

# СТРАТЕГИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ И ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ТАТЬЯНА ЯРОШЕВИЧ**, старший преподаватель,  
кафедра коррекционно-развивающих технологий,  
Институт инклюзивного образования,

**УО Белорусский государственный педагогический университет имени  
Максима Танка, Минск, Республика Беларусь**

**Abstract:** *the article describes strategies for linguistic adaptation of texts and assignments to the hearing and speech abilities of hearing impaired children and the stages of working on the text in the process of developing coherent speech.*

**Keywords:** *linguistic adaptation, speech abilities*

Одной из приоритетных задач образования учащихся с нарушением слуха выступает развитие связной речи как основы для учебной и дальнейшей профессиональной деятельности. С.Н. Феклистова подчёркивает, что в настоящее время также актуальной является задача целостного речевого развития ребенка со слуховой депривацией, развития во взаимосвязи форм (диалогической и монологической) речи и её компонентов. В процессе развития связной речи формируется одна из базовых учебных и профессиональных компетенций – текстовая [6, с. 30]. От уровня развития связной речи напрямую зависит успешность социализации детей с нарушением слуха. Современная медицина и технологии во многом изменили подходы к обучению данной категории учащихся. Такие мощные средства слухопротезирования, как кохлеарные импланты, открыли широкие потенциальные возможности для опоры на слуховое восприятие в процессе слухоречевого развития. В то же время слухоречевое развитие данной категории детей характеризуется широкой вариативностью. Сурдопедагог вынужден адаптировать учебный материал индивидуально для каждого учащегося. Вышеперечисленные факторы обуславливают необходимость поиска и внедрения новых подходов в работе по развитию связной речи данной категории детей, в частности, реализации стратегий лингвистической адаптации учебных текстов и заданий к ним, исходя из образовательных потребностей учащихся с нарушением слуха в области слухоречевого развития.

С целью транспозиции речевого материала текстов в самостоятельную речь ребенка с нарушением слуха мною были разработаны несколько аудиовизуальных комплексов (далее АВК). Создание и применение АВК основано на исследованиях зарубежных и отечественных ученых. На современном этапе ведущим в развитии связной речи признан аудиовербальный метод (W. Easterbrook, P. Guberina, И.В. Королева, Э.И. Леонгард, Л.П. Назарова, Е.З. Яхнина и др.), признающий приоритетную роль слухового восприятия как базы речевого развития детей со слуховой депривацией [4, с. 13]. Особый акцент в исследованиях по сурдопедагогике сделан на использовании наглядных средств в сочетании с речевыми упражнениями, которые обеспечивают осознанное овладение детьми с нарушением слуха способами и приемами выражения коммуникативных отношений и связей (Л.М. Быкова, А.Г.

