



ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

УДК 376.3

Ф. Р. Прядильникова

ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

Введение. Сформированность произношения у старшекласников с нарушением слухового восприятия зависит как от степени и характера нарушения слуха, так и от времени его возникновения, и от уровня речевого и психофизического развития, в том числе и от наличия дополнительных отклонений развития. Качество произношения зависит также и от влияния билингвизма и социального окружения учащихся в условиях семьи, школы и других социальных институтов. Учитывая важность роли устной речи для осуществления взаимодействия с окружающими людьми, необходимо, чтобы произношение каждого ребёнка с нарушенным слухом было достаточно внятным и членораздельным, естественным и доступным для понимания окружающих.

Проблема формирования устной речи детей с нарушением слухового восприятия широко представлена в многочисленных теоретических исследованиях и

разработках, причём большинство ученых признают причинами многочисленных произносительных ошибок в речи обучающихся неразвитость речевого дыхания ребёнка, особое психофизиологическое свойство слабослышащего человека как способность воспринимать на слух лишь «силуэт слова», то есть возможность различить гласные звуки, ударный слог и количество слогов в слове, то есть слышать размытый «контур слова», поэтому для более чёткого восприятия нового слова ребёнок должен незатруднительно различать согласные звуки (по дифференциальным и интегральным признакам согласных фонем), а без планомерной работы с учителем над произношением звуков, ребёнок самостоятельно едва ли сможет «по контуру» понять смысл некоторых даже знакомых ему слов. Данные аспекты формирования устной речи нашли своё отражение в ряде отечественных публикаций, посвященных методике



обучения глухих и слабослышащих школьников [1–3].

Целью настоящей работы являлось проведение коррекционных учебно-методических занятий по совершенствованию произношения у неслышащих и слабослышащих старшеклассников в условиях коррекционной школы. Наша работа велась с учащимися-старшеклассниками, у которых уже сформированы определенные навыки, однако совершенствование произносительной стороны речи у неслышащих и слабослышащих школьников остается достаточно значимой задачей. Учитывая то, что глухие и слабослышащие плохо анализируют речь или не анализируют ее вообще, то есть они не разлагают простейшие звуко-произносительные ее элементы, возникает необходимость усиливать ответные реакции, придавая им четкость, нивелируя грубость и расплывчатость тех или иных звуков.

Методы исследования. В качестве метода исследования использовалась методика, разработанная Э. И. Леонгардом [4], которая была направлена для определения степени внятности произношения у обучающихся 5 и 8 классов. Обучающиеся читали отдельные слова и словосочетания. На основе проведенного учета правильного понимания слов и фраз двумя аудиторами, подтвердилась прямая зависимость от степени остаточного слуха у реципиентов. Причем среди этих

обучающихся положительные показатели по внятности и разборчивости речи значительно увеличились к 8 классу. Среди глухих обучающихся подобная тенденция почти не просматривалась. Среди ярко выраженных дефектов произношения во второй группе (глухие) чаще всего отмечаем глухой, назализованный голос, замену звуков.

Диагностические мероприятия определили систему работ по устранению выраженных дефектов произношения и типичных ошибок в интонировании речи; замедленный темп произнесения словосочетаний и чаще всего предложений, разбивающий единство фразы; монотонность голоса.

Коррекционная работа. Обычно на первом этапе обучающиеся практически, без опоры на правила, овладевали орфоэпическими нормами произношения. Для некоторых обучающихся практиковалось чтение с написанными учителем надстрочными буквами над словом, например, ставится ударение, значок, указывающий на долготу произношения согласного или дифтонга. Здесь хорошо зарекомендовал себя метод групповой работы, где дети, усвоившие правильное произношение, помогали товарищам расставлять надстрочные знаки, отображающие орфоэпическое правило, при необходимости объясняли правильное произношение.



Обращаем внимание на то, что ученики, «усвоившие отдельные формы диалектного произношения или просторечного ударения (а мы рассматриваем роль языка как «показателя социальной стратификации»), в новой речевой ситуации в идеале должны предпочитать литературные формы всех уровней речи [5]. Полезно проводить «фронтальный проговор» слов, создавать условия для слухозрительного восприятия образцовой речи (учителя, товарищей в группе). Замечено, что обучающиеся быстрее и без особых усилий преодолевают трудности в воспроизведении звуко-слогового состава слова, в соблюдении ударения и орфоэпических норм, если придерживаться надлежащего темпа при коллективной работе.

Немного замедленный темп произношения служит необходимым условием для формирования четкости артикуляции, для закрепления в кинестетической памяти обучающегося не только отчетливых артикуляционных, но и (при остаточном слухе), слуховых образов слов. Гласный звук при замедленном произношении протяжен и утрирован, в дальнейшем выбор типа упражнений и время, необходимое для его выполнения определяются степенью трудности артикуляции звука, индивидуальными особенностями обучающегося. При этом тщательно отрабатывается произношение мягких соглас-

ных, аффрикат и дифтонгов, так как это наиболее трудные звуки для их усвоения обучающимися.

