

**Государственное коррекционное образовательное учреждение
«Школа-интернат Костромской области для обучающихся с
ограниченными возможностями здоровья по слуху»**

Методическая разработка по развитию речевого слуха и формированию
произносительной стороны речи

**Тема. Развитие устной речи обучающихся с нарушением слуха как
один компонент их социализации в среде слышащих**

Учитель-дефектолог Веденкова О.П.

Оглавление

1. Введение.....	3
2. Основы обучения глухих устной речи	
2.1. Значение устной речи.....	3
2.2. Задачи обучения глухих произношению.....	4
2.3. Методы формирования произношения.....	5
3. Работа над словом	
3.1. Аналитико-синтетический метод обучения глухих произношению.....	6
3.2. Полисенсорный подход в обучении глухих произношению.....	7
3.1. Работа над слитностью.	8
3.4. Работа над словесным ударением.....	11
3.5. Работа над воспроизведением звукового и слогового состава слова.....	15
3.6. Работа над орфоэпией.....	21
3.7. Работа над темпом произнесения слова.....	23
3.8. Виды работ с рядами слов, словосочетаний и предложений.....	25
4. Работа над фразой	
4.1. Слитность произношения.....	30
4.2. Членение фразы паузами.....	31
4.3. Логическое ударение.....	33
4.4. Темп произношения.....	34

4.5. Изменение высоты голоса.....	35
5. Заключение.....	36
6. Приложение 1.....	38
7. Список используемых источников и литературы.....	39

1. Введение

За последнее время были исследованы многие важные вопросы, связанные с формированием у детей с нарушением слуха произносительной стороны речи: роль остаточного слуха в формировании произношения, психологические основы использования остаточного слуха при обучении произношению, факторы внятности речи, темп речи, контроль глухих и слабослышащих обучающихся за собственной речью, определение разборчивости речи детей с нарушением слуха.

В современных условиях формирование произносительных навыков детей с нарушением слуха осуществляется двумя путями: в ходе специально организованного обучения (индивидуальные занятия, фонетические зарядки) и информально (без специального обучения, на основе подражания речи учителя).

Если путь целенаправленного формирования у детей с нарушением слуха звуковой речи традиционен, то информальный путь стал возможен за счет широкого использования остаточного слуха глухих и слабослышащих детей.

Данная методическая разработка рассчитана прежде всего на учителей школы глухих и слабослышащих. Кроме того, она может быть использована студентами сурдопедагогических отделений дефектологических факультетов, воспитателями школ для детей с нарушением слуха, родителями детей, страдающих отсутствием или недоразвитием слуха.

2. Основы обучения глухих устной речи

2.1. Значение устной речи

Формирование у детей с нарушенным слухом устной речи — одна из наиболее важных и сложных задач их обучения и воспитания, через всю историю сурдопедагогики красной нитью проходит стремление сформировать даже у полностью лишенных слуха детей словесную речь не только в более доступном им письменном или пальцевом виде, но непременно и в виде

устного слова. Это объясняется той исключительной ролью, которую играет в жизни людей устная речь как способ общения, основа владения языком и инструмент мысли.

Рассматривая устную речь в качестве разновидности словесной речи, следует иметь в виду ее лексические, грамматические особенности и главным образом те материальные средства, которые используются в речи для выражения и различения смысла. Эти звуковые по своей природе средства в конечном счете сводятся к варьированию таких свойств звука, как принадлежность его к тонам или шумам, высота, сила, тембр, длительность, прерывистость или непрерывность.

2.2. Задачи обучения глухих произношению

Определяя задачи обучения глухих произношению, прежде всего следует напомнить о двоякой функции устной речи, которая одной стороной обращена к слушающему, а другой — к самому говорящему.

От качества фонетического оформления речи глухого зависит, в какой степени она доступна пониманию окружающих и насколько она служит базой владения языком, выполняет роль орудия мышления. Для целей общения с окружающими важно, чтобы речь глухого была фонетически внятной. Для того, чтобы устная речь надежнее выполняла роль носителя языка, роль инструмента мышления, произношение должно быть максимально членораздельным и возможно полнее отображать фонетическую систему языка.

Учитывая исключительно важную роль, которую играет устная речь как способ общения глухого с окружающими, следует считать, что первая и главная задача обучения глухих произношению состоит в том, чтобы обеспечить достаточную внятность их устной речи.

Вторая задача обучения глухих произношению состоит в том, чтобы достичь максимальной его членораздельности.

Важно также, чтобы произношение было достаточно беглым и позволяло глухому приспособлять отраженную артикуляцию (проговаривание) к темпу

речи собеседника.

Наконец, поскольку существенной предпосылкой рефлекторного проговаривания глухим воспринимаемых зрительно, на слух, слухо-зрительно слов и словосочетаний служит тождественность его произношения с произношением говорящего, представляется важным соблюдение в речи глухого словесного ударения и орфоэпических норм.

2.3. Методы формирования произношения

В современных школах для детей с нарушением слуха первоначальное обучение устной речи осуществляется в связи с формированием словесной речи в ее дактильном виде.

Такой подход дает возможность детям быстро накопить пригодный для общения большой речевой материал.

Принятый в школах метод обучения произношению является аналитико-синтетическим. Исходными и основными единицами обучения произношению служат целые слова и фразы. При этом ведется работа и над такими элементами речи, как слоги и фонемы. Подобный подход отвечает диалектическому пониманию взаимоотношения целого и части, анализа и синтеза.

С точки зрения использования различных анализаторов современный метод обучения детей с нарушением слуха произношению определяется как полисенсорный.

3. Работа над словом

3.1. Аналитико-синтетический метод обучения глухих произношению

При аналитико-синтетическом методе обучения глухих произношению основное место принадлежит работе над осмысленными единицами речи — словами, словосочетаниями и фразами.

Работа над элементами слова — слогами и звуками ведется лишь постольку, поскольку это оказывается необходимым для правильного воспроизведения звуко-слоговой структуры слова.

Но даже в тех упражнениях, которые строятся на материале слогов и звуков, исходным и заключительным этапом служит произнесение целого слова как наименьшей единицы речи, выражающей определенное понятие.

Важно отметить, что слово составляет такую единицу речи, которая в той или иной мере оказывается доступной слуховому восприятию многих глухих школьников. Это придает особое значение использованию при работе над словом остаточного слуха. На основе использования остаточного слуха может быть воспринята речь учителя, осуществлен самоконтроль и проконтролировано состояние произношения товарищей.

Говоря о работе над словом, необходимо иметь в виду различные стороны, характеризующие его фонетическое оформление.

Каждое слово имеет свою звуко-слоговую структуру — определенный набор и последовательность слитно произносимых звуков и слогов.

Если слово состоит из двух и более слогов, то один из них выделяется в речи более интенсивным и длительным произнесением и отчасти высотой основного тона голоса. Это — словесное ударение, которое вместе с количеством слогов определяет ритмическую структуру слова.

Конкретное звучание каждого слова, определяемое его звуковым составом и ударением, регулируется нормами и правилами орфоэпии.

В живой речи произнесение слова может характеризоваться различным темпом.

Основные разделы работы над произношением слова отражены уже в требованиях программы.

Уже в подготовительном классе необходимо приучать детей к произнесению слов в нормальном или приближающемся к нормальному темпе, а также требовать от них соблюдения некоторых правил орфоэпии, отражающих расхождение между нормами произношения слов и их написания.

