**Адаптация педагогических технологий к индивидуальным особенностям обучающихся при работе над текстом на индивидуальных занятиях по РС и ФП**

Никулина Г.А. – учитель ГКОУ СО «Нижнетагильская школа – интернат»

В статье говорится о значении развития речевого слуха, о характере аудиограмм глухих и слабослышащих детей. Перечислены факторы, от которых зависит эффективность слуховой тренировки. Подробно описана работа над текстом, приведены примеры текстов различной трудности, дана информация о прогнозируемом расстоянии, описана методика работы над текстом. В конце статьи приведены примеры работы текстом с использованием макета, аппликации и разрезного текста.

Развитие речевого слуха неслышащих школьников – одно из ведущих направлений работы школы. На базе развивающегося слуха формируется слухо - зрительная основа восприятия и воспроизведения устной речи школьниками, что в свою очередь позволяет более качественно строить весь учебный процесс, создаёт возможности для более полной социальной адаптации обучающихся.

В процессе слуховой тренировки у школьников формируется достаточно чётко образы слов, что является базой для становления целостной слухоречевой системы.

Для организации учебного процесса учителю необходимы знания характера, времени и причины степени нарушения слуха. Наиболее тяжёлые последствия для речевого развития ребёнка имеют врождённые и приобретённые в доречевом периоде нарушения.

У большинства глухих обучающихся характер аудиметрической кривой является нисходящим, а у слабослышащих - горизонтальные или пологонисходящие, крутонисходящие и обрывистого типов. Для разборчивости речи особенно важной является область частот от 300 до 3000 Гц. Это следует учитывать при проведении работы по РС. Качественные нарушения слуха (ухудшение разборчивости воспринимаемой речи) наблюдается при обрывистом виде аудиограммы.

Контигент учащихся в школах с нарушенным слухом неоднороден, поэтому конкретные перспективы и методы работы определяются отдельно для каждого ребёнка.

**Эффективность**  слуховой тренировки и, следовательно, её **цели и методы** зависят от множества  **факторов**. Перечислю важнейшие из них:

* слуховая чувствительность, представленная в виде тональной аудиограммы;
* локализация поражения слухового анализатора;
* возраст, в котором произошло снижение слуха;
* уровень языкового развития к моменту начала слуховой работы;
* характер дошкольной подготовки;
* наличие полноценной языковой среды;
* данные интеллекта

**Работа над текстом** – это наиболее трудный вид работы. Но работа над текстом содействует формированию навыков устной монологической и диалогической речи.

**Задачи** работы над текстом:

* овладение навыками целостного восприятия текста;
* развитие связной диалогической речи;
* приобретение и расширение знаний об окружающем мире и человеке;
* формирование творческой фантазии.

В соответствии с этим намечаются несколько основных  **групп**  текстов:

* короткие тематические тексты, составленные учителем или взятые из учебников и пособий;
* тексты, содержащие диалоги и прямую речь, либо составленные учителем, либо авторские;
* отрывки из литературных произведений – сказок, рассказов, стихотворений;
* короткие или сокращённые рассказы, сказки, стихи;
* народные сказки, притчи.

Условия предъявления текста приближаются к тем, в которых происходит прослушивание монологической речи, в частности на уроках по основным школьным предметам, благодаря чему усвоенные в ходе упражнений умения и навыки переносятся в повседневную жизненную практику обучающихся.

Выбор **трудности** очередного **текста**, оптимального для данного ученика, поначалу неизбежно производиться путём проб и ошибок. Однако в дальнейшем, по мере приобретения опыта, учитель может осуществлять такой выбор почти безошибочно. При этом нужно иметь в виду, что благодаря слуховой тренировке происходит постоянное развитие восприятия речи на слух, хотя этот процесс сопровождается известными колебаниями, вызываемыми действием случайных факторов – таких, как состояние слуха в момент занятия, степень утомления, настроения и т.д.

Если трудность текста подобрана правильно, то на его прохождение в сумме требуется 40 – 50 минут. Трудность текста должна отвечать индивидуальным возможностям ребёнка. Она считается оптимальной с точки зрения эффекта, который даёт применение данного текста, если ученик, воспринимая при первом предъявлении его общее содержание, допускает 5 – 6 слуховых ошибок. Меньшее число и тем более полное отсутствие ошибок означает, что текст слишком лёгок и что обучающий эффект от его прохождения невелик. Ещё меньше пользы приносит применение слишком трудного текста, при восприятии которого ученик не только допускает много ошибок, но и оказывается не в состоянии уловить его содержание.

