

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический
факультет

Кафедра «Иностранные
языки и методика
преподавания иностранных языков»

Направление подготовки 44.03.01
«Педагогическое образование»

Магистерская программа
«Языковое образование»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

«Формирование слухо-произносительных навыков обучающихся с
нарушением зрения на уроках английского языка»

Студент _____ Воронцова Ирина Сереевна

Руководитель _____ к.ф.н., доцент Воеводина И.В.

Нормоконтролёр _____ к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Рецензент _____

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № ____)

Заведующий кафедрой _____ к.и.н., доцент Алёшина Е.Ю.

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК
от _____ № ____)

Секретарь ГЭК _____

Пенза, 2018

Содержание

Введение.....	
Глава 1 Теоретические основы формирования слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка...	
1.1 Формирование слухо-произносительных навыков обучающихся в современной методической системе.....	
1.2 Особенности обучения лиц с нарушением зрения	
Выводы по Главе 1.....	
Глава 2. Специфика формирования слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка в 3 классах.....	
2.1 Система упражнений по формированию слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка в 3 классах.....	
2.2 Опытное обучение по формированию слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка в 3 классах.....	
Выводы по Главе 2.....	
Заключение.....	
Список использованных источников.....	
Приложения.....	

Введение

Статья 43 Конституции Российской Федерации гарантирует право на образование любому ребенку, независимо от состояния его здоровья, психических, физических и функциональных особенностей. Дети с ограниченными возможностями здоровья не являются исключением – законодательство России, конвенция ООН о правах ребенка и другие международно-правовые акты закрепляют права детей с ОВЗ на получение образования.

В связи с этим, инклюзивное образование является одним из самых эффективных методов получения детьми с ОВЗ образования. Это предполагает адаптацию общего образования к особым образовательным потребностям детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Цель инклюзивного образования это максимальное интегрирование детей с ОВЗ в открытое общество.

В настоящее время в общеобразовательных школах обучаются лица с совершенно разными психическими особенностями и разной способностью к обучению. Существует много доказательств, что этот факт не оказывает существенного влияния на процесс обучения нормально развивающихся детей при условии правильного технического и методического обеспечения этого процесса. Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья изучают все общеобразовательные дисциплины, не исключая «Иностранный язык».

Формирование слухо-произносительных навыков обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является наиболее важным и неотъемлемым аспектом изучения иностранного языка. В контексте данного исследования центральное место занимает специфика и особенности формирования слухо-произносительных навыков детей с нарушением зрения. Следует, прежде всего, обратить внимание на

исследование особенностей формирования слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения на ступени начального общего образования.

Необходимость создания специальных условий и разработки системы упражнений по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения подтверждает **актуальность данного исследования.**

Цель исследования – изучение теоретических основ формирования слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка.

Объект исследования – процесс обучения иностранному языку в средней школе.

Предмет исследования – процесс формирования слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка.

Задачи исследования:

- рассмотреть процесс формирования слухо-произносительных навыков обучающихся в современной методической системе;
- выявить и описать особенности обучения лиц с нарушением зрения;
- разработать систему упражнений по формированию слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка в 3 классе;
- экспериментально проверить эффективность системы упражнений по формированию слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка в 3 классе.

Методы исследования: теоретические (анализ, сравнение, обобщение, синтез, систематизация); эмпирические (изучение и обобщение передового педагогического опыта формирования слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения).

Практическая значимость исследования заключается в разработке системы упражнений по формированию слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка в 3 классе.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

Глава 1. Теоретические основы формирования слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка

1.1 Формирование слухо-произносительных навыков обучающихся в современной методической системе

Произношение имеет большое значение, так как является основой всех видов иноязычной речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма. Очевидно, что значительные отклонения от норм произношения могут привести к непониманию речи собеседника, вызвать нарушения в процессе устного обмена мыслями. Главной целью обучения фонетике в средней школе является формирование фонетических или слухо-произносительных навыков, то есть способности верно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением.

Слухо-произносительные навыки делятся на – *аудитивные* либо *слуховые*, предполагающие формирование действий и операций по узнаванию некоторых фонем, слов, смысловых синтагм, предложений. *Фактически произносительные* навыки подразумевают способность верно артикулировать звуки и соединять их в слова, словосочетания, предложения [25, с.67]. Для этого необходима способность правильно расставлять ударения, использовать паузы и интонацию. *Ритмико-интонационные навыки* – это знание закономерных и экспрессивных моделей ударения и интонации. Именно данная группа навыков, а точнее их отсутствие выдает нас как иностранцев. Практика показывает, что легче научиться правильно произносить звуки, чем правильно интонировать. В итоге, одной из важнейших предпосылок общения является развитие слухо-произносительных навыков или способности воспринимать и правильно ассоциировать слышимый звук или интонацию с

соответствующим им значением и продуцировать звуки и интонаемы, соответствующие определенным значениям [3, с.16].

Формирование слухо-произносительной базы происходит на начальном этапе обучения. Следовательно на последующих этапах она должна упрочиваться. Каждый этап формирования слухо-произносительных навыков имеет свою собственную цель и задачу. Поэтому необходимо помнить, что если на начальном этапе что-то упустить возникнут неправильные произносительные привычки. Поэтому в настоящее время методисты считают, что обучение произношению должно протекать в течение всего срока обучения иностранному языку, но роль и характер работы должны меняться на каждом этапе.

Одним из наиболее важных способов знакомства с фонетикой **на начальном этапе** является показ ее особенностей в звучащем тексте. Обязательным элементом в обучении иностранному языку является работа над произношением. Поэтому с первых шагов необходимо вводить звуки, которые являются наиболее трудными, которые не имеют аналога в родном языке. Затем изучаются наиболее частотные звуки, что позволяет быстрее включить в говорение и аудирование лексику и структуры.

Задачей среднего этапа заключается в сохранении достигнутого уровня сформированности слухо-произносительных навыков. Данный этап воспрепятствует деавтоматизации навыков. Для этого при работе с иностранным языком необходимо концентрировать внимание учащихся на фонетической стороне речи. Большую роль играет фонетическая тренировка или зарядка. Она не имеет определенного места на уроке, а зависит от последовательности выполнения тех заданий, где учащиеся могут столкнуться с фонетическими трудностями. Целью фонетической зарядки является снятие фонетических сложностей и отработка навыков. Материалом фонетической зарядки могут быть чтение слов, предложений, пословиц, скороговорок; произнесение одной и той же фразы с различной интонацией; повторение за диктором вслух; драматизация диалогов.

Например, для отработки английского звука [w], который не имеет аналога в русском языке можно использовать скороговорки на данный звук: Why do you cry Willy why? Также средний этап предполагает увеличение объема чтения вслух, что позволяет отрабатывать наиболее сложные и важные фонетические явления. Однако, следует обращать внимание на ритмико-интонационные модели.

Задача старшего этапа заключается в поддержании и совершенствовании слухо-произносительных навыков. Предполагает усвоение нового материала в тесной связи со старым при использовании различных технических средств обучения [7, с.11].

Главным требованием к слухо-произносительным навыкам учащихся средней образовательной школы является приближение к правильному образцовому произношению. Выделяют следующие подходы к обучению произношению:

1. Акустический подход основывается на слуховом восприятии речи и ее осознанной имитации. Активное слушание иноязычной речи помогает привлечь внимание к качеству звуков, однако такой подход недостаточно эффективен. Учащиеся склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму произносительной базы родного языка, так как объяснение фонетических явлений не предполагается. Использование акустического подхода оправдывается в условиях краткосрочных языковых курсов.

2. Артикуляционный или артикуляторный подход. Авторами данного подхода являются И.А. Грузинская и К.М. Колосов. Он был разработан для обучения русскоговорящих английскому языку и в настоящее время активно используется в современной школьной методике. После проведения сравнительного анализа фонетического состава двух языков, авторы выделили три категории фонем в русском и английском языках:

1. Совпадающие фонемы. К ним относятся в основном согласные звуки (b, p, d, f)

2. Сходные фонемы. Например, России, стихии – [i:], клоун, соус [ou].

3. Фонемы, которые отсутствуют в родном языке [з:-э] — foreword-forward; наибольшие расхождения мы можем наблюдать в классе щелевых фонем [θ, w, ð, h], и в классе сонорных, где имеется фонема [ŋ], отсутствующие в русском языке.

Известно, что обучение произношению в средней образовательной школе основано на принципе аппроксимации, а именно на приближении к правильному образцовому произношению. Так как последняя группа фонем является чуждой родному языку учащихся, она является самой трудной в школьном обучении.

Начинать обучение иностранному языку в соответствии с артикуляционным подходом следует с постановки звуков. Даже на начальном этапе достаточно высокое количество фонетических упражнений, что позволяет тщательно отрабатывать каждый звук в отдельности. Для обеспечения частоты произношения необходимо изучение органов артикуляции (губ, языка). Так, чтобы произнести английский звук [w], нужно округлить губы и несколько выдвинуть вперед, произнося русское «у».