Зикеев, С.А. Зыков, Т.В. Нестерович и др.). За основу АВК были взяты аудиовизуальные курсы, разработанные хорватским учёным П. Губерина в рамках верботонального метода. В отличие от курсов, комплексы включают в себя не только диалоги, но и тексты монологического характера. С.Н. Феклистова подчёркивает, что единая тематика текстов в структуре АВК «создаёт условия для использования ребёнком усвоенных лексико-грамматических средств в разных условиях и разных коммуникативных ситуациях» [6, с. 31]. АВК представляет собой разноуровневые тексты диалогического и монологического характера на одну и ту же тему, наглядные средства к ним, разноуровневые задания к текстам, а также конспекты занятий. Каждый структурный компонент АВК предполагает реализацию дифференцированного подхода путём использования на занятиях вариативных текстов и заданий к ним, адаптированных к слухоречевым возможностям обучающихся. Необходимость адаптации текстов и заданий сопряжена со сложностью их понимания детьми с нарушением слуха. По мнению Н.И. Жинкина «язык держится на принципе замен», что и составляет суть адаптации. Цель замены – устранить конструкции, затрудняющие понимание текста, и создать коммуникативно доступный адаптированный вариант [2, с. 112]. Для реализации этой цели разноуровневые тексты разработаны в трёх вариантах, различающихся по объёму, сложности лексических и грамматических компонентов, структуре предложений. Это даёт учителю возможность выбора речевого материала, исходя из индивидуальных возможностей ребёнка. Тексты, например, диалогов построены таким образом, что учитель может опустить диалогические единства, не нарушая последовательности изложения мысли, т.е. уменьшить количество реплик. Также учитель может модифицировать речевой материал на уровне фраз, т. е. усложнять или упрощать их. При адаптации текстов необходимо оценить возможные трудности в понимании слов и исключить местоимения, многозначные слова, упростить структуру предложений. Например, в предложениях «Саша заболел. Он себя плохо чувствует.» слова «Саша» и «он» ребёнок может не соотносить с одним лицом. В текстах предлагаются вариативные речевые конструкции. Приёмы модификации речевого материала, используемые мною при адаптации текстов: усложнение (упрощение – аппроксимация) структуры предложений (распространённые (нераспространённые), сложные (простые), использование предложений с непривычным порядком слов (инверсия: Коля ударил Ваню. Ваню ударил Коля. Кто драчун?); усложнение (упрощение) лексики и грамматических конструкций (введение новой лексики, замена часто используемых слов менее употребительными, замена существительных местоимениями, синонимичные замены (приближённые – бежать, мчаться и абсолютные – термометр, градусник), использование грамматических конструкций с предлогами (Нарисуй круг под квадратом. Нарисуй квадрат, под ним круг.), сравнительных конструкций (Красная лента шире белой ленты. Какая лента узкая?), конструкций с разными видами связи (согласование, управление, примыкание).

Наглядный материал АВК представлен в виде конструктивных картин и сюжетных рядов к монологу и серий картинок к диалогу. У рта говорящего в облачке содержится зашифрованное речевое высказывание в виде картинок и символов, которое является визуальной опорой для понимания, запоминания и воспроизведения ребёнком речевой конструкции. Наглядный материал можно

трансформировать, уменьшая количество картинок к диалогу либо объектов конструктивной картины к монологу. Соответственно и адаптируется речевой материал, о чём было сказано выше.

Исходя из компонентов речевой деятельности (восприятие, понимание и воспроизведение), и необходимости учёта вариативных слухоречевых возможностей учащихся, мною был сформулирован комплекс задач слухоречевого развития, которые возможно реализовать на материале АВК: развитие функционального слуха, достижение осмысленности восприятия и воспроизведения речи, языковое развитие на всех уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом, развитие навыков диалогической и монологической речи. Для реализации вышеперечисленных задач мною были разработаны разноуровневые дотекстовые и послетекстовые задания. Внутри каждого задания предлагается три уровня его выполнения: высокий, средний и низкий. В зависимости от уровня слухоречевого развития учащихся изменяется объём предлагаемого речевого материала, сложность заданий, варьируются инструкции. А.В. Хаустов предлагает следующие способы адаптации учебных заданий: упрощение инструкции к заданию (многоступенчатая инструкция заменяется на пошаговую, алгоритм, использование пиктограмм, наличие письменного варианта инструкции), упрощение содержания задания (изменяется уровень сложности, используется дополнительная визуализация) [1, с. 27]. Развитие речи и контроль за ее качеством осуществляется на основе развития остаточного слуха. Слуховые образы выступают в качестве речевых ориентиров [7, с. 29]. В этом направлении ресурс АВК предусматривает соблюдение этапов формирования слуховых представлений (восприятие, различение и опознавание речевого материала), последовательность способов предъявления речевого материала (слухозрительно, на слух), своевременность предъявления письменного образца речевых конструкций с учётом степени потери слуха и технического средства слухопротезирования (слуховой аппарат, кохлеарный имплант), варьирование акустических условий восприятия (изменение расстояния, силы голоса, собеседника), а также комплекс упражнений на дифференциацию речевого материала. Например, задание на различение слов на слух и подбор ритмов. На высоком уровне мы предлагаем более сложные по структуре слова и самостоятельное построение схем. На среднем уровне мы предлагаем подобрать готовые схемы. На низком уровне просим ребёнка хлопнуть ритм.