Основные направления в работе над произношением слова сохраняются и на последующих годах обучения, хотя сама эта работа, конечно, видоизменяется в связи с расширением и усложнением речевого материала, а также уровнем речевого развития учащихся.

В I и II классах продолжается работа над уточнением приближенного произношения и происходит переключение учащихся с приближенного воспроизведения звуковой структуры слов на точное воспроизведение данной звуковой структуры. Дети подводятся к осознанному усвоению слоговой структуры слов, словесного ударения и ряда правил орфоэпии.

В последующих классах согласно программным требованиям совершенствуются произносительные навыки. Учащиеся овладевают умением соблюдать правила орфоэпии и знакомятся с подвижностью ударения в словах в связи с изменением их формы.

3.2. Полисенсорный метод в обучении глухих произношению

Необходимо подчеркнуть, что в процессе работы над произношением следует придерживаться полисенсорного подхода, предполагающего использование зрения, тактильно-вибрационных ощущений и имеющихся остатков слуха. При этом нужно помнить, что в сравнении с отдельными звуками и слогами слово представляет собою такую единицу речи, при работе над которой с особой выгодой может быть использован остаточный слух глухих школьников. С его помощью легче достигается слитное, ритмичное, естественное произнесение слов.

Работа над произношением слова заключается не только в формировании и закреплении соответственных навыков, но и в коррекции, исправлении имеющихся или возникающих у детей недостатков фонетического оформления слов.

Систематическая работа над произношением слова охватывает различные указанные выше стороны его фонетического оформления —

звуко-слоговую и ритмическую структуру, орфоэпию и темп. В ходе учебных занятий по произношению все эти стороны оказываются в тесной взаимосвязи, однако в целях систематизации приемов работы представляется целесообразным рассмотреть каждую из них отдельно.

Предварительно следует сделать общее замечание. При конкретном рассмотрении методических приемов работы над словом следует иметь в виду, что эти приемы предполагают различные виды речевых действий. Наиболее элементарными действиями являются повторение слова по подражанию вслед за учителем, чтение слова, представленного в графическом виде или дактилируемого учителем. Более сложными действиями являются называние реальных предметов, действий или их изображений на картинках, ответы на вопросы, самостоятельные высказывания.

3.3.Работа над слитностью. Правильное воспроизведение слова предполагает его слитное (без пауз) произнесение независимо от количества слогов и звукового состава.

Назовем характерные для речи глухих школьников ошибки такого рода:
а) послоговое произнесение слова; б) позвуковое произнесение слова; в) воспроизведение слова по частям; г) наличие призвуков в конце или начале слова при стечении согласных.

В первых трех случаях слово разрывается паузами, которые ученик делает или на границе слогов: *па па (папа), шап ка (шапка), ка ран даш (карандаш)*, или после каждого звука: *п а п а , ш а п к а , к а р а н д а ш*, или произвольно: *ша п ка, каран даш (кара н даш)* и т. д.

Наиболее грубым нарушением является случай, когда слово произносится по звукам.

Если воспроизведение слова по слогам или частям временно разрешается тем учащимся, которые пока затрудняются произнести слово на одном выдохе, или в том случае, если звуковой состав данного слова представляет известные

трудности для данного ученика, то позвукое произнесение считается грубейшей ошибкой даже в самом начале обучения.

Нужно отметить, что описываемые нарушения слитности неизбежно влекут за собой и разрушение ритмического контура слова (ударение в этих случаях, как правило, не выделяется).

Огромную роль в формировании навыка слитно воспроизводить слова играет использование остаточного слуха глухих учащихся. Большинство детей с помощью слуха улавливают различие в слитном и ошибочном произнесении слова. Подражая речи учителя, глухие школьники овладевают правильным, слитным воспроизведением слов. Особое значение имеет сопряженное (одновременное) проговаривание речевого материала учителем и учеником.

В трудных случаях, когда не удастся преодолеть дефект только на основе слухового подражания, необходимо предложить детям специальные упражнения с целью выработки слитного произношения. Но и эти упражнения следует проводить с использованием звукоусиливающей аппаратуры. Целесообразно применять вибраторы (правда, при работе над словами, состоящими только из вокализованных звуков).

Если ребенок испытывает трудности при необходимости сливать слоги в слово, надо сначала добиться слитного воспроизведения звуков на границе слогов. Допустим, что ученик упорно произносит слово по слогам *ма ма*. Желая преодолеть этот недостаток, ему следует предложить произнести слитно слог *а__м__*. При этом надо использовать его остаточный слух и способность испытывать тактильно-вибрационные ощущения приложенной к грудной клетке рукой. С помощью руки можно ощутить отсутствие паузы, вдоха. После того как ребенок справится с предложенной задачей, ему можно предложить воспроизвести слитно слогосочетание *ам ам*, а затем и слово *мама*.

Если для ученика характерно позвукое произнесение слова, то сначала следует добиться хотя бы послогового воспроизведения, а затем и слова

целиком.

Формированию слитного произнесения способствуют упражнения, во время которых ученик на одном выдохе произносит несколько

слов типа *papa, papapa, papapapa...* ф__а, ф__ аф__а,
ф__аф__аф__а.

При этом следует помнить, что воспроизведение на одном выдохе ряда слогов с взрывными звуками значительно проще, нежели с фрикативными, особенно в случае протяжного произнесения последних.

Иногда слитное произношение слова оказывается затруднительным или даже недоступным из-за его длины, большого числа составляющих его слогов и звуков. В этом случае используется прием разложения слова на части.

Способ деления слова на части, дробность этого деления зависит от фонетического строения слова и возможностей каждого ученика. Чтобы показать, как в таких случаях может быть произнесено одно и то же слово разными учениками или одним и тем же учеником на разных этапах его усвоения, можно привести следующий пример: *пасмурно, пас мур но, пасмур но, пас мурно, пасмурно.*

Одни учащиеся смогут воспроизвести слово целиком сразу, другие после того, как произнесут его по частям, третьи смогут произнести слово, только разделив его на две части, а четвертым пока доступно лишь послоговое произнесение слов.

Специфическим нарушением структуры слов у глухих школьников является возникновение призвуков, чаще всего в виде краткого гласного типа *ы, э* при воспроизведении стечения согласных, а также при произнесении некоторых начальных и конечных согласных.

В результате, например, слова *кошка, шапка* звучат как *кошыка, шапыка*, слова *суп, самолет* как *суп^ы, самолет^ы*, слова *бабушка, дом, голова* как

°бабушка, °голова, °дом. Такого рода призвуки искажают звуковую и слоговую структуру слова, увеличивают число составляющих его слогов.

Специальными экспериментами доказано, что призвуки в словах приводят к снижению разборчивости речи.

Опыт обучения с широким использованием звукоусиливающей аппаратуры убедительно показывает, что призвуки хорошо устраняются на основе подражания речи учителя.

3.4. Работа над словесным ударением. Словесное ударение является одним из трех элементов фонетической системы русского языка. Оно вместе с числом слогов, составляющих слово, является носителем его ритма. Благодаря ударению осуществляется выделение слов в речи, а также различение слов и их форм. Поэтому правильное словесное ударение — существенное условие внятности, разборчивости, естественности звучания речи. В связи с этим формирование навыков словесного ударения составляет необходимый раздел работы над словом в процессе обучения произношению в школе глухих.