В настоящее время все больше внимания уделяется интонации, мелодии, логическому ударению и ритму. Как правило, интонация передает модальное и волевое содержание мысли, а не предметное. Она уточняет мысль, выраженную языковым материалом.

К эмоциональным значениям относятся печаль, радость, гнев и т.д. Эти значения почти одинаково выражаются в разных языках. Отсюда следует, что нет необходимости в специальном обучении этой стороне интонационного выражения. Достаточно лишь правильно реагировать на заданную ситуацию в форме, свойственной родному языку.

При изучении любого иностранного языка важно установить возможную степень аппроксимации при формировании слухо-произносительных навыков. Для этого необходимо определить

фонетический минимум, который будет усвоен всеми учениками. При его отборе нужно учитывать, что фонетические явления отбираются в тесной связи с грамматическими формами и словами лексического минимума.

Фонетический минимум должен быть достаточным для овладения произношением слов лексического минимума и интонацией фраз, построенных на основе лексико-грамматического минимума.

В свою очередь фонетический минимум принято делить на **активный и пассивный**. **Активный фонетический минимум** предполагает усвоение иностранных звуков на основе сопоставления со звуками родного языка, благодаря сознательному подражанию образцу и усвоению правил артикуляции. В него входят: система гласных и согласных фонем, звукосочетания, интонация. Так, особое внимание следует уделять долготе и краткости гласных звуков, а также особенностям произнесения дифтонгов. При работе с согласными звуками стоит заострять внимание на особенностях артикуляции, палатализации и аспирации. Активный фонетический минимум допускает аппроксимацию, в отличие от **пассивного фонетического минимума**. К пассивному минимуму относятся варианты фонем, интонация сложного предложения. Его усвоение происходит на основе непроизвольного внимания. Поэтому учащиеся, которые обладают хорошим речевым слухом, могут лучше усвоить фонетический материал.

Обучение слухо-произносительным навыкам строится на трех методических принципах:

1. Принцип аппроксимации, охватывающий все стороны звукового строя. Возможно похожее произнесение фонетических явлений, которое не нарушает процесса общения.

2. Принцип имитации распространяется в основном на совпадающие явления в двух языках. Данный принцип делится на два этапа: активное слушание образца и его повторение. Путем многократного повторения учащиеся могут освободиться от ошибок.

3. Сочетание анализа и имитации ускоряет процесс проб и ошибок. Данный принцип сочетает в себе объяснение способов артикуляции и анализ образцов звучащей речи, обращая внимание на сходные и отсутствующие фонетические явления.

Таким образом, в младших классах преобладает имитация, поскольку учащиеся младшего возраста легко имитируют и подражают. На среднем этапе обучения слухо-произносительным навыкам необходим аналитико-имитативный подход. Однако необходимо помнить, что фонетические правила должны быть практически направленными и иметь характер легко выполнимых инструкций.

Формирование слухо-произносительных навыков включает в себя следующие этапы:

1. Ориентировочно-подготовительный этап используется для создания ориентировочной основы действий. Данный этап создается благодаря двум моделям:

- **предъявление-воспроизведение образца.** Эта модель предполагает усваивание сходных и совпадающих фонем.

- **предъявление-объяснение-воспроизведение образца.** Здесь происходит усваивание звуковых явлений, отсутствующих в родном языке. На этом этапе необходимо использовать следующие виды работы:

1. Восприятие нового звука в словах и фразах, изолированно.
2. Выделение (путем поднятия сигнальной карточки или руки) из ряда прослушанных слов тех, в которых содержится новый звук.
3. Объяснение артикуляции вводимого звука.
4. Выполнение упражнений на артикуляционную гимнастику (фиксация артикуляции, губы вытянуть трубочкой, язык на альвеолы, утрирование артикуляции).
5. Многократное прослушивание образцов.

Необходимо отметить, что все задания первого этапа содержат только прослушивание нового звука в различных вариациях. Аудирование

означает процесс восприятия и понимания речи со слуха, развивает фонематический слух [31, с.103]. Задания на аудирование предполагают следующие инструкции для учащихся:

- отметить в контрольном листе такой же либо другой звук, тон, интонацию.
- выбери правильный ответ.
- внеси условное обозначение (ударение, значок, транскрипции)
- соотнеси шкалу и фразу и т.д.

2. Этап выработки стереотипа и гибкости фонетического навыка.

Началом является воспроизведение новых языковых явлений. Опережать воспроизведение должно прослушивание, однако порой может ему сопутствовать - подкрепляющее слушание.

На начальном этапе инструкции даются на родном языке, затем на иностранном.

Повторение за образцом проходит с определенной последовательности:

- повторить иноязычную речь за диктором а) в паузу или б) синхронно на том же языке; Данное упражнение является базовым, так как оно развивает все механизмы аудирования. При прослушивании текста его необходимо разбить на синтагмы, узнать новые слова и структуры. Поэтому на начальном этапе обучения данный вид упражнений используется более часто как на уроке, так и при выполнении домашнего задания;

- повторить новый звук в оппозициях (глухой – звонкий; долгий – краткий; палатализованный – непалатализованный);

- повторение за эталоном постепенно усложняющихся речевых образцов;

- самостоятельное произнесение изучаемого звука учащимися;

- совершенствование слухо-произносительных навыков в процессе разучивания стихов, рифмовок, скороговорок, диалогов и т.д.

Стоит отметить, что вышеперечисленные виды работы свойственны начальному и среднему этапам обучения. Затем происходит совершенствование ранее сформированных слухо-произносительных навыков. Поэтому при формировании слухо-произносительных навыков необходимо учитывать возрастные особенности детей и соблюдать алгоритм формирования навыков [30, с. 98].

1.2 Особенности обучения лиц с нарушением зрения

Современная система образования ставит перед педагогами задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его физического и психического здоровья, его возможностями и способностями. Особую социальную и педагогическую значимость приобретает коррекционная направленность общеобразовательного процесса, которая в современных условиях должна строиться на основе вариативной, личностно-ориентированной модели специального образования, требующей разработки новых оригинальных приемов и технологий для обучения детей с нарушением зрения.

Изучение особенностей организации обучения английскому языку таких детей стало целью данного исследования. Нарушение зрения определяется как психофизическое нарушение, проявляющееся в ограничении зрительного восприятия или его отсутствии, и влияет на весь процесс формирования и развития личности [26, с.74].

Разработанные системы коррекции и компенсации зрительного дефекта способствуют формированию сенсорной, интеллектуальной и эмоциональной сфер личности. В этой работе необходимо исходить из возможностей и потребностей детей с учетом их особенностей, связанных с дефектом зрения.

Выделение «особых образовательных потребностей детей с нарушением зрения» необходимо для определения спектра

образовательных и реабилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети именно названной категории для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве как специального, так и массового учреждения.

Многие родители и, к сожалению, педагоги, либо недооценивают, либо переоценивают зрительные возможности детей с нарушением зрения: первые «берегут» зрение и не позволяют им активно пользоваться, а вторые нещадно «эксплуатируют» дефектное зрение ребенка в процессе обучения, нанося тем самым значительный вред, вплоть до утраты зрения [4, с.44].

При анализе особенностей обучения детей с нарушением зрения я опиралась на педагогическую классификацию таких детей:

1. Слепые дети. Эту подкатегорию составляют дети с остротой зрения от 0 (0%) до 0,04 (4%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. В подкатегорию «слепые» входят также дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е 100%), у которых границы поля зрения сужены в лучше видящем глазу до 15 градусов от точки фиксации во всех направлениях. Такие дети являются практически слепыми, так как использование ими зрения в познавательной и ориентировочной деятельности очень ограничено. Таким образом, острота зрения не является единственным критерием слепоты.

2. Слабовидящие дети. К этой подкатегории относятся дети с остротой зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. Причинами таких нарушений могут быть как глазные болезни, так и общее ослабление здоровья ребенка. Характерным для данной патологии является недостаточность зрительного восприятия, фрагментарность, замедленность, вследствие чего наблюдается обедненный чувственный опыт; нарушение цветоощущения, затруднения в пространственной ориентировке.

3. Дети с пониженным зрением. Острота зрения в этой подкатегории варьируется от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу с коррекцией. Дети с остротой зрения 0,9 (90%) и выше являются нормально видящими и здесь не рассматриваются.

Исследование Л.И. Кирилловой школ России показало существенное увеличение количества детей с нарушением зрения. Элементарный расчет показывает, что на начальном этапе обучения в каждом классе может быть в среднем 2-3 ребенка, имеющих особые образовательные потребности, т.е. нуждающихся в специальной педагогической поддержке, специальном обучении [21, с.12].