В развитии функционального слуха делаем акцент на формировании осмысленного восприятия речевых единиц. В АВК в этом направлении предлагается развитие речи на основе цельных языковых структур в виде текстов (это позволяет учащимся понимать значение использования текста в учебном процессе и в процессе жизнедеятельности), соответствие ситуаций, описанных в текстах, жизненному опыту детей, использование наглядных опор, комплекс упражнений на выявление описанных в тексте фактов и причинно-следственных связей. На высоком уровне преобладают вопросы «Почему?, Зачем?», на среднем уровне «Какая?, Как?, Чем?» и пытаемся подвести к ответу на вопрос «Почему?», на низком уровне вопросов значительно меньше и формулируем их в настоящем времени.

При использовании АВК на занятиях мы получаем возможность на данном материале осуществлять развитие слухового восприятия, произносительной,

лексической сторон речи, грамматического строя речи, связной речи, что обеспечивает реализацию комплексного подхода в процессе коррекционной работы. На фонетическом уровне осуществляется автоматизация произносительных умений и работа над ритмико-интонационной структурой речи на материале слов и фраз АВК. Например, работа над интонацией: на высоком уровне мы предлагаем самостоятельно воспроизвести фразу с опорой на стрелочки, сигнализирующие о повышении или понижении тона и объяснить постановку знаков препинания; на среднем уровне ребёнок должен воспроизвести фразу с правильной интонацией по образцу, подобрать знак и попытаться объяснить, почему; на низком уровне мы предлагаем повторить по образцу и соотнести со знаком. Лексический уровень представлен упражнениями на отработку семантического поля слов. Например, упражнение на понимание значений глаголов: на низком уровне мы предлагаем воспроизвести действие по картинке, на среднем уровне составить предложение с опорой на картинку и схему, на высоком самостоятельно построить предложение. На грамматическом уровне предусмотрен комплекс упражнений на усвоение грамматических категорий. Например, задание на отработку значений предлогов. Высокий уровень предполагает самостоятельное составление предложений с опорой на схематический рисунок. Мы знакомим ребёнка с предлогами, похожими по смыслу. На среднем уровне ребёнку предлагается выполнить действие по инструкции и описать его (положить вату в аптечку, например). На низком уровне только выполнить действие, описанное учителем.

С целью развития диалогической и монологической речи предусмотрены этапы работы над текстами. Этапы работы над диалогом рекомендованы П.Губерина, Л.И. Руленковой [5, с.142]. Внутри каждого этапа предлагаются различные виды работ и задания на отработку умений и навыков. Работа над текстами осуществляется в соответствии с принципом постепенного усложнения видов работ и снижения роли наглядных опор. Если на этапах первичного восприятия и понимания ситуации ведущую роль в построении, например, диалога играет серия картинок, где к каждой фразе диалога предусмотрена иллюстрация. Ребёнок выкладывает последовательность реплик-картинок, опираясь на зашифрованные в облаках фразы в виде картинок и символов, а затем пытается актуализировать в памяти и воспроизвести речевую конструкцию. То на этапе работы над содержанием диалога мы предлагаем ребёнку виды работ, где часть картинок перевёрнута, а, значит, отсутствуют визуальные опоры и нужно оперировать только речевыми конструкциями. Следующий этап работы по опознаванию фраз ещё сложнее, когда все картинки перевёрнуты, а ребёнок пытается оперировать речевыми конструкциями самостоятельно. При затруднении он имеет возможность вернуться к наглядным опорам. Конечной целью аудиовизуальных комплексов является перенос речевого материала в самостоятельную речь, что мы наблюдаем на этапе драматизации и переноса в другую ситуацию. В зависимости от уровня слухоречевого развития ребёнка учитель определяет длительность работы на каждом этапе. Если ребёнок пересказывает текст на этапе работы над содержанием уже после нескольких видов работ, то можно ему предлагать конструировать высказывания на эту тему с учётом личного опыта. Очень показательным является этап опознавания, когда картинки все перевёрнуты, а ребёнок опознаёт их без наглядной опоры. По речевым

высказываниям ребёнка легко можно понять, требуется ли ещё поработать над содержанием текста.