Данные, характеризующие состояние произношения у глухих школьников, свидетельствуют о том, что навыком выделять словесное ударение они не владеют. Речь глухих учащихся, как правило, монотонна, равноударна. В некоторых случаях отмечается перенос ударения на последний слог, что связано с подчеркиванием окончания в речи учителя.

Известно, что словесное ударение сравнительно хорошо воспринимается подавляющим большинством глухих, пользующихся звукоусиливающей аппаратурой. В помощь детям, которые имеют совершенно ничтожные остатки слуха или не имеют их совсем, следует использовать вибраторы. Если основная масса учащихся школы глухих способна воспринимать словесное ударение с помощью специальной аппаратуры, можно говорить о том, что они имеют возможность подражать речи учителя, являющейся для них образцом.

Это обстоятельство значительно расширяет область практического

усвоения такого элемента фонетической системы, как словесное ударение. Если учитель сам произносит слова так, как это свойственно русской устной речи, если он исправляет ошибки, допускаемые учеником, то тем самым постепенно, без специальных упражнений, на основе подражания учит глухого правильному воспроизведению слов. Это — путь неформального обучения.

Второй путь — специально организованное обучение, осуществляемое на уроках и на индивидуальных занятиях по формированию произношения. Словесное ударение составляет содержание работы на уроках, и только в отдельных случаях, обусловленных особенностями ребенка,— на индивидуальных занятиях.

На уроках осуществляется формирование умений различать ударение при слуховом восприятии речи, ознакомление учащихся со способом выделения ударного слова (более длительное и громкое произнесение) и графическим обозначением ударения, а также развитие навыка подражать учителю. Главное значение придается практическим упражнениям в воспроизведении слов (изолированно и в предложениях) с ударением. Одновременно проводятся упражнения с целью выработки ритма (отхлопывание, отстукивание заданных ритмов).

На индивидуальных занятиях по обучению произношению в связи с работой над словом учитель непременно дает образец его правильного произнесения с ударением, требует от ученика точного воспроизведения этого образца. Каких-либо специальных упражнений, в связи с формированием умения выделять словесное ударение, на индивидуальных занятиях не проводится, за исключением работы с теми детьми, которые испытывают особенно значительные трудности при необходимости воспроизводить ритм.

Учащиеся овладевают словесным ударением постепенно. На смену равноударному произношению в начале обучения (особенно если у детей отмечаются нарушения слитности слов) приходит воспроизведение слов с выделением ударного слога, правда, часто ударение падает не на тот слог, на

который следует (например, кисточка, пластилин), однако само возникновение этих ошибок свидетельствует о появлении навыка выделять словесное ударение.

Успешность усвоения словесного ударения в значительной мере зависит от повторяемости речевого материала.

Интересно отметить одну из особенностей овладения глухими учащимися словесным ударением. Наблюдения в ходе педагогического процесса показывают, что в условиях фронтальной и индивидуальной работы с учителем учащиеся соблюдают словесное ударение значительно лучше, чем в условиях проверки.

Объяснить это можно тем, что в классе и на индивидуальных занятиях дети постоянно ориентируются на правильную речь учителя, которая является для них образцом. Они подражают тому, как говорит учитель, и на этой основе исправляют ошибки в собственном произношении. Роль подражания в усвоении глухими школьниками словесного ударения огромна. Поэтому в формировании навыка воспроизводить слова с ударением очень большую роль играет путь именно информального (неспециального) обучения (на основе подражания речи учителя). Специальные индивидуальные занятия по РРС (развитию речевого слуха) и ФПСР (формированию произносительной стороны речи), на которых дети учатся определять количество слогов в слове, выделять ударный слог, воспроизводить различные ритмы и слова с различной ритмической структурой, помогают ученикам ориентироваться в речевом материале.

Информальное и специальное обучение дополняют друг друга, однако ведущим является подражание речи учителя.

Отсюда особые требования предъявляются к слитности и ритмичности речи учителя. Послоговая, с подчеркнутыми окончаниями слов речь педагога нарушает основное условие, необходимое для усвоения словесного ударения.

Рассмотрим виды работ по формированию словесного ударения на индивидуальных занятиях по РРС (развитию речевого слуха) и ФПСР (формированию произносительной стороны речи)

1. Определение на слух ритма в рядах слогов. Воспроизведение ритма. Изображение ритма.

На доске написаны имеющие различный ритм ряды слогов, например:

- | | |
|--------------------|--------------------|
| а) па́папапа́папа | г) папапа́папапа́ |
| б) папа́папа́папа́ | д) па́папапа́папа́ |
| в) па́папапа́папа | |

Учитель (ученик) за экраном дважды произносит, предположим, третью строчку слогов. Учащиеся определяют, какую строчку прочитал учитель (ученик): третью, повторяют (по одному, хором, группами): па́папапа́папа, отхлопывают данный ритм, а вызванный к доске ученик изображает его с помощью рисунка.

2. Определение количества слогов в слове. Определение ударного слога.

Этот вид работы предполагает предъявление детям соответственных картинок. В первом случае учитель располагает на доске картинку с изображением, например, альбома, кисточки, красок, карандаша (соответствующие им слова различны по количеству слогов и по месту ударения). Учитель (за экраном) произносит одно из этих слов (задача учащихся облегчена — они делают выбор, в данном случае — из четырех): карандаш. Учащиеся говорят, какое слово произнес учитель. Существует три варианта ответов: а) только словесный (карандаш); б) словесный с отхлопыванием, отстукиванием ритма; в) словесный с изображением ритма.

3. Подбор слов по заданному ритму.

По инструкции учителя (а начиная с III класса — и ученика): «Назови(те) трехсложное (двусложное, четырехсложное) слово с ударением на втором

(первом, третьем...) слоге»—учащиеся подбирают соответствующие слова (в данном случае собака, сметана, дежурный), отхлопывают их ритм и правильно, с ударением произносят.

Разновидностью этого упражнения является угадывание задуманного учителем или кем-нибудь из учащихся слова: «Я задумал(а) трехсложное слово с ударением на третьем слоге. Какое слово я задумал(а)?» Если слово, которое называет ученик, отвечает условию, но не соответствует задуманному, ведущий говорит: «Можно, но ты не угадал(а)». (Например, задумано слово самолет, а учащиеся называют слова молоко, микрофон, карандаш.) Добиваться настоящего угадывания не следует, достаточно 3—4 проб, после чего ведущий сообщает, какое слово он задумал. Главная цель тем не менее достигнута — дети называли слова определенного ритмического контура. Непременным условием работы является активное участие всех учащихся: они проверяют, правильно ли произносят слова их товарищи.

4. Расстановка ударения в словах при слуховом восприятии сказанных учителем.

В тетрадях или на табличках записан ряд слов. Учитель (дважды) читает эти слова. Учащиеся ставят ударения. После этого учитель проверяет правильность выполнения задания.

5. Самостоятельная (без образца) расстановка ударения в словах с последующей проверкой.

3.5. Работа над воспроизведением звукового и слогового состава слова.