При слепоте глубокое снижение остроты зрения делает зрительное восприятие невозможным или весьма ограниченным и специфичным. Одним из важных направлений, способствующим развитию таких детей, является использование сочетания слухового и контактного тактильного восприятий. Концентрация слухового внимания требуется слепому при передвижении в пространстве. При разговоре с собеседником благодаря слуху у слепых формируется представление о человеке, его искренности, характере и т.д. Из литературы о слепых (Дидро, Цейне, Роденбах, А.А Крогиус, П. Виллей) известны случаи, когда образ собеседника, возникший в представлении слепого, совпадает до мельчайших подробностей с оригиналом. Однако большинство детей подкатегории «слепые» имеют те или иные формы остаточного зрения: светоощущение, ощущение движения руки перед лицом, остаточное предметное зрение [22, с.103].

Остаточное зрение слепых детей характеризуется изменчивостью и неустойчивостью состояния зрительных функций, повышенной утомляемостью зрения; это не позволяет детям полноценно развиваться, опираясь преимущественно на дефектное зрение, которого недостаточно, чтобы пользоваться им для выполнения работ, требующих систематического участия зрения [17, с.64].

Некоторые дети с остаточным зрением могут лишь на близком расстоянии и непродолжительное время рассматривать картинки, читать написанное крупным шрифтом, что не позволяет им получить полноценное образование, используя при обучении плоский шрифт. В познавательной и учебной деятельности у этих детей, как и тотально слепых, ведущими являются осязательное и слуховое восприятие. Ю.М. Гохфельд говорит, что в процессе обучения у детей вырабатывается обостренный слух, способность к сосредоточенному слуховому вниманию, хорошо натренированная слуховая память [13, с.18].

В процессе обучения все слепые дети нуждаются в использовании специальной системы для письма и чтения, представленной рельефно-точечным шрифтом Брайля. Это предполагает необходимость использования специальных приспособлений для письма, учебников, напечатанных рельефно-точечным шрифтом. В свою очередь для овладения данным шрифтом у ребенка должны быть развиты осязание и мелкая моторика. Дети нуждаются также в специальных приборах для рельефного рисования и черчения, в рельефно-графических пособиях.

Кроме того, для обучения слепых детей необходимы наглядные пособия, рассчитанные, как минимум, на бисенсорное восприятие; тифлотехнические и оптические средства для обучения и реабилитации; специальные методики обучения, рассчитанные на использование сохранных анализаторов и глубоко нарушенного зрения [35, с.60].

Одно из прямых последствий слепоты – сложность получения информации. До появления компьютерных информационных технологий была необходима трудоемкая предварительная обработка информации (печать по системе Брайля или запись текстов диктором на магнитную ленту), что существенно ограничивало доступ к ней.

Компьютер предоставил слепым массу недоступных прежде возможностей получения информации, но научиться грамотно использовать персональный компьютер и другие цифровые устройства им

гораздо сложнее, чем нормально видящим. Однако специальные приемы работы и особый функционал программ невизуального доступа к информации позволяют преодолеть эти трудности [36, с.41].

У слабовидящих детей в познавательной и учебной деятельности зрение остается ведущим анализатором, поэтому для письма и чтения используется плоский шрифт. По степени нарушения зрения подкатегория «слабовидящие дети» тоже весьма разнообразна. По остроте зрения в реальном образовательном процессе ее целесообразно делить на 3 группы.

Например, у слабовидящих детей с остротой зрения от 0,05 до 0,09 (первая группа), как правило, отмечаются сложные нарушения зрительных функций, что затрудняет зрительное восприятие окружающего мира, в том числе и учебного материала. Они нуждаются в соблюдении особого режима освещенности рабочего места, регламентированной зрительной нагрузки, а также в целом ряде приспособлений и методик обучения, способствующих рациональному использованию неполноценного зрения, т.е для них требуется соблюдение офтальмо-гигиенических и эргономических условий с учетом особенностей их зрительного восприятия [16, с.10].

Социализация, воспитание, развитие и обучение этих детей, а также слепых детей с остаточным форменным зрением осуществляется значительно успешнее при использовании системы специальных технических и оптических средств (увеличивающих устройств, биноклей, моноклей.), позволяющих в какой-то мере рассмотреть объекты, явления и процессы, совершенно недоступные их зрению без применения названных средств. Зрение этой группы слабовидящих детей и слепых детей с остаточным предметным зрением (0,01 – 0,04) при неблагоприятных условиях ухудшается. Они требуют повышенного внимания. Все формируемые практические действия приходится сопровождать соответствующими словами и при необходимости многократно

использовать прием сопряженных действий, который является основным при обучении детей с нарушением зрения незнакомым манипуляциям.

Слабовидящие дети второй группы по состоянию своего зрения, как и дети первой группы, относятся к инвалидам, хотя острота зрения у них выше (0,1 – 0,2). В целом, учиться с использованием плоского способа письма и чтения им легче, чем детям первой группы.

Слабовидящие дети третьей группы (острота зрения 0,3 – 0,4) достаточно свободно читают и пишут, используя плоский шрифт. Вместе с тем успешность их обучения, воспитания и развития также во многом зависит от соблюдения офтальмо-гигиенических и эргономических требований (в частности к конструкции и расстановке парт), применения оптических, а также специальных технических средств и методик обучения. [16, с.15].

Ввиду того, что зрение у учащихся со зрительной дисфункцией все равно остается ведущим анализатором, возникающее утомление при зрительной работе может привести к дальнейшему ухудшению зрения, а также вызвать снижение умственной и физической работоспособности [18, с.40]. Темп работы слабовидящего ребенка значительно отстает от темпа работы остальных детей, что часто приводит к неуспеваемости и психическому дискомфорту школьника. Таким образом, необходимым условием работы с такими учащимися является специальное построение учебных занятий, правильное распределение зрительных нагрузок, применение тифлотехнических средств. В основе тифлотехнических средств компенсации нарушенных функций зрения лежит преобразование (перекодирование) визуальной информации в сигналы, доступные для восприятия посредством слуха и осязания.

Слабовидящие дети первой и второй групп в основном могут пользоваться зрением только на близком расстоянии от воспринимаемого объекта. При этом их зрительное восприятие характеризуется недостаточной дифференцированностью, фрагментарностью и

замедленностью. Большинство из них могут читать только укрупненный шрифт и понимать иллюстрации, выполненные с учетом зрительного восприятия слабовидящих детей: без малоинформативных деталей, с усиленным контуром, контрастными цветами. Следовательно, учебники, напечатанные с учетом зрительного восприятия слабовидящих, также нужно отнести к средствам, удовлетворяющим их особые образовательные потребности [36, с.34].

Обучение детей со зрительной дисфункцией ведется по типовым учебным планам. Например, учебный план школы для слабовидящих школьников предусматривает обучение тем же предметам, что и в общеобразовательных школах. Отличается лишь распределением учебного материала: начальная школа – 4 года обучения, как и обычной общеобразовательной школе. Основная же школа рассчитана на 6 лет, т.е. с 5 по 10 класс, а не по 9, как в общеобразовательной школе. Дополнительный год обучения необходим для успешного овладения программой и сдачи итоговых экзаменов.

В связи с высоким уровнем общеобразовательной подготовки учащихся по английскому языку, возникает проблема выбора методов и форм работы со слабовидящими детьми. Успешное обучение детей со зрительной дисфункцией во многом зависит от применения индивидуальных форм работы с каждым ребенком, что позволяет своевременно предупредить трудности и восполнить пробелы в учебном процессе. Наибольший интерес для данного исследования представляет опыт учителей иностранного языка основной общеобразовательной школы № 58 г. Мурманска, описанный в статье «Приемы создания адаптивной среды для детей с нарушением зрения на уроках английского языка» [18, с.40] . Благодаря правильной организации учебного процесса школьники с нарушением зрения имеют возможность лучше справляться с общеобразовательной программой по иностранным языкам.

Преподавателями разработаны **четыре группы специальных приемов** работы со слабовидящими школьниками на уроках английского языка.

Первой группе принадлежат приемы, обеспечивающие доступность учебной информации для детей с дисфункцией зрения:

1. Прием снятия трудностей и детализации учебного материала.

Так, при работе над темой «House and home» слово «room» вводится беспереводным способом. Для этого детям с нормальным зрением можно продемонстрировать детализированную картинку комнаты, где находится человек. Для учащихся с нарушением зрения учитель убирает все лишние объекты, оставив лишь само жилое помещение.

2. Унификация изобразительных пособий (выделение яркими цветами основные характерные признаки изучаемого объекта).

Например, при работе над темой «Part of body» ученики знакомятся с лексическими единицами, обозначающими части лица, учитель на отдельных картинках более четко выделяет определенную часть на общем плане лица. Таким образом, облегчает процесс ориентирования в пространстве и запоминание новой лексики для учащихся с нарушением зрения.