При составлении текстов и подготовки иллюстраций к ним полезно иметь в виду следующие их **свойства, повышающие трудность задания**:

* наличие в тексте незнакомых малоупотребительных или фонетически сложных слов;
* применение сложных грамматических конструкций;
* наличие вопросительных предложений;
* отклонение длины слов от оптимальной, составляющей 2- 3 слогов;
* употребление местоимений;
* употребление собственных имён, а не общих наименований типа мальчик, тётя и т.д.
* повышенный объём текста;
* применение одиночной сюжетной картинки по сравнению с серией сюжетов, на которых показывается развитие событий во времени;
* наличие в тексте домысливаемого, т.е. не отражённого на иллюстрации действия, обычно будущего или прошедшего;
* упоминание в тексте предметов и персонажей не представленных на иллюстрации;
* наличие на иллюстрации посторонних объектов, не упоминаемых в тексте;
* упоминание в тексте лиц и предметов в последовательности, отличающейся от той, в которой они изображены на иллюстрации.

Приведу несколько  **примеров** иллюстрированных текстов. Вот текст средней трудности, рассчитанный на предъявление в 3 классе 2 отделения.

Собака катала ребят на санках. Вдруг собака увидела двух кошек. Собака побежала за ними. Санки перевернулись. Ребята упали в снег. Они смеются. Ребятам весело. Кошки убежали.

Обратим внимание на то, что здесь отсутствуют собственные имена, и сведено к минимуму число местоимений. Имеются лишь отдельные относительно сложные (из – за их повышенной длины) слова – побежала и перевернулись. Динамичность сюжета следует отнести к положительным качествам данного текста, поскольку она поддерживает интерес ребёнка к занятию.

Следующий **текст** **намного сложнее** в лексико – грамматическом отношении. Кроме того, он имеет большой объм, содержит собственные имена, а главное – в нём большей частью описываютя события и действия не отражённые на иллюстрации, в результате чего значительная информационная нагрузка приходится на слух.

Вова проснулся. У него болело горло. Ему было скучно. Вскоре пришёл его школьный товарищ Миша. Миша рассказал Вове о жизни класса. Потом мальчики играли в шашки. Вова выиграл. Вечером Вова долго рассказывал маме о своём товарище Мише.

На противоположном конце шкалы трудности находится задание, состоящее в **предъявлении серии предложений**, непосредственно описывающих отдельные сюжет иллюстрации.

Мальчик надевает носки. Мальчик делает зарядку. Мальчик умывается. Мальчик убирает кровать. Мальчик кушает.

Последний пример показывает, как можно добиться дополнительного упрощения задания, упоминая сюжеты в порядке их следования на иллюстрации. Здесь наблюдается отсутствие местоимений, предлогов, собственных имён и применение предельно простых грамматических конструкций.

Вот **пример текста**, составленный путём  **адаптации** известной  **сказки**.

В лесной избушке жили три медведя: мама, папа и маленький Мишутка. Медведи ушли за грибами, а дверь дома осталась открытой. Маша заблудилась в лесу. Вдруг она увидела избушку. Маша вошла туда. Она решила отдохнуть в этом домике. Девочка пообедала и легла спать. Но скоро вернулись медведи. Они сразу заметили беспорядок в своём домике. Мишутка первым увидел девочку и закричал. Маша испугалась и убежала.

На начальном этапе обучения текст даётся по картинке. Учитель читает за экраном, учащиеся воспринимают текст с опорой на картинку и дают отзывы об иллюстрации. Более сильным ученикам текст даётся без опоры на картинку, она предъявляется после восприятия текста.

Можно применять разные методики в работе над текстом, в частности обычную **игру в лото.** Карточка кладётся перед учеником, тогда как маленькие карточки, собранные в стопку, первоначально находятся у учителя. Не показывая ученику очередную карточку, он произносит предложение, относящееся к её содержанию. Ребёнок должен повторить вслух услышанное и указать соответствующее место на большой картинке. В случае правильного ответа карточка выдаётся ученику и он кладёт её на большую. Упрощение задания достигается, если предварительно предложить ученику самому составить предложения по каждому из сюжетов карточки, а затем предъявить ему именно эти предложения. Важно, чтобы дидактический материал был лишь вспомогательным средством РСВ.

Итак, постепенно мы стремимся подойти к прогнозируемому расстоянию. Прогнозируемое расстояние – это скрытые потенциальные слуховые возможности ребёнка. Подойдя в работе к этому расстоянию, снова надо прогнозировать скрытые возможности ученика и снова стремится к развитию слухового восприятия речевого материала уже на этом расстоянии. Только чёткие речевые кинестезии обеспечат постепенно работу всех анализаторов в комплексе и приведут к развитию слухового восприятия.