Обращаем внимание на визуализацию и геймификацию всего процесса обучения разборчивому произношению, цель применения названных приемов — сформировать осознанную мотивацию учеников постоянно пользоваться слуховыми аппаратами и находить опору в зрительных подсказках для самостоятельной работы над произношением.

Наиболее распространенные (они же и трудноискоренимые) недостатки произношения звуков, влияющие на внятность речи глухого и слабослышащего — это замена звуков, гнусавость, нейтрализация, сонантность, в некоторой степени, сюда можно отнести отсутствие палатализации. Кроме того, сюда можно отнести типичные произносительные ошибки к речи обучающихся билингвов, не усвоивших в должной мере второй язык. Об этом пишет О. В. Прядильникова: «В области фонетики интерферентные явления в русской речи татар и башкир билингвов обусловлены, прежде всего, отличиями в артикуляционной базе, своеобразием фонемного инвентаря, спецификой звуковых законов тюркских и русского языков, различным характером их просодических систем» [6, с. 651]. Учащиеся в данном случае могут не осознавать степень твердости или



мягкости согласных в своей речи, отсюда типичные ошибки, на которые необходимо обращать внимание учеников: «недостаточно твердые, недостаточно мягкие, недостаточно аффрицированные согласные, более закрытые или более открытые, чем в норме гласные, излишне дифтонгоидные гласные после мягких согласных, замена аффрикат щелевыми согласными и др.» [7].

По нашему мнению, следует считать, что в произношении должны быть отражены основные фонетические элементы, которые выражают и различают смысл сказанного, то есть помощью голоса и произношения возможно управлять темпом, слитностью, мелодичностью, логическим ударением речи. А так как учащиеся с недостатками слуха очень часто не имеют голоса и произношения близкого к норме, работа над качеством голоса у слабослышащих детей осуществляется как специальным путем (на индивидуальных и фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия, на фронтальных занятиях в слуховом кабинете), так и на общеобразовательных уроках, и во внеклассное время. На всех уроках и занятиях проводится планомерная систематическая работа по развитию слуховой функции на базе качественной звукоусиливающей аппаратуры при рациональном режиме

усиления. Содержанием этой работы являются упражнения учащихся в слуховом и зрительно-слуховом восприятии речевого материала конкретного урока (занятия), а также в правильном, беглом его воспроизведении.

В нашей работе мы придерживались мнения С. А. Кузьминовой о том, что «для повышения качества произношения старшеклассниками с нарушениями слуха необходимо разработать пути коррекционной работы с привлечением современных технологий обучения устной речи» [8, 45]. Действительно, для успешной работы в данном направлении необходимо в полной мере использовать кожные и двигательные анализаторы, не отказываться от использования современных слуховых (звукоусилительных) аппаратов, визуальных приборов, специальных компьютерных программ, от применения верботональных методов, электроакустической аппаратуры.

Велика роль учителя русского языка и литературы, которому постоянно требуется перерабатывать дидактический материал учебников по предмету, трансформируя правила орфографические в орфоэпические, учитель работает одновременно и над правописанием. Это методическое правило соблюдается во всех случаях расхождения написаний с литературной произносительной нормой. От



графической оболочки слова идем к орфографическим правилам, а далее к орфоэпии, ибо орфоэпия глухих выполняет главную функцию — достижение наибольшей естественности и внятности речи.

В дальнейшем ставим целью «применить практические знания по русской орфоэпии» [9, с. 45]; при систематической орфоэпической практике ускоряется темп произношения и чтения, разборчивость речи. Для этого в нашей работе использовали специальные упражнения, способствующие выработке у обучающихся соответственного темпа речи.

При изучении словосочетаний и предложений возможны ошибки в усвоенных изолированных словах, в данном случае самым действенным, на наш взгляд, нужно признать устное высказывание обучающегося с орфоэпически трудными словами. Хорошо зарекомендовали себя приёмы завершения предложения или задания на продолжение высказывания с использованием иллюстрации или без опоры на иллюстрации, когда обучающиеся выполняют требования правильного воспроизведения звуков и их сочетаний, соблюдают ударение, оптимальный темп и соответствующую высказыванию интонации, правильно распределяют дыхательные паузы, устраняет паузы хезитации и др.

Следует отметить, что «при низком уровне владения языком говорящий часто использует паузы-хезитации¹. Здесь можно согласиться с мнением, что «паузы хезитации» — заполнение пауз в спонтанной речи, парафоны (*м-мм...*, *э-ээ...*, *а-аа...*)» можно назвать звуками-паразитами, так как «такая привычка может раздражать слушателей», отвлекать внимание от сказанного.

Заключение. Результаты работы (воспроизведение текста, чтение, монологические высказывания) свидетельствуют о значительной положительной динамике в совершенствовании соответствующих навыков. Большинство старшеклассников научились правильно выделять логическое и синтагматические ударение и дифференцировать важнейшие интонационные конструкции в речи; сумели устранить многочисленные произносительные ошибки, чему способствовал сформированный слухо-кинестетический самоконтроль, позволяющий следить за слитным и раздельным произношением слов, ответственно относиться к чтению неизвестного текста. Кроме того, необходимо отметить формирование адекватного восприятия собственной речи, ее оценке.