3. Прием увеличения цветовой насыщенности и контрастности изображения изучаемых объектов также помогает ослабить нагрузку на глаза.

4. Прием создания оптимальной масштабности изображений, при котором для работы со слабовидящими учениками изготавливаются увеличенные наглядные пособия с четким изображением и высокой контрастностью.

5. Прием «полиmodalности» наглядного пособия, обеспечивающий возможность полисенсорного восприятия. Так, при работе над темой «Vegetable» слабовидящим школьникам показывают, как выглядит овощ, дают потрогать, понюхать и попробовать. Таким образом, учитель задействует все сохраненные анализаторы.

Второй группе приемов принадлежат следующие специальные приемы организации обучения:

1. Использование раздаточного материала, при котором материал с доски дублируется на парте у учащихся с дисфункцией зрения, либо используются карточки с готовой основой для выполнения упражнений (например, заполнение таблиц, перфокарт и т.д.).

2. Прием последовательного обследования изучаемых объектов и их изображений.

3. Расчленение учебного материала на отдельные части и фрагменты.

Таким образом, работая с текстом, чтобы облегчить его понимание и запоминание, необходимо давать маленькие отрывки текста, а затем читать его целиком. Части текста можно давать на отдельных разноцветных карточках для облегчения ориентировки. Проговаривая следующие инструкции: «Прочитайте красный отрывок, найдите прилагательные в зеленом и т.д.» Затем им будет нужно восстановить текст по частям.

4. Приемы чередования и сочетания зрительной и слуховой, письменной и устной работы.

5. Проведения различных гимнастик для снятия общего и зрительного переутомления. Гимнастика должна содержать в себе расслабление и тренировку глазодвигательных мышц.

Третья группа это приемы использования технических средств, специальных приборов и оборудования. Использование линз, луп, фоновых экранов, магнитофонов, проекторов, интерактивных досок.

Большую часть детей с пониженным зрением составляют дети с амблиопией и косоглазием, страдающие миопией (близорукостью), астигматизмом, гиперметропией (дальнозоркостью), астигматизмом. Амблиопия и косоглазие, обуславливая снижение остроты зрения и других зрительных функций (прослеживающей, фиксации взора, характера зрения), неизбежно становятся причиной неправильной оценки глубины

пространства, искажения восприятия объемных объектов, взаимного расположения предметов в пространстве [13, с.26].

У детей с амблиопией и косоглазием в дошкольном возрасте зрение поддается восстановлению за счет специально организованного плеопто-ортоптического лечения. Заметим, что восстановленное к 7-ми годам зрение детей дошкольного возраста, входящих в подкатегорию «дети с пониженным зрением», в школьном возрасте нуждается в поддерживающем лечении и в методиках обучения с щадящим режимом зрительных нагрузок.

Основными причинами нарушения зрения являются врожденные (в том числе наследственные) и приобретенные заболевания. От знания педагогами возможностей зрительного анализатора при том или ином заболевании и знания особенностей его течения во многом зависит успешность обучения. Соответствующие знания определяют не только методику, но и стратегию психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением зрения и его семьи. Отсюда дети с нарушением зрения нуждаются в том, чтобы люди, работающие с ними, знали основы патологии органа зрения и умели учитывать особенности зрения конкретного ребенка во всех видах учебно-воспитательного процесса.

Кроме отклонений, вызванных непосредственно нарушением зрения, у детей рассматриваемой категории имеется целый ряд вторичных отклонений. У детей с нарушением зрения снижен запас представлений об объектах, явлениях и процессах окружающего мира, отмечается слабая познавательная активность [22, с.107]. Например, у них гораздо сложнее сформировать представления о транспортных средствах, о растениях, природных явлениях (дождь, снег, туман, иней, радуга и т. п.), чем у детей с нормальным зрением. Для формирования у них правдивой картины мира необходимо специальными методиками пробуждать любопытство и интерес к изучению окружающего пространства с опорой на сохранные анализаторы и дефектное зрение (если оно имеется). Из сказанного

вытекает такая особая образовательная потребность, как целенаправленное развитие у детей с нарушением зрения сенсорной сферы.

Зрительная недостаточность, обедняя чувственный опыт, в свою очередь, приводит к вербализму (нарушению соотношения чувственного и понятийного в образе в сторону преобладания последнего или полное отсутствие чувственных элементов в словесном описании объекта). Поэтому дети с нарушением зрения нуждаются в том, чтобы все работающие с ними специалисты подводили детей к стремлению вникать в суть непонятных слов. Ввиду того, что незрячие дети не воспринимают или неясно видят артикуляцию окружающих людей, им гораздо чаще, чем нормально видящим детям, оказывается необходимая логопедическая помощь [10, с.60].

Неспособность либо большие сложности в овладении предметно-практическими действиями по подражанию («увидел – повторил») приводят к разрыву между тем, о чем ребенок с глубоким нарушением зрения может рассказать, и тем, что он фактически может делать. Недостаток практического опыта и сложности овладения предметно-практическими действиями, влекут за собой отставание в развитии моторики пальцев рук, координации их движений, что, в свою очередь, негативно сказывается как на качестве усвоения программного материала, так и на формировании навыков социально-адаптивного поведения [9, с. 37]. Поэтому важнейшей задачей реабилитации является формирование у детей с нарушением зрения компенсаторных навыков, что позволит им без опоры на зрение или при опоре на глубоко нарушенное зрение успешно выполнять практические и лабораторные работы, обслуживать себя, а во взрослой жизни – без помощи других лиц справляться с социально-бытовыми проблемами и профессиональными обязанностями.

У нормально видящих детей формируются такие средства коммуникации, как мимика и пантомимика. Дети с глубоким нарушением зрения не могут видеть мимику и жесты окружающих. Поэтому они имеют

либо маловыразительную мимику, либо имеют мимику, не адекватную переживаемым эмоциям [14, с.68].

Вышесказанные недостатки затрудняют развитие коммуникативной деятельности детей с глубоким нарушением зрения и негативно отражаются на развитии их личности. Дети с нарушением зрения нуждаются в особом обучении и специальном формировании коммуникативной компетенции.

Очевидно, что передвижение детей с нарушением зрения ограничено. Они находятся в постоянной зависимости от окружающих. Именно поэтому такие дети нуждаются в специальной коррекционной помощи и в формировании пространственных представлений, и в физическом развитии.

Анализируя отклонения в развитии детей с нарушением зрения, необходимо отметить: каждая подкатегория детей с зрительным нарушением, с одной стороны, характеризуется своеобразием зрительного восприятия, а с другой стороны, отличаются в основном только количественными и качественными показателями, и временем, затрачиваемым на их предупреждение и коррекцию. Без специальной помощи школьники с патологией зрения не могут сориентироваться в доступных для них и востребованных в обществе профессиях, подготовиться к трудовой деятельности и состояться в ней. Поэтому такие дети требуют должной компетентности и специальной профориентационной работы [24, с.35].

По содержанию общеобразовательная программа вполне доступна слабовидящим, но требует большего времени, чем это необходимо для их зрячих сверстников. Поэтому, увеличение количества учебного времени в целях достижения результатов, сопоставимых с результатами нормально видящих детей, также можно отнести к особым образовательным потребностям.

Выводы по первой главе

Резюмируя все вышесказанное, нами сделан вывод, что роль зрения и зрительного восприятия в значительной мере оказывают влияние на весь образовательный процесс. В настоящее время в общеобразовательных школах обучаются лица с нарушением зрения и разной способностью к обучению. Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья изучают все общеобразовательные дисциплины, не исключая «Иностранный язык».

Формирование слухо-произносительных навыков обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является наиболее важным и неотъемлемым аспектом изучения иностранного языка.

Слухо-произносительный навык – это способность правильно, в соответствии с нормами изучаемого языка, воспринимать услышанный звуковой образец и адекватно его воспроизводить.

Выделяют следующие подходы к обучению произношению: акустический подход и артикуляционный, или артикуляторный подход. Фонетический минимум делится на активный (усвоение иностранных звуков на основе сопоставления со звуками родного языка, благодаря сознательному подражанию образцу и усвоению правил артикуляции) и пассивный (варианты фонем, интонация сложного предложения, которые усваиваются на основе непроизвольного внимания).

Также мы определили основные три принципа, по которым отбирается обязательный минимум, который должны освоить дети (принцип аппроксимации, имитации и сочетание анализа и имитации). Особое внимание было уделено этапам формирования фонетических навыков. Не менее важным было рассмотреть особенности формирования фонетических навыков на начальном этапе, поскольку он является самым важным, трудным и

ответственным этапом обучения от которого зависит успех овладения языком в дальнейшем.

В связи с тем, что на ступени начального общего образования становление слухо-произносительных навыков является неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку, учитель обязан применить всевозможные методы и средства обучения, чтобы у каждого ученика был сформирован данный навык в полную меру в соответствии с образовательной программой обучения.