У глухих обучающихся также задачей работы по формированию речевого слуха является интенсивное развитие остаточного слуха, на базе которого создается слухо – зрительная основа восприятия ими устной речи, совершенствуется навык речевого общения.

Развитие речевого слуха глухих школьников предполагает обучение детей **различению, опознаванию, и распознаванию речевого материала**.

**Различение** – восприятие на слух речевого материала, знакомого по звучанию. Различение осуществляется в ситуации наглядного выбора при использовании предметов, картинок, табличек.

**Опознавание** – восприятие знакомого на слух речевого материала, знакомого по звучанию вне ситуации наглядного выбора.

Распознавание – восприятие на слух речевого материала, незнакомого по звучанию. Осуществляется вне ситуации наглядного выбора.

Глухим учащимся текст предлагается сразу на слух. Это необходимо для того, чтобы приучать детей вслушиваться, стараться опознать отдельные слова. Большое значение имеет правильно подобранный дидактический материал. Это может быть составление аппликаций, макетов, подбор картинок, раскрашивание и т.д. Основная работа над текстом начинается со слухо – зрительного его восприятия. Сначала текст воспринимается целиком и пересказывается. После этого текст предлагается для опознавания на слух по фразам, затем в различной последовательности. Затем предложить прочитать текст. Далее ученик выполняет задания по тексту, предъявляемые на слух поручения, отвечает на вопросы. В помощь используются макеты, картинки, таблички. Как правило, если ученик научился опознавать на слух слова и фразы текста, то восприятие на слух заданий не представляя для него трудностей.

Текст считается усвоенным, если ребёнок воспринимает фразы на слух, данные вразбивку любые словосочетания и слова из текста, а также выполняет задания по тексту, предложенные только на слух.

 Приведу **примеры** работы с текстом «Столовая» при работе с макетом, аппликацией и разрезным текстом.

Работа **с макетом** «Столовая»

Ребята пришли в столовую. В столовой стоят столы и шкафы. Около столов стоят стулья. На столах – ложки и тарелки. Дети сели за столы. Саша и Тома – дежурные. Света помогает воспитательнице.

1.Чтение текста на слух.

2.Чтение текста слухо – зрительно.

3.Подготовка к составлению макета.

Вова, это макет (показываю готовый макет). Даю прочитать табличку. Убираю все фигурки. Это ребята (ставлю на макет 2 фигурки, аналогично с остальными деталями. Это столы. Это шкафы. Это стул. Саша и Тома – дежурные.

Различение на слух. Опознавание на слух. Чтение текста. Выполнение заданий, ответы на вопросы.

Тема «Столовая» - работа **с аппликацией.**

Будешь делать аппликацию. На столе лежат детали. Что тебе нужно для работы? (Детали). Вот детали. Слушай, повторяй, делай.

Аналогично идёт работа с разрезным текстом.

**Приведу примерное содержание индивидуального занятия с группой** из 3 человек в 6 классе.

Занятие 1. Тема «Ёлка»

Слухо – зрительное восприятие текста учениками. Повторите, что я прочитала. Внимательно следите за речью друг друга. Будете дополнять рассказ и исправлять ошибки. Начинай, Алёна. Оля продолжай. Восприятие фраз на слух. Затем фраза составляется из разрезных слов, прочитывается хором. Далее вопросы (ученики отвечают на вопросы, задавая друг другу уточняющие вопросы). Вам понравился рассказ?

Занятие 2 Тема «Ёлка»

Виды работ: составление текста из отдельных табличек по воспринятому на слух рассказу, выполнение заданий, ведение диалога. После того как рассказ составлен, он проверяется при слухо – зрительном восприятии. Затем учащиеся воспринимают слова на слух и отбирают их из текста, затем проверяют правильность опознавания словаря при слухо – зрительном восприятии. Давайте помечтаем. Куда бы вы хотели пойти в дни школьных каникул? Таня, узнай у Оли, куда бы она хотела пойти?

Таким образом, текст даётся сначала слухо – зрительно, затем опознаётся. В помощь восприятию на слух используются таблички, картинки; в диалоге учитывается ситуация. На слух предлагается и незнакомый по звучанию материал, который учащиеся воспринимают в разных ситуациях с уже знакомым по звучанию речевым материалом.

Ф.Ф. Рау писал «Для глухих 3 ,4 групп роль слухового компонента в механизме восприятия речи значительно возрастает, поскольку при надлежащих условиях они в состоянии улавливать мелодическую структуру интонации, распознавать в словах гласные фонемы и некоторые типы согласных, что позволяет достичь моносенсорного слухового распознавания хорошо знакомых слов и некоторых фраз, хотя при слухо – зрительном восприятии устной речи и у этой категории глухих основная роль остаётся за чтением с губ».