Соблюдение звукового состава — главное требование к воспроизведению слова. При этом необходимо учитывать, что в произношении учащихся подготовительного и I классов закономерно сосуществуют точное и приближенное произнесение слов. Согласно концентрическому методу слова, в состав которых входят основные звуки, произносятся точно (стол, пишет,

стоит, маслѐ); вместе с тем их значительная часть произносится приближенно: спасипо (спасибо), тай (дай), еосем (восемь), шетыре (четыре). Впоследствии, после того как учащиеся овладеют артикуляцией звонких, аффрикат, мягких согласных, произношение слов уточняется: слова спасибо, четыре, ранее звучавшие как спасипо и шетыре, должны воспроизводиться точно: спасибо, четыре.

Главная задача учителя состоит в том, чтобы учащиеся на любом этапе обучения произносили слова не только слитно и с ударением, но и воспроизводили их звуковой состав в соответствии с возможностями точно или приближенно.

Усвоение артикуляции того или иного звука можно считать законченным только в том случае, если он живет в слове.

Слова, в которых учащиеся впервые встречаются с отработываемым в произношении звуком, анализируются.

При коррекции произношения анализу подвергаются также и те слова, которые включают исправляемый в данный момент звук.

Этот анализ проводится в одних случаях до звука (при выделении фрикативных согласных), а в других — только до слога (при выделении взрывных согласных).

Разложению на слоги (даже на звуки) подвергаются также слова, при произнесении которых учащиеся испытывают известные произносительные трудности на любом этапе обучения. Это позволяет обеспечить индивидуальный подход к учащимся.

Существует много видов работы, имеющей целью формирование навыка правильного воспроизведения звукового состава слов. Важно помнить, что всё «разнообразие видов работы» укладывается в очень ограниченное количество видов речевой деятельности.

1. Воспроизведение слов по подражанию. При формировании навыка правильного воспроизведения слов особо важную роль играет восприятие учащимися образца. Таким образом является речь учителя. Условия подражания могут быть разными.

В некоторых случаях ребенок в состоянии правильно повторить слово. Однако по большей части он опускает или заменяет еще не усвоенный в произношении звук.

В том случае, если учитель не добивается положительного результата, детям предлагается выполнить специальные упражнения. В ходе этих упражнений педагог неоднократно дает возможность ребенку воспринять образец правильного произношения, особенно при наличии ошибок, а затем предлагает его воспроизвести.

2. Виды работ, связанные с чтением.

а) Чтение слов с разложением их на части.

Упражнения в чтении слов с разложением их на части направлены на то, чтобы обеспечить единство работы над целым словом и его элементами. Отработка элементов слов является необходимой предпосылкой их правильного воспроизведения в слове, а последующее соединение элементов в целое позволяет обеспечить слитное и ритмичное воспроизведение слова.

Способ деления слова на части диктуется закономерностями усвоения глухим произносительных навыков и особенностями звукобуквенного состава того или иного слова.

В одних случаях количество слогов в слове таково, что для некоторых учеников слитное произнесение данного слова может оказаться на первых порах затруднительным и даже недоступным. Тогда слово делится на слоги.

Одни учащиеся смогут воспроизвести слово целиком после того, как произнесут его по частям, другие — разделяя его на две части (нари-совала), а

третьи пока только по слогам.

Значительное количество слов подвергается разложению потому, что обрабатываемый звук находится в таких фонетических условиях, которые могут спровоцировать его ошибочное воспроизведение. Примером может служить следующее.

Звуки м и н после согласных, произносимых с энергичным выдохом (ш, р ит. п.), воспроизводятся нередко ошибочно как мп, мб, б, п, нт, нд, д, т (закрытая гнусавость); звуки свистящие и шипящие — с, ш, з, ж — часто произносятся в словах ослабленно, пропадают совсем или воспроизводятся близко к гласному ы или и (сонантность) и т. д. Чтобы предотвратить возможные ошибки, такие слова, как, например, книга и звонок, могут быть представлены следующим образом: книга, к ни га, кни га, книга; звонок,

з _____ в _____ о нок, зво нок, звонок.

Помимо указанных групп слов, разложению подвергаются вообще слова с трудными сочетаниями согласных. Например, слово спасибо:

спасибо, с па, с па с и бо, с па с и бо, с пас и бо, спасибо.

б) Чтение слов (без их разложения).

Целью этого рода упражнений служит закрепление правильного произношения звуков в словах. По сравнению с описанным выше приемом работы, когда детям предлагалось воспроизводить слова, разбивая их на части, когда специальное внимание уделялось отработке трудных элементов и слова в целом, данный вид работы предполагает более высокий этап усвоения глухим произносительных навыков. Ученик должен прочесть слова слитно, соблюдая ударение и орфоэпические нормы, четко и правильно воспроизводя звуковой состав слова.

Если окажется, что ученик не может воспроизвести слово, соблюдая все необходимые требования, то следует вернуться к заданию, где данное слово

представлено в расчлененном виде, или к слоговым упражнениям, содержащим звуковой материал, аналогичный тому, из которого состоит критическое для ученика слово.

Как правило, предлагаемые для чтения слова используются в дальнейшем или в более сложных условиях (в словосочетании, фразе), или в заданиях, требующих большей самостоятельности.

В приведенном ниже примере слова, которые даются для чтения, включаются затем в словосочетание и целое предложение (материал на звук ч):

чашка чёрная доска Я вытер(ла) чашку.

чайник чёрный жук

чёрный чёрные чулки Я вымыл(а) чашку.

чулки чёрное пальто

в) Сопоставление слов.

Среди упражнений, содержанием которых является чтение слов, особое место занимают упражнения на сопоставление слов. Цель их — дифференциация близких по артикуляции звуков, входящих в состав сопоставляемых слов.

Задача учителя состоит в том, чтобы добиться четкого воспроизведения оппозиционных звуков в словах. При этом следует помнить, что все упражнения на сопоставление звуков в словах (так же как и в слогах) имеют смысл только в том случае, если ученик умеет воспроизводить каждый из парных звуков. Если, например, на данном этапе обучения ученик еще не научился правильно произносить ц и на его месте использует в качестве заменителя звук с, то, конечно, упражнение на сопоставление слов типа пуговица — колбаса и т. п. для этого ученика пока бессмысленно.

г) Дополнение слогов до слова.

Работе над словом посвящены упражнения, содержание которых составляет восстановление слова по одному или нескольким слогам. Целью подобных упражнений является подготовка учащихся к самостоятельному воспроизведению слова. В этом случае ребенок находится в более трудных условиях по сравнению с чтением, но в более легких, чем при необходимости самостоятельно произнести то или иное слово. Один слог или несколько слогов служат опорой, напоминанием образа целого слова, той частью, по которой должно быть восстановлено целое. Например: уче..ца (по картинке, на которой изображена школьница).

3. Виды работы, связанные с называнием картинок, ответами на вопросы.

Все ранее рассмотренные виды работы были связаны так или иначе с чтением. Учащиеся воспроизводили как целые слова, так и элементы слов, опираясь на их графический образ.

а) Называние картинок.

Стимулом к произношению целого слова служат иллюстрации. В одних случаях к иллюстрациям даются вопросы типа: Кто это? Что делает?, в других — картинки предлагаются без всякого речевого сопровождения.

Примерами упражнений, в связи с выполнением которых детям предлагается назвать немые картинки, могут служить задания типа «Назови, что нарисовано», «Скажи, что нарисовано» и иллюстрации без вопросов и инструкций.

б) Ответы на вопросы.