Дети с нарушением зрения делятся на слепых детей, слабовидящих детей и детей с пониженным зрением. Учитель при столкновении с детьми с нарушениями зрения должен изучить все возрастные, психологические особенности таких детей, а также выявить подходящие методики формирования тех или иных навыков и умений.

При формировании слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения на ступени начального общего образования учитель может применять упражнения имитативные и аналитико-имитативные упражнения, которые подразумевают повторение речевого образца.

Учитывая особенности детей с нарушением зрения, коррекционная работа является неотъемлемой частью любого урока, в том числе и урока иностранного языка. Основными направлениями такой работы являются:

- необходимость использования специальных методов, приемов и средств обучения;
- применение рельефно-точечного шрифта Брайля, позволяющего обойти ограничения в освоении письменной речи;
- более индивидуализированное обучение, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;
- особая пространственная и временная организация образовательной среды;

- необходимость введения в содержание обучения ребенка специальных разделов, отсутствующих в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- использование специальных наглядных и технических средств обучения, рассчитанных на полисенсорное восприятие учебного материала;
- организация учебно-воспитательного процесса с учетом зрительных возможностей;
- применение специальных методик обучения, тифлотехнических средств, построенных с опорой на сохраненные анализаторы, проговаривание всех записей (текстов, знаков), сделанных на классной доске или в приборе Брайля;
- применение программ невизуального доступа к информации, синтезаторов речи и читающих устройств.

Глава 2. Специфика формирования слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка в 3 классе

2.1 Система упражнений по формированию слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка в 3 классе

Формирование слухо-произносительных навыков представляет собой перестройку привычной артикуляции посредством установления сходства и различий при произношении звуков в иностранном и родном языках, формирование фонематического слуха, а также овладение техникой произнесения иноязычных звуков в слове, словосочетании, предложении и в речевом потоке в процессе, как говорения, так и чтения.

Овладеть иноязычной интонацией – значит формировать аудитивные навыки восприятия интонационного рисунка с последующим адекватным воспроизведением в процессе чтения и говорения [27, с.344].

Максимально повышенное внимание процессу формирования слухо-произносительных навыков уделяется на начальном этапе обучения. Последовательность введения новых звуков и интоном не зависит от трудности – новые звуки и интономы вводятся в соответствии с речевыми образцами, вводимыми на конкретном уроке.

Традиционно существует два способа ознакомления с новым фонетическим материалом: аналитико-имитативный и имитативный способы. Имитативный способ предложен прямыми, где предполагается, что упор делается не на сознательное усвоение особенностей артикуляции, а на слуховое восприятие речи и ее имитацию. Это оправдывает себя в детской аудитории, но к пятому классу обучающиеся частично утрачивают навыки имитации, поскольку не могут правильно подражать. Поэтому такой подход для средней школы не приемлем.

Что касается аналитико-имитативного способа, то в нем прослеживается сочетание различных способов создания новых звуков, таких как описание артикуляции и имитация. В ходе выполнения правил-инструкций, данных учителем, обучающиеся осваивают понятие альвеолы, межзубный звук, придыхание и так далее. Благодаря такой подготовке имитация становится более доступной и действенной. При современном подходе, принятом в большинстве учебных заведений, при объяснении и тренировке используется аналитико-имитативный метод. Если ухо ребенка не тренировано, и он не может правильно воспроизвести звук, учитель может применить правило-инструкцию, часто подсказывающую, от какого русского звука надо отталкиваться. Кроме того, при ознакомлении со звуками необходимо учитывать методическую типологию звуков. Объяснение звуков второй и третьей групп состоит из четырех компонентов, последовательность которых может варьироваться: 1) демонстрация звука; 2) объяснение способа его произнесения; 3) упражнения в дифференциации; 4) воспроизведение нового звука учащимися. Важно отметить, что речь учителя на этапе объяснения слегка утрирована и демонстративна.

Формирование слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушениями зрения, как и обучение школьным предметам, носит дифференцированный характер, то есть выстраивается на основе их потенциальных возможностей, при этом ведется учет диагноза, личностных качеств, способностей и возраста.

В обычных общеобразовательных школах могут обучаться слабовидящие дети – при наличии определенных условий (так например, ношение очков, линз) они читают и пишут с помощью собственного зрения. Так как работа с такого рода детьми представляет для учителя особую сложность, то в качестве недостатков у большинства таких детей может быть малоподвижный артикуляционный аппарат.

О трудностях усвоения детьми с нарушением зрения артикуляции звуков английского языка писал еще И. Клейн, говоря о том, что отдельные

звуки могут произноситься благодаря различным положениям и направлениям речевых органов, причем некоторые из звуков становятся понятными с помощью зрения, даже если ребенок видит не в полную силу; обучающийся, с частичным нарушением зрения, видя артикуляцию учителя, с легкостью может повторить слова и звуки, то есть звук усваивается через механическое подражание [31,с.103].

В связи с тем, что у детей с нарушением зрения вся работа заключается в основном на слухе, после идет осязание и уже кинетическое чувство, при формировании слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения целесообразно проводить артикуляционную гимнастику, которая является своего рода самомассажем. О.И. Лазаренко и А.В. Ястребова предлагают артикуляционную гимнастику с элементами биоэнергопластики, которая предполагает синхронное движение рук и артикуляционного аппарата. Данная методика способствует формированию не только артикуляционного аппарата, но и улучшению координации движений, мышления, памяти, внимания. Несмотря на эффективность данной методики, для детей с нарушением зрения это довольно долгий и сложный процесс, поэтому самоцелью он не выступает на уроках английского языка. Но, применяя элементы биоэнергопластики, можно создать упражнения, которые также будут чрезвычайно полезными в работе с такими детьми [41,с. 263].

Артикуляционная гимнастика, применяемая в практике логопедами, часто несёт в себе элементы занимательности и очень нравится детям младшего школьного возраста [19, с.30]. Таковы, к примеру, игровые упражнения: «Clock», «Football», «Angry tongue», «Hide-and-seek», «Swing» и т. д. Для учащихся средней и старшей возрастной категории комплексы упражнений подбираются индивидуально. Это упражнения для развития мышц языка, подвижности губ, мышц щёк, освобождения нижней челюсти. Также это скороговорки на разные звуки, подбираемые в зависимости от дефектов звукопроизношения.

Артикуляционная гимнастика – важный этап при формировании слухо-произносительных навыков на уроках английского языка с детьми с нарушениями зрения. Она направлена на:

- устранение напряжения мышц артикуляционного аппарата;
- разогрев мышц языка, губ, челюсти, щёк, подготовку детей к совершению речевых действий на английском языке;
- коррекцию правильного звукопроизношения;
- развитие фонематического слуха;
- в сочетании с методом биоэнергопластики развитие мелкой моторики рук;
- развитие мимики;
- развитие выразительной дикции.

При формировании слухо-произносительных навыков необходимо максимально создать благоприятные условия для зрительного восприятия. Важно брать во внимание то, что детьми с нарушением зрения воспринимаются цветные изображения лучше, чем черно-белые. Цветные изображения стимулируют зрительную реакцию с последующей активизацией зрительной функции. Поэтому при формировании слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения имеет место принцип наглядности, причем целесообразно основываться на нем на каждом уроке и не только при формировании слухо-произносительных навыков, но и на других этапах урока английского языка. Наглядность должна иметь легкую для восприятия цветовую гамму (коричневую, желтую, зеленую, оранжевую), а сочетания цветов должны быть контрастными: красный-зеленый, красный-желтый-синий, красный-желтый, красный-оранжевый, красный-зелено-синий, красный-фиолетовый.

При формировании слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения можно применять музыкальные упражнения, так как она играет уникальную роль в становлении личности таких детей. Она

благоприятно влияет на эмоциональную сферу, способствует формированию памяти, внимания, воображения.

Прежде чем проводить работу над разработкой системы упражнений по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения, важно провести анализ УМК – здесь целью выступает выявление в УМК упражнений на формирование слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения. УМК, по которому учащиеся обучаются: ««Spotlight – Английский язык: 3 класс» под редакцией Ю.Э. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. В состав данного УМК входят:

1. Учебник;
2. Рабочая тетрадь;
3. Книга для учителя;
4. Книга для родителей;
5. Языковой портфель;
6. Книга для чтения с CD;
7. Контрольные задания;
8. Сборник упражнений;
9. Плакаты;
10. Аудиоприложение к контрольным заданиям;
11. Аудиокурсы для занятий в классе и дома (Аудиокурсы к учебникам, входящим в действующий Федеральный перечень);
12. Авторские и рабочие программы;
13. Электронное приложение к учебнику с аудиокурсом для самостоятельных занятий дома («Просвещение» – АBBYY).