Этапы работы над диалогом. Этап первичного восприятия картинок. Цель: восприятие диалога на слух или слухозрительно с опорой на картинки. Ученикам последовательно предъявлялись картинки на две-три секунды раньше фразы, и «оречевлялась» каждая. Прослушав весь диалог АВК два раза, обучающиеся проговаривали его вместе с учителем. На этом этапе отрабатывались произносительные навыки. Этап уточнения понимания ситуации с помощью нескольких вопросов. Этап работы над содержанием. Цель: различение на слух и воспроизведение фраз диалога с опорой на картинки. Мною предлагались ученикам следующие виды работ: восстановить правильную последовательность картинок и озвучить их, перепутать картинки и попросить детей найти ошибки, задание с перевёрнутыми картинками (часть картинок перевёрнута, ученик рассказывал диалог по порядку, правильность фраз без визуальной опоры проверял, переворачивая картинку), игра «экзамен» (обучающимся предлагалось вытащить картинки, как «билеты» на экзамене, проговорить фразу и расположить картинку в нужной последовательности), восстановление диалога по данному началу или концу. Этап опознавания. Цель: опознавание фраз диалога на слух. Мною использовались следующие виды работ: произнесение учителем нескольких фраз на слух, определение обучающимися, где учитель остановился; прослушивание фраз без зрительной опоры с перевёрнутыми картинками ко всему диалогу и воспроизведение. Этап драматизации. Этап переноса речевого материала в другую ситуацию. Например, если в диалоге АВК «У врача» у ребёнка болело горло, то я проводила на данном материале диалог, когда болит живот. Этап грамматических упражнений.

Этапы работы над монологическим текстом. На этапе первичного знакомства текст зачитывался обучающимся целиком два раза без использования наглядности. Неслышащим ученикам я предъявляла текст на слухо-зрительной основе, слабослышащим ученикам и ученикам с кохлеарными имплантами – на слух. На этапе понимания содержания воспринятого текста задавалось несколько вопросов. На этапе восприятия на слух предлагался текст по фразам по порядку. Для неслышащих обучающихся я выкладывала текст, записанный на табличках. Ребёнку предъявлялась табличка и фраза для восприятия на слух. Ученик получал образец звучания фразы и повторял её с опорой на табличку. На этапе различения на слух текст предъявлялся по фразам в различной последовательности с опорой на таблички и в разных произвольных комбинациях. Обучающиеся с развитым речевым слухом уже после двукратного прослушивания текста пробовали пересказывать его. В этом случае работу над фразовым восприятием и различением текста я не проводила. Сразу переходили к работе по конструктивной картине или сюжетному ряду. Этап работы над содержанием текста с использованием наглядных опор проводился с целью осмысления содержания текста обучающимися и подготовки к его подробному пересказу без опоры на картинки. Суть работы с конструктивной картиной заключалась в том, что ученик различал фразы из текста по порядку, а затем вразбивку и воссоздавал его содержание с помощью деталей, выкладывая их на фоновой картине. В конечном итоге он пересказывал текст целиком и демонстрировал на конструктивной картине его содержание. Пересказ текста с опорой на