Чрезвычайно важно, чтобы дети умели отвечать на вопросы и без опоры на буквенный или изобразительный образ. Эти условия приближаются к ситуации самостоятельного высказывания. Тогда, когда работа ведется над словом, ответ на вопрос должен быть кратким (предпочтительнее — одним словом). Произносительная задача замаскирована формулировкой ответа, поэтому в данном случае отчетливо проявляется степень автоматизированного

того или иного произносительного навыка.

в) Решение математических примеров.

Использование этого материала имеет большое значение по двум причинам: а) он часто повторяется на уроках математики; б) учащиеся оказываются вынужденными произносить слова без восприятия их буквенного изображения.

При проведении упражнений, связанных со счетом, решении примеров, на занятиях по обучению произношению учитель не должен забывать, что его главная задача — добиться хорошего произношения, поэтому не следует довольствоваться правильным ответом только по существу — верным числовым результатом, правильной последовательностью перечисляемых чисел при счете и. Необходимо добиваться правильного произношения слов.

г) Подбор слов на заданный звук.

Задаче закрепления навыков произношения слов служат и упражнения, состоящие в подборе знакомых слов на заданный звук. Эти упражнения могут быть представлены в двух видах:

1) подбор слов по заданию «Назови слова со звуком...» («Назови слова с буквой...»);

2) подбор слов, когда указана первая (последняя) буква или начальный слог.

Первый вид упражнений предполагает воспроизведение слов в устной форме без всякой подготовки. Позиция звуков в слове может быть различной.

При выполнении упражнений второго вида ученик должен подобрать слово в соответствии с обозначенной в тексте позицией звука, написать его, а затем прочитать вслух.

3.6.Работа над орфоэпией. Одну из задач обучения глухих произношению, как известно, составляет выработка у них навыков соблюдения

в речи норм русской орфоэпии.

Следует сказать, что усвоение этих норм сопряжено с известными трудностями. Дело в том, что в условиях характерного для настоящего времени широкого использования, с одной стороны, дактильной формы речи, а с другой — концентрированных занятий по развитию и использованию остаточного слуха глухой находится под влиянием двух факторов: слухо-зрительного восприятия орфоэпически правильной речи учителя и орфографического дактильного проговаривания.

То обстоятельство, что дети имеют возможность воспринимать речь учителя слухо-зрительно, имеет огромное значение для практического усвоения орфоэпического произношения. Опыт обучения в новых условиях свидетельствует о том, что дети значительно легче, чем ранее, преодолевают трудности в воспроизведении знакомых слов с безударным о как а, с оглушением звонких.

Путь информального (не специального) обучения при усвоении орфоэпического произношения имеет огромное значение. В этой связи особого внимания требует к себе речь учителя: она обязательно должна быть орфоэпически правильной.

Рассмотрим вид работы, выполняемой с целью формирования орфоэпически правильного воспроизведения слов.

1. Чтение слов с орфоэпическими знаками (надстрочные буквы, чёрточки, скобки):

собака — сѳбака; лев — лев̄; кружка — круж̄ка, двена(д)цать, со(л)нце, здра(в)ствуйте.

Во всех случаях ознакомления учащихся с тем или иным орфоэпическим правилом система упражнений строится таким образом, что сначала дети читают материал, опираясь на надстрочные знаки в виде букв, затем — на надстрочные знаки в виде черточек; после этого они читают без опоры на

знаки. Следующим этапом являются упражнения в самостоятельной речи, стимулом к которой служит картинка или вопрос.

2. Расстановка учащимися орфоэпических знаков на основе восприятия слов на слух.

В написанных (на карточках, в тетрадях, на доске) словах учащиеся ставят надстрочные знаки после того, как учитель дает образец правильного произношения.

Ученики выполняют задание по инструкции «Послушай, как я говорю, поставь черточку над буквой о» (в словах вопрос, слово, ответ, хорошо) или «Послушайте, как я говорю, поставьте ударение и надстрочные знаки». Затем осуществляется проверка правильности выполнения задания.

3. Самостоятельная расстановка орфоэпических знаков в словах с последующим чтением вслух.

С этой целью учащимся предлагается расставить знаки в написанных словах, назвать картинки и записать соответствующие слова в таблице.

4. Знакомство с орфоэпическими правилами и их заучивание наизусть; применение этих правил в речи и при чтении вслух.

5. Использование правил для объяснения встречающихся при чтении вслух случаев расхождения между произношением и написанием слов, например:

- Почему слово *дуб* ты прочитал со звуком *и* на конце?
- Потому, что звонкие согласные в конце слов переходят в глухие.

6. Подбор слов, иллюстрирующих то или иное орфоэпическое правило.

3.7.Работа над темпом произнесения слова. Для того чтобы произнесенное глухим слово звучало наиболее естественно, необходимо

правильное воспроизведение его звуко-слогового состава, соблюдение ударения и орфоэпических норм, вместе с тем нужно придерживаться надлежащего темпа. В обычной разговорной речи произносится 5—6 слогов в секунду. Однако при обучении глухих детей устной речи следует начинать, конечно, с более медленного темпа. Медленный на первых порах темп служит необходимым условием успешного формирования всяких двигательных навыков. Несколько замедленный темп, полный стиль произношения необходим вначале для того, чтобы обеспечить достаточную четкость артикуляции и тем способствовать прочному закреплению в кинестетической памяти глухого отчетливых артикуляционных и слуховых (при остатках слуха) образов слов.

Ранний переход к быстрому темпу речи часто является причиной небрежной, неточной артикуляции, «смазанной» речи глухих.

Но если преждевременный переход к быстрому темпу ставит под угрозу тщательность, четкость произношений, то чрезмерная задержка на замедленном темпе предрасполагает глухого к монотонному, послоговому, а иногда и позвуковому произнесению слов.

Огромную роль в формировании правильного темпа играет характер речи учителя. Подражая его речи, дети стремятся и сами говорить в нормальном темпе.

Однако нельзя забывать, что ускорение темпа нередко приводит к ошибкам в воспроизведении звукового состава. Поэтому в начальный период усвоения артикуляции того или иного звука темп упражнений несколько замедляется, чтобы позволить ученику правильно воспроизвести звуковой состав слова. По мере автоматизации навыка следует убыстрять и темп произнесения слова.

Работа над темпом должна включаться в обучение произношению слов на протяжении всего школьного обучения. Параллельно с ней должна проводиться

и работа над чтением вслух.

Специальные упражнения, направленные на выработку у учащихся надлежащего темпа речи, сводятся в основном к повторному произнесению слов сначала в умеренном, замедленном темпе, затем быстрее.

Из числа видов работы, направленных на формирование более быстрого темпа, можно указать следующие.

1. Сопряженное с учителем проговаривание слова в медленном и более быстром темпе.

2. Повторение за учителем (на основе слухо-зрительного и слухового восприятия) слов в медленном или быстром темпе.

3. Чередование медленного и быстрого произнесения слов.

4. Разучивание скороговорок и произнесение их в быстром темпе.

Заключая данный раздел, следует еще раз подчеркнуть, что в работе над словом органично сплетаются воедино все разделы, которые для удобства изложения были представлены отдельно.

Это единство всех разделов работы над фонетическим оформлением слова особенно отчетливо выступает тогда, когда целью учебных занятий является усвоение детьми в произношении того или иного конкретного речевого материала — обиходных слов, словосочетаний, фраз, заучиваемого наизусть текста, например стихотворения.