Содержание программы направлено на комплексное решение задач, стоящих при изучении иностранного языка в качестве одного из предметов в общеобразовательной школе, а именно формирование коммуникативной компетенции учащихся, которая понимается как умение обучающихся совершать коммуникацию на английском языке. Данная цель подразумевает

развитие коммуникативных умений в устной (говорение и понимание речи на слух) и письменной (чтение и письмо) формах общения в пределах, обозначенных федеральным компонентом государственного стандарта общего образования по иностранному языку.

В учебнике данного УМК новый лексико-грамматический материал содержится в 8 модулях, его освоение организовано через интеграцию всех видов речевой деятельности. Эти уроки составляют ядро модуля. В модуль входят несколько разделов, а также уроки страноведения как стран изучаемого языка («Spotlight on Britain», «Spotlight on Australia»), так и России («Spotlight on Russia»), которые обеспечивают обучающихся материалами для развития социокультурной компетенции, способствуют формированию умения вести полилог культур. Раздел «Spotlight on Russia» в начальной школе имеет формат журнала для детей, который содержит текстовые материалы об образовании в России, о российских семьях, о российских детях, их увлечениях и желаниях, и вопросы для обсуждения и задания.

В рабочей тетради включены 8 основных модулей, каждый из которых соотносится с соответствующим разделом учебника. Упражнения направлены на закрепление лексико-грамматического материала. Задания отличаются разнообразием форматов. Рабочая тетрадь сопровождается звуковым пособием для отработки навыков чтения вслух и аудирования. Рубрика «Let's play» и «I love English» в конце каждого модуля предлагает ученикам упражнения на закрепление пройденного материала в игровой форме. Рабочая тетрадь ярко и красочно оформлена.

Что касается упражнений на формирование и закрепление слухо-произносительных навыков, то в учебнике данного УМК содержатся упражнения на закрепление звуков. К примеру, на странице 13 (Module 1) представлено упражнение на повторение звуков [i:], [e] через чтение предложений, содержащих в себе слова с данными звуками. После повторения звуков следует упражнение на их закрепление – нужно заполнить

таблицу словами, ранжируя их по звукам, содержащихся в данных словах. На странице 29 (Module 2) предложены два упражнения на повторение и закрепление звуков [ei], [æ]. Первое упражнение подразумевает отработку данных звуков, а второе упражнение предполагает ранжирование слов по звукам. Таким образом, в ходе анализа УМК выяснилось, что в данном УМК упражнения на формирование слухо-произносительных навыков однотипны, а также не совсем подходят для детей с нарушением зрения – несмотря на то, что упражнения сопровождаются текстом для аудирования, шрифт недостаточно крупный, и черного цвета.

В связи с данным заключением возникла необходимость в адаптации УМК под детей с нарушением зрения, а также разработки собственной системы упражнений различного характера. Таким образом, была разработана собственная система упражнений по формированию слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения по УМК «Spotlight» для 3 классов под ред. Ю.Е. Ваулиной, В. Эванса. Упражнения включают в себя работу со скороговоркой, отработкой конкретных звуков, а также работу с песенным материалом.

Таблица 1.

Система упражнений для формирования слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения

Номер урока	Тип упражнений и заданий
1	<p>1) Take the mirrors. You should repeat after the teacher.</p> <p>(в соответствии с возрастными особенностями обучающихся 3 класса целесообразно применять принцип опоры на родной язык)</p> <p>Представьте, что у вас в руках моток нитки. Вдохните и одновременно «наматывайте» нитку. Теперь выдыхайте и повторяйте за мной [ʃ]. Теперь звук [s].</p>

	<p>2) Learn a funny tongue twister.</p> <p>Define what sound you hear more often. Repeat it once again slowly.</p> <p>Now count the words in the tongue twister, but don't count articles and prepositions. Repeat this tongue twister as much times as there are words in the tongue twister.</p>
2	<p>1) Take the mirrors. You should repeat after the teacher.</p> <p>(в соответствии с возрастными особенностями обучающихся 3 класса целесообразно применять принцип опоры на родной язык)</p> <p>Возьмите, пожалуйста, носовые платки перед вами. Нужно держать их за края. Теперь поднесите ко рту и произносите звук [t] так, чтобы ваш платочек шевелился.</p> <p>2) Listen to the song. Define the sound which is repeated in it. Repeat it several times. Try to sing the song.</p>
3	<p>1) Say how the letter can be read.</p> <p>2) Look at the chart. Put tick on the sound opposite each word which has this sound.</p>

Более подробная разработанная нами адаптированная к УМК «Spotlight» для 3 классов под ред. Ю.Е. Ваулиной, В. Эванса система упражнений по формированию слухо-произносительных навыков для обучающихся с нарушением зрения 3 классов представлена в Приложении 8.

Таким образом, для формирования и закрепления, а также применения на практике слухо-произносительных навыков у детей с нарушением зрения упражнений не существует, поэтому необходимо разрабатывать собственную систему упражнений, либо адаптировать упражнения в УМК в соответствии с потребностями слабовидящих детей.

2.2 Опытное обучение по формированию слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка в 3 классах

Итак, целью данного исследования является разработка системы упражнений по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения. Для реализации данной цели были определены следующие задачи:

1. изучить методические особенности формирования слухо-произносительных навыков на уроках английского языка;
2. описать особенности обучения лиц с нарушением зрения;
3. разработать систему упражнений по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения в 3 классе;
4. провести опытное обучение по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения в 3 классах общеобразовательной школы и описать результаты исследования;
5. на основе проведенного исследования разработать методические рекомендации по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения в 3 классах общеобразовательной школы.

Для достижения цели задачи было проведено опытное обучение, которое включает в себя три урока, включающих в себя этап формирования слухо-произносительных навыков. Фрагменты данных уроков представлены в Приложениях 2, 3, 4.

Опытное обучение – это один из методов обучения, предусматривающий проведение массового обучения по определенной программе. Также опытное обучение направлено на внедрение в практику обучения различных новшеств (методы и приемы обучения).

Опытное обучение проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №27 г. Пензы. Продолжительность опытного обучения составила 4 недели. На основе беседы с классным руководителем, а также медицинским

работником данной школы, было определено, что в 3 «А» классе обучаются 7 детей с нарушением зрения, а именно с такими диагнозами как астигматизм (1 ученик), сходящееся содружественное косоглазие (1 ученик), близорукость (3 ученика) и дальнозоркость (2 ученика). Таким образом, в опытном обучении приняли участие 7 учащихся 3 «А» класса, которые обучались по программе для средних общеобразовательных школ.

Опытное обучение проводилось в несколько этапов:

1) Подготовительный. Целью данного этапа является изучение теоретического материала по теме исследования. На данном этапе была изучена методическая литература, которая связана с постановкой опытного обучения, а также обобщен передовой опыт формирования слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка.

2) Констатирующий этап. Цель данного этапа – выявить уровень сформированности слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения в 3 «А» классе.

Прежде чем диагностировать уровень сформированности слухо-произносительных навыков, важно рассмотреть виды диагностики. Диагностика в учебной деятельности – это определение, или контроль навыков и умений с целью выявления их уровня сформированности, результаты которого демонстрируют не только пробелы в знаниях обучающихся, но и пробелы в деятельности учителя. Посредством диагностики уровня сформированности навыков и умений учитель имеет возможность увидеть, где обучающийся «отстал» от образовательной программы, верно спланировать свою рабочую деятельность, а также выявить эффективность того или иного метода и приема обучения.

Основными видами диагностики уровня сформированности слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения на ступени начального общего образования являются устный опрос (обучающихся можно, например, спросить с применением наглядности тот или иной звук,

как он читается, как он пишется), устное тестирование (провести устный опрос с вариантами ответов), компьютерное тестирование (специальное программное обеспечение для детей с нарушением зрения).

В качестве формы диагностики уровня сформированности слухо-произносительных навыков мы выбрали устный опрос. Наш выбор обоснуется тем, что на основе беседы с учителем английского языка и классным руководителем, выбранные для опытного обучения дети с нарушением зрения в 3 классе воспринимают устные вопросы лучше, чем тестовые задания. Текст устного опроса представлен в Приложении 1. Обучающимся были показаны карточки со звуками, а также транскрипции некоторых слов. В ходе исследования было определено, что 2 из 7 учеников ни одного транскрипционного значка не знают; остальные владеют частично слухо-произносительными навыками. На основе результатов, представленных в Таблице 2., стало ясно, что уровень сформированности слухо-произносительных навыков у данных обучающихся низкий:

Таблица 2.

Результаты уровня сформированности слухо-произносительных навыков учащихся 3 «А» класса на констатирующем этапе опытного обучения:

Фамилия обучающегося	баллы	оценка	Уровень
Ахова Анастасия	5	3	ниже среднего
Бородина Юлия	4	3	ниже среднего
Зарипов Самат	2	2	Низкий
Захаров Андрей	3	2	Низкий
Ишмаев Данил	4	3	ниже среднего
Матвеев Матвей	4	3	ниже среднего
Михалев Рустем	3	2	Низкий
Общий средний балл		2,6	

Именно поэтому необходимо апробировать систему упражнений, основанную на принципе наглядности, с целью определения эффективности данного способа при формировании слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения.

