить за исправностью аппарата. Родители должны приводить ребенка в детский сад в исправных аппаратах и оставлять запасные батарейки.

Дети должны знать, что снимать и надевать наушники можно только при выключенных регуляторах громкости. Поэтому при монтаже аппаратуры эти регуляторы должны находиться на столах (партах) детей. Дошкольники также должны сначала выключать индивидуальные слуховые аппараты, а затем вынимать ушные вкладыши с телефонами.

Восприятие речи на слухо-зрительной и слуховой основе должно осуществляться при едином усилении звука. Поэтому расстояние от микрофона до рта педагога или воспитателя на всех занятиях должно быть строго фиксированным и равным 7-10 см. Детей нужно научить держать микрофон в левой руке на расстоянии 5-7 см ото рта, при этом микрофон должен находиться у подбородка ребенка и не закрывать его рта.

Если дети пользуются карманными индивидуальными слуховыми аппаратами, то необходимо предохранить аппарат от ударов: можно обшить его корпус паралоном (но не закрывать верхнюю панель, в которую вмонтирован микрофон и на которой размещен регулятор включения аппарата) и поместить в карманчик, который закрепляется на ребенке; при этом следует помнить, что расстояние от микрофона аппарата до рта дошкольника не должно превышать 5-7 см. Чтобы избежать падения и утери индивидуальных слуховых аппаратов заушного типа, можно воспользоваться специальным приспособлением (типа петли на ухе) или закрепить аппараты на ребенке с помощью цепочки для очков.

Следует помнить, что при включенной стационарной звукоусиливающей аппаратуре и при использовании индивидуальных слуховых аппаратов нельзя повышать голос, кричать, стучать. Желательно покрыть стол педагога и воспитателя мягкой тканью, чтобы избежать лишних шумов, когда на стол ставятся или кладутся те или иные предметы. Под микрофоны детей, находящихся на столах, также нужно положить мягкую ткань или паралон.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

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

Часть детей воспитывается 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 (консультативной группы) 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.

Родители могут 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 его 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.

Родителей необходимо научить 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.

Полезно на субботу и воскресенье или на каникулы 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.

Надеемся, что данное пособие поможет и педагогам, и родителям эффективно проводить работу над устной речью детей с нарушенным слухом.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

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, 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;

ш - шапка, карандаш, каша, штаны; ша, аш, аша, ш; ша – жа;

х - халат, петух, муха, хлеб; ха, ах, аха, х; ха – ка;

щ - щетка, щеки; ща, ащ, аща, щ; ща – ша;

в - волосы, девочка, врач; ва, ава, в; ава - афа, ва - фа, ва - ба;

м - дом, самолет, мама; ам, ама, ма, му, ми, м; ма – па, ма – ба;

н - слон, машина, нос, 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, пьёт; 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 произносимых 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.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

СПИСКИ СЛОВ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛУХА Л.В.НЕЙМАНА

Список 1.

Мама

дом

стол

дедушка

парта

собака

рука

барабан

кошка

Список 2.

папа

нос

бабушка

доска

корова

шапка

карандаш

чашка

окно

Список 3.

Вова

стул

рубашка

сумка

глаза

голова

каша

нога

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

НЕКОТОРЫЕ УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ ДЕФЕКТОВ

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ЗВУКОВ.

+	звук воспроизводится точно
в: +, ф	наряду с точным воспроизведением в речи ребенка имеются замены
-	Пропуск звука
о >, у >	Передняя артикуляция гласных звуков
^ ^ ^ у, о, м	повышение голоса при произнесении звука, фальцет
~ ~	открытая гнусавость

а, о	
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	лабиализация без голоса
Ш щечн.	щечная артикуляция шипящих звуков
Ъ К	Призвук
Р горл.	Горловое <i>р</i>
Р фрик.	Фрикативное <i>р</i>
бок.	Боковая артикуляция
С осл.	Ослабленная артикуляция
к <	Задняя артикуляция (к глубокое)
к >	Передняя артикуляция (к мягкое)

Рекомендованная литература:

1. Авдеева Е.Ю., Пелымская Т.В., Шматко Н.Д. Использование звукоксилирующей аппаратуры при обучении дошкольников с нарушениями слуха. – Дефектология, №№ 4, 6, 1999 г.

2. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика в школе и детском саду / практикум по работе со слабослышащими детьми. - М.: Учебная литература, 1997;
3. Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1991;
4. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1991;
5. Дошкольное воспитание аномальных детей / книга для учителя и воспитателя / под ред. Л.П.Носковой - М.: Просвещение, 1993;
6. Корсунская Б.Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. - М.: Просвещение, 1969;
7. Кузьмичева Е.П. Развитие речевого слуха у глухих. - М.: Педагогика, 1983;
8. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. - М.: 1991;
9. Новикова О.О., Новицкая И.П., Шматко Н.Д. Использование речевой ритмики в работе над произношением дошкольников с нарушенным слухом - Дефектология № 2, 1995;
10. Пфафенродт А.Н. Формирование произношения у учащихся 2-го отделения для слабослышащих детей в условиях информального обучения. - Дефектология, № 1,1980;
11. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. - М.: Педагогика, 1973;
12. Рау Ф.Ф., Бельтюков В.И., Волкова К.А., Леонгард Э.И., Слезина Н.Ф. Методика обучения глухих устной речи / учебное пособие для дефектологических фак. пед. ин-тов / под ред. Ф.Ф. Рау - М.: Просвещение, 1976;
13. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих / пособие для учителя - М.: Просвещение, 1981;
14. Семочкин С.А., Шматко Н.Д. Использование радиосистем в

коррекционной работе с детьми с нарушенным слухом - Дефектология, № 2, 1997;

15. Слезина Н.Ф. Формирование произношения у глухих школьников / пособие для учителей / - М.: Просвещение, 1984;

16. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. Если малыш не слышит - М.: Просвещение, 1995;

17. Шматко Н.Д. Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии - Дошкольное воспитание, №3, 1998;

18. Шматко Н.Д. Преемственность в системе работы над произношением детей с нарушениями слуха в дошкольных и школьных учреждениях. – Дефектология, № 5, 1999.