Когда слово входит в состав словосочетания, стоящая перед учеником задача осложняется; в связи с этим он часто допускает ошибки в тех словах, которые правильно им произносятся в изолированных видах.

3.8. Виды работ с рядами слов, словосочетаний и предложений

Виды работ, которые используются во время упражнений, относящихся к рядам слов, словосочетаний и предложений, разнообразны и предполагают

различные виды речевой деятельности — от более легкого (чтения) до наиболее сложного (самостоятельного высказывания). Рассмотрим их.

1. Чтение предложений, словосочетаний, рядов слов.

а) Чтение текста под картинкой.

Рисунок сопровождается подписью, которая может представлять собой одно или несколько предложений. Читая текст, ученик должен реализовать все требования, которые могут быть предъявлены к его произношению на данном этапе, в отношении воспроизведения как слова, так и всего предложения. При произнесении слов нужно правильно воспроизводить звуки и их сочетания, соблюдать ударение. При произнесении предложений необходимо правильно объединять слова и распределять дыхательные паузы.

б) Чтение текста без иллюстраций.

Величина текста варьируется от одного предложения до небольшого рассказа. Принцип выбора текста фонетический, т. е. материал подбирается исходя из тех или иных требований, касающихся формирования произносительных навыков.

Задачи, которые при этом ставятся, аналогичны сформулированным в предыдущем разделе.

2. Составление предложений и словосочетаний.

Более сложным по сравнению с чтением видом речевой деятельности является самостоятельное высказывание. Стимулом к нему может служить картинка, вопрос, часть предложения.

Виды работ разнообразны по существу и различны по степени трудности. К ним относятся:

а) дополнение предложения, словосочетания по его части. В этих условиях ученик может прочитать начало, середину, конец предложения (словосочетания), восстановив недостающее слово (или слова), опираясь на

восприятие картинки, вопроса и . При этом упражнения строятся по-разному:

в одних случаях ученик договаривает слово, в котором реализуются определенные фонетические требования в связи с изучаемой темой;

в других, наоборот, договаривается нейтральное для данной темы слово, а прочитывается слово, характерное для темы.

Рассмотрим последовательно виды работ, связанные с составлением предложений.

1. Дополнение предложений и словосочетаний по картинке.

В данном виде работы, связанном с составлением предложений, пропущенными словами могут оказаться существительные, глаголы, прилагательные, местоимения: слова в начальной и любой другой форме.

Так, например, ученику предлагается по рисунку, на котором изображен читающий книгу дедушка, и по одному слову читает воспроизвести все предложение (Дедушка читает книгу). Дополнение по картинке осуществляется также и применительно к связному тексту. Читая такой текст, ученик самостоятельно воспроизводит слова по соответствующим им изображениям. Это позволяет создать условия, служащие как бы переходным этапом от чтения к самостоятельной речи, когда слова произносятся без опоры на графический образ.

2. Дополнение предложений по вопросу (без картинки).

Другой вид упражнений, готовящих глухих учащихся к самостоятельному высказыванию — дополнение предложения без опоры на картинку. Стимулом к этому является вопрос и та часть предложения, которая предлагается детям для чтения. Подавляющая часть материала, использованного в этом виде работы, относится к разговорной речи. Кроме того, используется и описательно-повествовательная речь.

Смысловая задача переключает внимание ребенка, задача правильного

произнесения речевого материала как бы затушевывается. Именно это требуется, чтобы, во-первых, учитель мог увидеть, насколько автоматизированы те или иные произносительные навыки ученика, а во-вторых, и это главное, совместить в упражнении обе задачи (смысловую и произносительную), что максимально сближает учебную обстановку с условиями жизни. Например, дети должны самостоятельно ответить на вопрос: какой сегодня день недели? (Сегодня... .)

3. Дополнение предложений без опоры на вопросы или рисунок преследует те же цели, что и описанные выше виды работ по составлению предложений.

Как правило, эти упражнения строятся на хорошо знакомом по содержанию материалу разговорной речи.

4. Ответ на вопросы.

Одним из видов упражнений, посвященных работе над целым предложением, служит ответ на вопросы. При этом ученик более или менее приближается к условиям самостоятельного высказывания, когда необходимость сформулировать мысль в предложении (выбрать подходящий лексический материал, облечь его в соответственные грамматические формы) в той или иной мере отвлекает внимание от задачи правильного фонетического оформления предложения.

5. Работа с подстановочными таблицами.

Предложения и словосочетания могут быть составлены по подстановочным таблицам. Сами подстановочные таблицы имеют два основных варианта, в соответствии с которыми предложение составляется: а) на основе чтения; б) на основе чтения и самостоятельного называния картинки.

Так, например, под рисунком, на котором изображена ситуация «В комнате за столом сидят бабушка, отец и девочка. Бабушка пьет чай, отец ест суп, а девочка — яблоко. В стороне, отвернувшись, спит собака», можно дать

такую подстановочную таблицу:

Папа	ест	яблоко
Бабушка	пьёт	чай
Собака	спит	суп
Люба		

Опираясь на приведенную выше таблицу, ученик составляет предложения в соответствии с изображенным на рисунке: Папа ест суп. Люба ест яблоко. Бабушка пьет чай. Собака спит.

Иначе выглядит подстановочная таблица, в которой одна из частей представляет собой рисунок. В этом случае ребенок часть предложения читает, а вторую дополняет самостоятельно. И, как при всяком виде работы, где ученик должен сам дополнять предложения, смысловая задача маскирует здесь требования, предъявляемые к произношению. Однако в обоих вариантах упражнений с подстановочной таблицей учитель ни в коем случае не должен ослаблять внимания к произношению ученика. Приведем несколько комбинированных подстановочных таблиц:

люблю (яблоко) (свекла)

я не люблю (морковь) (лук)¹

Большое место в работе над фразой отводится отработке материала разговорной речи. Во-первых, очень важно, чтобы дети внятно произносили прежде всего те слова и фразы, которыми им приходится пользоваться в повседневной жизни для общения с окружающими. Во-вторых, постоянное применение материала разговорной речи в повседневном обиходе способствует закреплению приобретенных детьми произносительных навыков.

¹ В скобках даны названия рисунков

4.Работа над фразой

Если слово представляет собою языковую единицу, которая служит для выражения отдельного понятия, то фраза является наибольшей самостоятельной единицей речи, осуществляющей функцию общения.

Работа над фразой — это по существу работа над интонацией. Содержание такой работы включает формирование у учащихся навыков слитного произношения слов в синтагмах и небольших фраз, членения больших фраз на синтагмы с помощью пауз, выделения логического ударения, соблюдения надлежащего темпа произнесения фраз, а также, по возможности (при наличии значительных остатков слуха), и изменения основного тона голоса в соответствии с той или иной интонацией.

Каждый из этих разделов работы над фразой требует особого рассмотрения. Прежде чем к нему приступить, следует отметить, что во время работы над фразой можно и нужно использовать остаточный слух глухих учащихся.

4.1.Слитность произношения. О работе над слитным произнесением смежных слов в словосочетаниях, синтагмах и коротких фразах сказано выше, при описании упражнений, предлагаемых глухим школьникам с целью развития речевого дыхания.