3) Этап реализации. Целью данного этапа выступает проведение опытного обучения, которое включает в себя разработку 6 уроков, три из которых представлены в Приложении 2, Приложении 3, Приложении 4, и включающих в себя этап формирования слухо-произносительных навыков и апробацию разработанной системы упражнений. Все этапы, задания были разработаны и подобраны с учетом возрастных особенностей и с учетом особенностей здоровья обучаемых. Предлагается рассмотреть фрагменты данных уроков, включающих в себя этап формирования слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения.

В Приложении 2 представлен фрагмент урока по формированию слухо-произносительных навыков, где шла работа над закреплением звуков [ʃ], [s] посредством применения скороговорки. Текст скороговорки был представлен в презентации в ярком цвете с выделением букв и буквосочетаний, передающих данные звуки, другим цветом. Для лучшего запоминания было предложено следующее задание: посчитать, сколько в данной скороговорке слов кроме артиклей, предлогов и союзов, и столько же раз повторить скороговорку. Данный прием способствует формированию памяти, а также посредством многократного повторения звуков, отрабатывается правильная артикуляция.

В Приложении 3 представлен фрагмент по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения через песенный материал. На данном уроке шла работа по закреплению звука [t]. Прежде чем вводить песню, учитель предложил повторить несколько слов, знакомых учащимся, имеющих в своем фонетическом составе звук [t]. После повторения слов, учитель предъявил видеонаглядность – песню. Затем учитель вел работу над изучением текста песни – обучающиеся читали,

повторяли, переводили и вычленяли из слов закрепляемый звук. Текст также читался несколько раз, после чего обучающиеся попытались спеть песню. Данную песню учитель также применял на последующих уроках с целью закрепления данного звука.

В Приложении 4 представлен фрагмент урока по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения, где представлен этап, включающий в себя игру. Обучающиеся закрепляли в речи звуки [ei] и [æ]. Сначала учитель вспомнил вместе с учащимися, какая буква алфавита передает данные звуки, после чего были повторены правила чтения открытых и закрытых слогов. Игра заключалась в ранжировании слов по звукам, в них содержащихся. Обучающиеся успешно справились с данным заданием.

4) Контролирующий этап. Цель данного этапа: сравнение уровней сформированности слухо-произносительных навыков на констатирующем и формирующем этапе опытного обучения. Таким образом, в результате педагогической практики в 3 классе было выяснено, что проведение артикуляционной гимнастики с элементами биоэнергопластики, а также применение устного метода и принципа наглядности при формировании слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка является эффективным подходом, который выступает средством повышения мотивации учащихся с нарушением зрения к изучению иностранного языка на ступени начального общего образования, а также способствует более успешному формированию слухо-произносительных навыков.

Педагогическое наблюдение показало, что дети с большим интересом работают на уроке, когда он имеет интересное содержание и различные задания и материалы закрепляются через цветные наглядные пособия, а также всегда сопровождаются устно. Среди группы учащихся было проведено тестирование с целью выявления эффективности разработанной системы упражнений при формировании слухо-произносительных навыков

на уроках английского языка. Данная анкета представлена в Приложении 6. Результаты показали, что учащиеся более заинтересованы в работе, если учитель применяет цветную наглядность, и это подтверждается результатами анкетирования в конце педагогической практики (см. Приложение 7): в вопросах «Нравится ли вам использование красивых, ярких иллюстраций на уроке иностранного языка?» все 7 опрошенных ответили «Да». Такой же результат в пользу «Да» показал вопрос «Считаете ли вы, что когда учитель не только дает текст, но и читает его сам, то все становится более понятным?», где 7 опрошенных ответили положительно. Также учащиеся читали транскрипции новой лексики урока, список которых представлен в Приложении 5.

Если сравнить общий средний балл входного контроля (2,5 балла) и общий средний балл итогового устного теста, результаты которого представлены в Таблице 3. (4,14 баллов), можно сделать вывод, что формирование слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения будет иметь успех в случае применения устного метода обучения, артикуляционной гимнастики с элементами биоэнергопластики, а все это будет сопровождаться ярким, цветным наглядным материалом.

Таблица 3.

Результаты уровня сформированности слухо-произносительных навыков учащихся 3 «А» класса на контролирующем этапе опытного обучения:

Фамилия обучающегося	баллы	оценка	Уровень
Ахова Анастасия	7	5	Высокий
Бородина Юлия	8	5	Высокий
Зарипов Самат	5	3	ниже среднего
Захаров Андрей	6	4	Средний
Ишмаев Данил	6	4	Средний
Матвеев Матвей	5	3	ниже среднего
Михалев Рустем	7	5	Высокий

Общий средний балл	4,14	
--------------------	------	--

Данный факт подтверждает, что через учет особенностей детей с нарушением зрения (а именно применение принципа наглядности, устного метода обучения и проведения артикуляционной гимнастики с элементами биоэнергопластики) усваивается учащимися лучше, чем при использовании традиционных методов обучения. Также исследование показало, что данные аспекты формирования слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения имеют успех и среди обычных детей, так как другие также охотно участвовали в выполнении заданий, и с интересом выполняли артикуляционную гимнастику.

На основе проведенного опытного обучения были составлены методические рекомендации по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения на уроках иностранного языка:

1. Перед формированием слухо-произносительных навыков у детей с нарушением зрения учитель должен тщательно изучить индивидуальные характеристики учащихся.
2. Учителю необходимо знать интересы и увлечения учащихся.
3. Наглядный материал должен быть ярким, цветным.
4. Учитель должен четко и громко проговаривать звуки и слова.
5. Учитель должен при формировании слухо-произносительных навыков при работе на интерактивной доске использовать крупный шрифт.
6. При введении печатных символов все должно сопровождаться звуком.
7. Раздаточный материал также должен быть цветным, все написанное должно быть выделено жирным и крупным шрифтом.
8. Ребенок должен положительно воспринимать практический материал, для этого нужно его обыграть.

9. Учитель должен отслеживать участие каждого участника в процессе произношения того или иного звука.

10. Не забывать о времени проведения артикуляционной гимнастики.

11. Индивидуальность в подаче материала. Работать с каждым ребенком индивидуально сначала, затем подгруппой, последний этап – фронтально.

12. Важным моментом при правильном повторении того или иного звука должно выступать поощрение победителей.

13. Качество выполнения действий. Обязательно учитывать индивидуальные возможности детей, их моторную активность, многократность выполнения каждого действия, показывать начало действия, середину действия, конец.

14. Темп речи напрямую зависит от быстроты выполнения действия с атрибутикой. Но это также зависит от индивидуальных возможностей детей.

15. Наглядный материал, его количество и качество (по количеству детей, по качеству материала) должен быть безопасным и не нанести вред кожным покровам рук.

Таким образом, формирование слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением слуха – довольно сложный процесс, так как таким тонкостям в учебных заведениях не обучают, поэтому учителю в таких ситуациях приходится самостоятельно изучать особенности таких детей, а также разрабатывать с учетом всех физиологических и психологических особенностей детей с нарушением зрения свою собственную систему упражнений и приемов, для того, чтобы обучающийся развивался полноценно со здоровыми детками.

Выводы по второй главе

Во второй главе была рассмотрена специфика формирования слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения. Формирование слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения осуществляется через применение артикуляционной гимнастики с элементами биоэнергопластики, через соблюдение принципа наглядности, принципа опоры на родной язык, через устный метод обучения – все это должно браться во внимание при учете возрастных и психологических особенностей детей с нарушением зрения.

Был произведен диагностический анализ УМК «Spotlight» для 3 классов под ред. Ю.Е. Ваулиной, В. Эванса на содержание в нем упражнений, направленных на формирование слухо-произносительных навыков для детей с нарушением зрения. Результаты анализа показали, что в данном УМК для обучающихся с нарушением зрения упражнения на формирование слухо-произносительных навыков отсутствует, поэтому возникла необходимость в адаптации данного УМК для детей с нарушением зрения, то есть разработки собственной системы упражнений по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения. Упражнения включают в себя работу со скороговоркой, отработкой конкретных звуков, а также работу с песенным материалом.

Данная система упражнений была апробирована на практике при опытном обучении с целью определения степени эффективности выбранной методики формирования слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения. В ходе исследования было определено, что разработанная система упражнений была апробирована успешно – у обучающихся не только с нарушением зрения, но и обычных обучающихся повысилась мотивация к изучению английского языка – это подтверждается результатами входного и итогового устного контроля.