¹ Хезитации (от англ. hesitation — «колебание») — так называемые переключение с кода на код, паузы могут заполняться лишними словами» [10, с. 86].



Подводя итог проведенной работы, следует отметить, что, к сожалению, не всегда речевой уровень глухих и слабослышащих обучающихся отвечает качествам правильной речи, несмотря на то что орфоэпия глухих и слабослышащих более либеральна относительно строгой нормы для слышащих. Позволительно книжное произношение, допустимо сохранение звонко-

го согласного в конце слова, допустимы и другие отступления от нормы, если это не мешает восприятию речи. Ведь изучение орфоэпии глухим и слабослышащим обучающимся служит внятности речи, то есть способствует формированию речи, понятной для любого собеседника, делает речь незатруднительно воспринимаемой всеми участниками коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова К. А., Сутырина М. П. Нарушения голоса и звукопроизношения при стойких нарушениях слуха // Наука и социум. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Отв. ред. Е. Л. Сорокина. Новосибирск: АНО ДПО «СИП-ППИСР», 2018. С. 27–30.
2. Денисова И. А. Дифференцированный подход в формировании произносительной стороны речи учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста. Автор. дисс. ... к. п. н. Череповец, 2012, 24 с.
3. Николаева Л. В. Уточнение приближенного произношения слов и речи глухих школьников. М., 1975.
4. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Я не хочу молчать. Из опыта работы [по орг. процесса обучения глухих и слабослышащих детей]. М.: Просвещение, 1990. 109 с.
5. Прядильникова О. В. Региональные особенности произносительной системы современного русского языка в Республике Башкортостан. Автореф. дисс. ... к. филол. н. Уфа: Башк. гос. ун-т, 2010. 25 с.
6. Прядильникова О. В. Проявление внутриязыковой и межъязыковой фонетической интерференции в речи учащихся Республики Башкортостан // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15. № 3. С. 650–653.
7. Прядильникова О. В. Региональные особенности произносительной системы современного русского языка в Республике Башкортостан. Указ. соч.
8. Кузьминова С. А. Особенности произносительной стороны устной речи неслышащих старшеклассников // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия «Педагогика». 2010. № 1. Т. 3. С. 45–53.
9. Прядильникова О. В. Нормы произношения и ударения. Орфоэпический практикум. 11 класс. Русский язык. 2006. № 17. С. 12–24.
10. Прядильникова О. В. Экологический аспект культуры речи (что мешает чистоте речи) // Наука и образование: новое время. 2017. № 2 (19). С. 83–92.



REFERENCES

1. Volkova K. A., Sutyryna M. P. Violations of the voice and sound reproduction in persistent hearing disorders // Science and society. Materials of the all-Russian scientific and practical conference with international participation / Responsible editor E. L. Sorokina. Novosibirsk: ANO DPO «SIPPPISR», 2018. P. 27–30. (In Russ.).
 2. Denisova I. A. Differentiated approach to the formation of the pronunciation side of speech of students with hearing disorders of primary school age. Abstract of the dissertation ... of the candidate of pedagogical Sciences. Cherepovec, 2012, 24 p. (In Russ.).
 3. Nikolaeva L. V. Clarification of approximate pronunciation of words and speech of deaf schoolchildren. M., 1975. (In USSR).
 4. Leongard E. I., Samsonova E. G., Ivanova E. A. I don't want to be silent. From work experience [on organizing the process of teaching deaf and hard of hearing children]. M.: Prosveshchenie, 1990. 109 p. (In USSR).
 5. Pryadil'nikova O. V. Regional peculiarities of the modern Russian pronunciation system in the Republic of Bashkortostan. Abstract of the dissertation ... of the candidate of philological Sciences. Ufa: Bashk. gos. un-t, 2010. 25 p. (In Russ.).
 6. Pryadil'nikova O. V. Manifestation of intra-and inter-language phonetic interference in the speech of students of the Republic of Bashkortostan // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2010. T. 15. № 3. S. 650–653. (In Russ.).
 7. Pryadil'nikova O. V., 2010. Index of the essay.
 8. Kuz'minova S. A. Features of pronunciation the part of speech of hearing-impaired high school students // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. Seriya «Pedagogika». 2010. № 1. T. 3. S. 45–53. (In Russ.).
 9. Pryadil'nikova O. V. The rules of correct pronunciation and accent. Pronouncing the workshop. Grade 11. Russian language. 2006. No. 17. P. 12–24. (In Russ.).
 10. Pryadil'nikova O. V. Ecological aspect of speech culture (what hinders the purity of speech) // Nauka i obrazovanie: novoe vremya. 2017. № 2 (19). P. 83–92. (In Russ.).
- Поступила в редакцию 24.06.2020 г.*