В дополнение остановимся на формировании слитности произношения в процессе чтения предложений с постепенным их наращиванием. Эти предложения в случае необходимости могут быть разделены на синтагмы. Примером может служить такое задание:

Мальчик положил

Положил книги

Книги в сумку

Положил книги в сумку

Мальчик положил книги в сумку.

Ученик читает последовательно по частям предложение, постепенно увеличивая объем материала, произносимого на одном выдохе. Учителю следует переходить от одного этапа к другому лишь после того, как ученик справится с очередной задачей.

Завершая работу, ученик должен произнести слитно все предложение, отчетливо, правильно воспроизводя звуки и их сочетания, словесное ударение, орфоэпические правила.

4.2. Членение фразы паузами. Правильное членение речи с помощью из существенных факторов, способствующих внятности речи глухих. В то же время умение расчленять речь паузами на фразы, а фразы на синтагмы помогает глухим понимать речь окружающих и читаемый текст.

Вместе с тем наблюдения показывают, что глухие школьники, сравнительно неплохо усвоив использование пауз для отделения друг от друга фраз, допускают грубые нарушения в паузальном членении речи внутри фразы. Это касается их речи и чтения вслух. Наиболее распространено пословное произнесение фраз, при котором паузы, сопряженные обычно со вдохом, делаются почти после каждого слова. Не следует думать, что такое членение фразы может быть отнесено целиком за счет неумения детей экономно расходовать воздух. Оказывается, те же дети могут по заданию произнести на одном выдохе иногда довольно длинный ряд слогов.

Отмечаемая у глухих школьников тенденция к пословному членению фраз часто обусловлена пословным членением речи обращающихся к детям учителей. Склонность к пословному членению фразы может быть в известной мере следствием недостаточного усвоения школьниками синтаксической структуры речи, грамматической связи слов в предложении. При чтении пословное произнесение предложений отчасти стимулируется интервалами,

которыми разделены слова в тексте.

Другой вид неправильного членения фразы в речи глухих школьников состоит в том, что, усвоив установку на слитное произношение слов во фразе, некоторые из них стараются произнести за один прием любое предложение независимо от количества составляющих его слов. Правда, это можно встретить скорее на уроке, чем в обиходе. Будучи не в состоянии произнести длинную фразу на одном выдохе, ученик подчас делает дыхательную паузу, не сообразуясь со смыслом, нарушая слитность синтагм, а иногда даже разрывая на части слово. Более всего такой недостаток проявляется обычно при чтении вслух.

Чтобы научить глухих школьников правильному членению фразы дыхательными паузами, необходимо уделить этому особое внимание.

Большое значение имеет образец, которым является для глухого речь учителя. Подражая учителю, ученик стремится произнести короткую фразу на одном выдохе, а длинную — по частям. То обстоятельство, что дети на протяжении всего учебного дня имеют возможность слухо-зрительно или только на слух воспринимать речь педагога, создает благоприятные условия для усвоения правильного произнесения фраз.

С целью приучить детей правильно членить фразы на синтагмы и слитно произносить слова в синтагмах при чтении в тексте используются специальные условные обозначения. Границы между синтагмами, где может быть или должна быть сделана пауза, обозначаются вертикальной чертой между соответственными словами, например: После завтрака / ребята оделись | и вышли во двор.

Назовем некоторые из основных видов работ, в процессе выполнения которых осуществляется формирование умения членить фразы на синтагмы.

1. Сопряженное проговаривание с учителем.
2. Повторение за учителем (подражание на основе слухо-зрительного

или слухового восприятия).

3. Расстановка на слух пауз во фразе и тексте.

4.3. Логическое ударение. Овладение логическим ударением предполагает умение выделять его с помощью усиления громкости произнесения соответственного слова. Обучение логическому ударению имеет целью сообщить речи глухих элементарную выразительность и отчасти облегчить им овладение сознательным чтением, поскольку, приучившись отыскивать в предложении ударное слово, они легче улавливают смысл читаемого.

Работа над логическим ударением осуществляется двумя путями. С одной стороны, дети чисто практически, следуя указаниям учителя, приучаются произносить те или иные фразы, заучиваемые на память стихи и прозаические тексты с правильным логическим ударением. При этом они руководствуются готовым образцом. Овладение умением выделять ударное слово во фразе достигается тем же способом, который используется при работе над словесным ударением. В обоих случаях огромная роль принадлежит остаточному слуху глухих школьников, с помощью которого они легко улавливают усиление громкости произношения слов, несущих на себе логическое ударение. Кроме того, учащиеся могут воспринимать логическое ударение и с помощью тактильно-вибрационных ощущений.

Использование зрения и тактильно-вибрационных ощущений является единственной, но все же достаточной возможностью для восприятия логического ударения полностью или почти полностью лишенными слуха школьниками.

С другой стороны) глухие школьники учатся и самостоятельному выделению во фразах логического ударения, и прежде всего в вопросах и ответах. Во время упражнений полезно выделять ударные слова не только голосом, но и подчеркиванием их в тексте. Например: Какая сегодня погода?

Сегодня пасмурно.

Хорошим приемом работы над логическим ударением является постановка вопросов к разным словам фразы с последующим на них ответом. Слова, на которые падает логическое ударение, могут выделяться голосом учителем в вопросе и учеником в ответе. Можно воспользоваться и написанным текстом. Например:

Мальчик читает, интересную книгу.

Кто читает книгу? **Мальчик** читает книгу.

Что **делает** мальчик? Мальчик **читает**.

Что читает мальчик? Мальчик читает **книгу**.

Учащиеся подчеркивают ударные слова с помощью учителя, а затем и самостоятельно.

Учащимся может быть предложено поставить вопрос к слову, на которое падает логическое ударение.

Петя пошел в **магазин**? **Куда** пошел Петя?

Петя пошел в магазин. **Кто** пошел в магазин?

Само собой разумеется, что указанные приемы работы могут проводиться на основе зрительно-слухового, зрительно-тактильно-слухового восприятия фразы, произносимой учителем устно или устно-дактильно.

Полезной разновидностью упражнений служит подчеркивание логического ударения в связных прозаических текстах, воспринятых учащимися слухо-зрительно и только на слух.

Наконец, очень полезно вести работу над логическим ударением в связи с упражнениями в диалогической речи.

4.4. Темп произношения. Все, что было сказано о работе над темпом произношения слова, целиком относится и к фразе. Надлежащий темп

произнесения фразы составляет важное условие слитного произнесения смежных слов в синтагме, правильного членения фразы и выделения в ней логического ударения.

Тем же остается и путь овладения нормальным темпом произношения фразы.

В процессе формирования у учащихся нормального темпа речи полезно чередовать нарочито замедленный, средний и более быстрый темп произнесения одной и той же фразы. Специальная и довольно сложная задача состоит в том, чтобы сочетать работу над темпом произношения с соблюдением правильного членения фразы и логического ударения. Чрезвычайно важное значение имеет подражание на основе слухового восприятия.

4.5.Изменение высоты голоса. Возможность работать над изменением высоты основного тона голоса в связи с фразовой интонацией при минимальных остатках слуха обучающихся с недостатками слуха резко снижается,

Таким образом, говорить о мелодическом компоненте фразовой интонации приходится преимущественно по отношению к глухим детям, которые имеют значительные остатки слуха, и слабо слышащим детям, которые могут воспринимать мелодический рисунок фразы.