В результате речь школьников стала более разнообразной и выразительной. Увеличилось количество употребляемой лексики, что способствовало формированию познавательных возможностей и творческому отношению к образовательному процессу, а также самостоятельному добыванию новых знаний на основе имеющихся.

Заключение

Настоящая работа посвящена исследованию особенностей формирования слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения на ступени начального общего образования. Учитель должен всегда уметь находить подход к таким детям, создавать наиболее благоприятные условия для учебной деятельности в соответствии с потребностями слабовидящих детей. В связи с тем, что на ступени начального общего образования становление слухо-произносительных навыков является неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку, учитель обязан применить всевозможные методы и средства обучения, чтобы у каждого ученика был сформирован данный навык в полную меру в соответствии с образовательной программой обучения.

Цель данного исследования заключалась в разработке системы упражнений по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения. Для достижения цели и задач была разработана система упражнений по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением слуха, которая впоследствии была апробирована в опытном обучении. На основе полученных результатов опытного обучения были разработаны методические рекомендации для учителей по организации работы над формированием слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения на ступени начального общего образования.

Анализ исследованных работ по данной тематике дает возможность сделать следующее обобщающее заключение:

1) Слухо-произносительный навык – это способность правильно, в соответствии с нормами изучаемого языка, воспринимать услышанный звуковой образец и адекватно его воспроизводить.

2) Выделяют следующие подходы к обучению произношению: акустический подход и артикуляционный, или артикуляторный подход.

3) Фонетический минимум делится на активный (усвоение иностранных звуков на основе сопоставления со звуками родного языка, благодаря сознательному подражанию образцу и усвоению правил артикуляции) и пассивный (варианты фонем, интонация сложного предложения, которые усваиваются на основе непроизвольного внимания).

4) Дети с нарушением зрения делятся на слепых детей, слабовидящих детей и детей с пониженным зрением. Учитель при столкновении с детьми с нарушениями зрения должен изучить все возрастные, психологические особенности таких детей, а также выявить подходящие методики формирования тех или иных навыков и умений.

5) При формировании слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения на ступени начального общего образования учитель может применять упражнения имитативные и аналитико-имитативные упражнения, которые подразумевают повторение речевого образца.

6) Необходимым условием при формировании слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения на ступени начального общего образования является проведение артикуляционной зарядки с элементами биоэнергопластики, которая подразумевает собой синхронизацию вводимых или введенных звуков с движением рук.

7) Был произведен диагностический анализ УМК «Spotlight» для 3 классов под ред. Ю.Е. Ваулиной, В. Эванса на содержание в нем упражнений, направленных на формирование слухо-произносительных навыков для детей с нарушением зрения. Результаты анализа показали, что в данном УМК для обучающихся с нарушением зрения упражнения на формирование слухо-произносительных навыков отсутствует, поэтому возникла необходимость в адаптации данного УМК для детей с нарушением зрения, то есть разработки собственной системы упражнений по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения.

8) Прежде чем апробировать разработанную нами систему упражнений по формированию слухо-произносительных навыков у обучающихся с нарушением зрения на уроках английского языка, было необходимо продиагностировать уровень сформированности слухо-произносительных навыков у отобранной нами на основе беседы с медицинским работником школы и классным руководителем группы обучающихся с нарушением зрения 3 «А» класса. Используя метод устного, опроса мы определили, что уровень сформированности слухо-произносительных навыков у выбранных детей низкий. При апробации системы упражнений были использованы дополнительные средства формирования слухо-произносительных навыков – это артикуляционная гимнастика с элементами биоэнергопластики, яркая наглядность. При контрольной диагностике уровня сформированности слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения было обнаружено, что у них уровень повысился. Помимо этого, мы заметили, что выбранные нами средства формирования слухо-произносительных навыков интересны не только обучающимся с нарушением зрения, но и всем остальным обучающимся.

9) На основе результатов проведенных уроков, а также на основе результатов проведенной диагностики, были разработаны методические рекомендации для учителей средних общеобразовательных школ по работе по формированию слухо-произносительных навыков обучающихся с нарушением зрения.

Таким образом, обобщая результаты проведенной исследовательской работы, можно говорить о том, что цель работы достигнута, задачи выполнены.

Список использованной литературы

1. Батаршев А.В. Темперамент и свойства высшей нервной деятельности. – М.:ТЦ Сфера, 2002. — 88 с.
2. Бюрклен К. Психология слепых. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. – 264 с.
3. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Иностранные языки в школе. – 1981. – №5.
4. Волкова И.П. Индивидуально-типологические особенности лиц с нарушением зрения // Дефектология. – 2005. – №3. – С. 39-48.
5. Вучинич В. Элементы языковой компетенции у детей с нарушением зрения // Дефектология. – 2009. – №2. – С. 36-40.
6. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, – 1995. – 528 с.
7. Головчин Л.А., Царев А.М. ФГОС для обучающихся с ОВЗ, как условия доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Дефектология. – 2014. – №1. – С. 3-13.
8. Григорьева Л.П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормально видящих и слабовидящих школьников. – М.: Педагогика, – 1983. – 151 с.
9. Григорьева Л.П., Сташевский С.В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. – М.: Экзамен, – 1990.– 68 с.
10. Денискина В.З. Образовательные потребности детей с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2013. – №6. – С. 41-46.
11. Денискина В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения: метод. рекомендации. – Верхняя Пышма, 1997.

12. Денискина В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение // Дефектология. – 2011. – №5. – С. 56-64.
13. Земцова М.И. Пути компенсации слепоты. – М.: Просвещение, – 1956. – 420 с.
14. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. – М.: Просвещение. — 1973. — 158 с.
15. Зотов А.И., Самойлов А.Ф. О личностном подходе в изучении психической деятельности слепых и слабовидящих с нормальным и нарушенным интеллектом // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – 1976. – №5. – С. 3-13.
16. Каплан А.И. Офтальмологический аспект проблемы дифференцированного подхода к обучению детей с нарушениями зрения // Дефектология. – 1973. – №6. – С.3-16.
17. Каплан А.И. Охрана остаточного зрения в школе слепых детей. – М.: Просвещение, 1965. — 128 с.
18. Квасюк Е.Н., Яковлева О.А. Приемы создания адаптивной среды для детей с нарушением зрения на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2015. – №7. – С. 37-42.
19. Лазаренко О. И. Артикуляционно-пальчиковая гимнастика.– М. Изд-во: АЙРИС - ПРЕСС,– 2011.– 32 с.
20. Литвак А.Г. Теоретические вопросы тифлопсихологии. – Л.: Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена, 1973. – 153 с.
21. Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
22. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, – 1998. – 336 с.
23. Любимов А.А. Обучение предметно-практическим действиям детей с глубоким нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2013. – №8. – С. 36-44.

24. Любимова М.П. Современное состояние и перспективы профориентации детей с нарушением зрения // Дефектология. – 2017. – №2. – С. 34-42.

25. Максимова И.Н. Значимость аудирования при обучении иностранному языку в школе [Электронный ресурс] // Персональный сайт Максимовой И.Н. URL: <http://festival.1september.ru/articles/589313/>.

26. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального Федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Альманах ИКПРАО. – 2010. – №13.

27. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие. – 9-е изд, стер. – Мн.: Выш. шк., 2004. – 522 с.

28. Неретина Т.Т. Специальные условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 38-44.

29. Никитина Л.Л. Аудирование как средство развивающего обучения // Иностранные языки в школе. – 2014. – №10. – С.26-32.

30. Новикова Л.А. Влияние нарушений зрения и слуха на функциональное состояние мозга. – М.: Просвещение, – 1966. – 319 с.

31. Овчинникова Л.П. Упражнения и тексты для аудирования и работы над произношением к учебнику английского языка для 7 класса средней школы // Иностранные языки в школе. – 1991. – №2. – С.102-105.

32. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С.19-32.

33. Серпокpыл Н.В. Использование зрения частично зрячих и слабовидящих учеников // Известия АПНpСФСР. Вып. 96. – 1959. – С. 39-42.

34. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. – Спб.: Речь, – 2003. – 96 с.

35. Соколов В.В. Эволюция тифлоинформационных средств // Дефектология. – 2009. – №5. – С. 57-63.
36. Соколов В.В., Комова Н.С. Современные технические средства реабилитации детей со зрительной депривацией // Дефектология. – 2009. – №6. – С. 33-42.
37. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М.: Полиграф сервис, – 1998. – 250 с.
38. Солнцева Л.И. Психологические проблемы незрячего в трудных и экстремальных ситуациях. – М.: Логос, 2005.
39. Солнцева Л.И. Психология детей с нарушением зрения. – М.: Классик Стиль, 2006.
40. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. – 2008. – №2.
41. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 416 с.
42. Шальгина Т.Н. Нестандартные методы словарной работы с младшими школьниками с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2004. – №9. – С. 34-38.