конструктивную картину давал возможность воссоздать содержание текста мобильно, меняя расположение объектов, в динамике продемонстрировать разницу в значении отдельных грамматических конструкций (глаголов совершенного и несовершенного вида). Например, при работе над текстом «Богатый урожай» я предлагала ученику для различения словосочетания: вырывает свёклу, вырвал свёклу. Он воссоздавал данные действия на конструктивной картине. То, как именно ученик передвигал объекты на фоновой картине, демонстрировало степень понимания слов «вырывает», «вырвал». Также в АВК включён сюжетный ряд к тексту. Расположенные в логической последовательности картинки помогают обучающимся понять структуру повествования, облегчают работу по составлению плана и самого рассказа в соответствии с планом. За основу мною были взяты этапы работы по серии картинок, предложенные С.А. Зыковым [3, с. 48]. Обучающимся предлагалась первая (центральная) картинка из серии с установкой расположить остальные в логической последовательности. Далее они схематически рисовали и подписывали события, предшествующие и последующие изображению на центральной открытой картинке, проверяли, перевернув закрытые картинки. Также предлагалось описать происходящие события на нескольких картинках из сюжетного ряда. На этапе пересказа текста я использовала следующие виды работ, рекомендуемые С.Н. Феклистовой: восстановление серии картинок с опорой на готовый текст; драматизация описанного сюжета; самостоятельное составление рассказа из данных фраз с опорой на серию картинок; составление рассказа из готовых предложений без опоры на серию картинок [7, с. 99]. На этапе выполнения грамматических упражнений обучающимся предлагались разноуровневые задания на согласование существительных с прилагательными и числительными, изменение глаголов по лицам и числам, усвоение значения предлогов и др. Процесс обучения я строила таким образом, чтобы обучающиеся овладевали грамматическим строем речи, максимально используя естественные ситуации, специальные упражнения (демонстрация действий, выполнение поручений, использование опорной таблицы, составление предложений по схеме и по образцу и др.), дидактические игры.

Рекомендации по использованию АВК. Как показали результаты апробации АВК, обучение можно строить как от диалога к монологу, так и от монолога к диалогу. По словам С.Н.Феклистовой ситуативность и реактивный характер диалога могут вызывать затруднения в его построении. Последовательность работы от монолога к диалогу актуальна для текстов, содержание которых представлено преимущественно новым лексическим материалом, что позволяет детям овладеть «семантическим полем слова», а затем осознанно перенести отработанный лексико-грамматический материал в содержание диалогов [6, с. 32]. При изучении текстов диалогического и монологического характера необходимо уместно и последовательно использовать способы (слухозрительно, на слух) предъявления речевого материала с учётом степени потери слуха и технического средства слухопротезирования (слуховой аппарат, кохлеарный имплант) обучающихся, своевременно предлагать письменный образец речевых конструкций. При самостоятельной разработке АВК необходимо учитывать требования к оформлению наглядного материала к диалогу, сформулированные Л.И. Руленковой: у лица, которое говорит, открыт рот; содержание фразы передаётся в облачке в виде картинок, символов; интонация

передаётся с помощью вопросительного и восклицательного знаков; отрицание обозначается перечёркиванием того, что отрицается.

Добиться высоких результатов в развитии связной речи у учащихся с нарушением слуха возможно при условии отработки материалов АВК всеми участниками образовательного процесса, в том числе членами семьи, т.е. при реализации межпредметных связей и обеспечения преемственности работы. Таким образом, можно говорить о том, что АВК является универсальным средством формирования связной речи у учащихся с нарушением слуха, находящихся в разной возрастной категории и имеющих различные слухоречевые возможности. Также данные материалы могут быть интересны для специалистов, работающих с детьми с речевыми нарушениями и с расстройствами аутистического спектра.

#### **Использованная литература:**

1. Богорад П.Л., Загуменная О.В., Хаустов А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. Ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.
2. Жинкин Н.Н. Речь как проводник информации / Н.Н. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
3. Зыков, С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения (фрагмент) / С.А. Зыков // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 3. – С. 43-51.
4. Королёва И.В. Учусь слушать и говорить: Методические рекомендации по развитию слухового восприятия речи у детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами на основе «слухового» метода (с комплектом 3 рабочих тетрадей) / И.В. Королёва. – СПб.: КАРО, 2018. – 192 с.
5. Руленкова Л.И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода: пособие для педагога-дефектолога / Л.И. Руленкова. – М.: Парадигма, 2011. — 191 с.
6. Феклистова С.Н. Аудиовизуальные комплексы для детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Народная асвета. – 2018. – № 4. – С. 30–34.
7. Феклистова С.Н. Развитие устной речи и слухового восприятия учащихся с нарушением слуха / С.Н. Феклистова. – Минск: Издательский центр БГУ, 2017. – 115 с.