Главным условием усвоения детьми с нарушением слуха фразовой мелодики является мелодически выразительная речь учителя и возможность воспринимать ее с помощью звукоусиливающей аппаратуры на учебных занятиях в классе и в процессе речевого общения.

Специальные упражнения включают произнесение с той или иной интонацией (повествовательной, вопросительной, побудительной) не только целых фраз, но также и отдельных слов, слогов, гласных с изменением высоты голоса по заданному образцу.

5.Заключение

На занятиях по РРС (развитию речевого слуха) и ФПСР (формированию произносительной стороны речи) мной проводится работа с глухими и слабослышащими детьми над постановкой звуков, автоматизацией звуков в слогах, словах, работа над словом, над фразой, над текстом, развитием диалогической и монологической речи. Дети учатся правильно произносить и понимать смысл слов, фраз, это им так необходимо для социализации в среде слышащих людей. Полученные навыки используются и на других уроках, и при посещении аптек, магазинов, банков, поликлиник. При этом обучающиеся должны использовать распространенные полносоставные предложения, а учащиеся старшего звена – сложные предложения. Важнейшими условиями стимулирования речи на своих занятиях считаю: ситуативность, наличие мотива, самостоятельность, выразительность. В своей практике использую описанные выше приемы работы над словом и предложением, которые приводят к использованию данных слов и фраз в самостоятельной речи. В своей работе использую упражнения, которые развивают логическое мышление. Например:

- соедини простые предложения в сложные;
- закончи высказывание;
- докажи, что.

Контроль осуществляется в процессе выполнения различных заданий.

Тексты заданий приведены выше. *В приложении №1 (рисунок 1, рисунок 2)* приводятся диаграммы, которые доказывают эффективность описанных методов и упражнений, с помощью которых на занятиях по РРС (развитию речевого слуха) и ФПСР (формированию произносительной стороны речи) ведется обучение устной речи детей с нарушением слуха.

Вывод: следует развивать устную речь глухих и слабослышащих детей с целью социализации их в среду слышащих людей. Занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи с детьми с нарушением слуха имеют большое значение в процессе социализации.

Дети учатся вслушиваться в звуки окружающего мира и речь, вычленять в ней разные элементы. Это помогает им лучше понимать речь окружающих людей. Участие в концертах, праздничных утренниках и других публичных мероприятиях, публичность учит детей преодолевать стеснительность и страх перед большой аудиторией.

На занятиях, уроках и внеурочное время следует формировать у детей с нарушением слуха умения правильно произносить слова – слитно, без призвуков, сохраняя звуковой состав, соблюдая ударение и правила орфоэпии, характерные для русского произношения.

При работе над фразами у обучающихся с нарушением слуха следует формировать умения воспроизводить фразы в нормальном темпе, слитно, с правильным логическим ударением.

Эта работа приведет к увеличению внятности и разборчивости речи обучающихся с нарушением слуха, что будет опорой для социализации их в среду слышащих людей.

6. Приложение 1.

Восприятие на слух слов, фраз в %. Внятность речи в %.

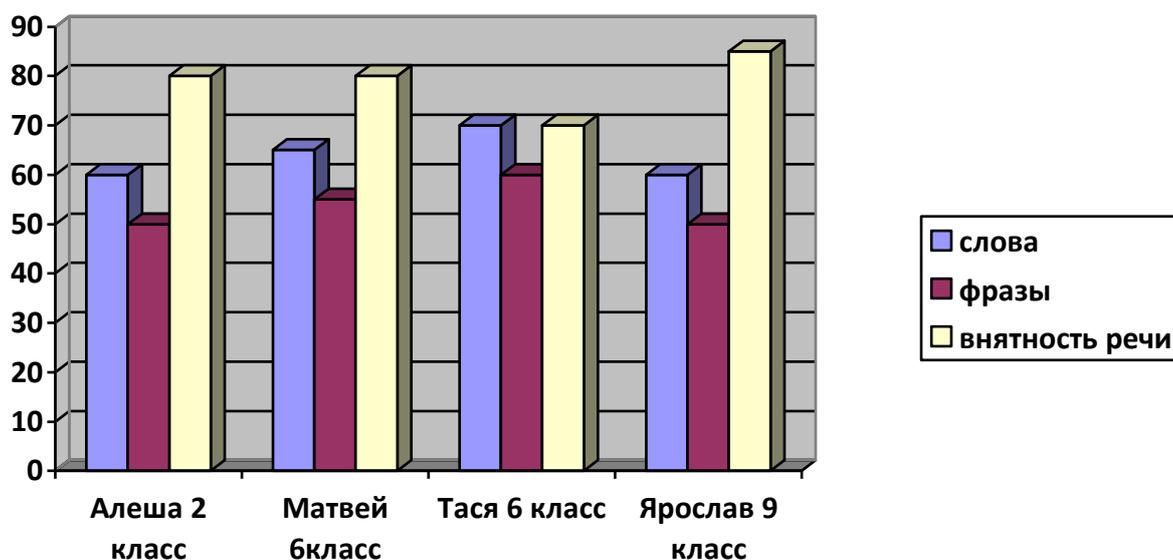


Рисунок 1

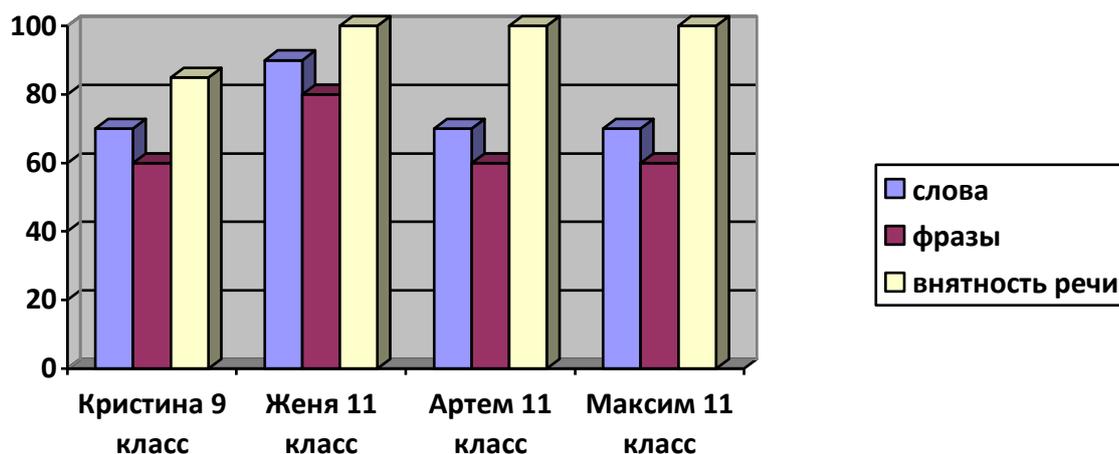


Рисунок 2

7.Список литературы

1.Шелепов В.Ю., Ниценко А.В.

О текстовой коррекции и ее применении при распознавании речи//Проблемы искусственного интеллекта. 2017 №4(7).

2. Быкова Л.М., Горбунова Е.А., Зыкова Т. С., Носкова Л. П. «Методика преподавания русского языка в школе глухих» Под ред. Л.М.Быковой. М., 2002.

3. Назарова Л. П. «Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха» Под ред. В.И.Селиверстова, Москва 2001.