**Обучение чтению глухих детей в условиях инклюзии**

Развитие навыков чтения у детей с нарушением слуха (неслышащих и слабослышащих) является трудным процессом, требующим использования особых методических приемов. Программа воспитания и обучения глухих детей предусматривает раннее обучение детей не только технике чтения как средству более точного, легкого и скорого накопления словаря, но и обучение чтению в общепринятом сличении слова. Программные требования по данному разделу сводятся к формированию у детей умения понимать связный текст, прочитанный в устной, устно-дактильной формах, и умению самостоятельно излагать свои мысли в устной, устно-дактильной, а, если возможно, в письменной форме.

Под умением читать подразумевается понимание учащимися отдельных слов и выражений в их прямом смысле, осознание скры­того смысла предложений, образных оборотов, чужой речи, уме­ние видеть связи между предложениями и выделять общую мысль произведения. Необходимо раскрыть перед глухим читателем то, что сказанное кроме мысли, которая прямо выражена составляю­щими его словами, может подразумевать еще одну или несколько иных мыслей. Неслышащий ученик, недостаточно хорошо владеющий речью, как правило, все внимание сосредоточивает на оче­видных задачах — понимании значений слов, их согласовании и управлении, составлении предложений, а потому и понять ска­занное «между строк» для него весьма трудно. Между тем научить глухого осознанию скрытых идей и умозаключений очень важно. Овладение способностью постигать «тайны» предложений при­учает глухого к более внимательному отношению к чтению.

В работе с глухими детьми применялись различные методики:

1. «Метод письменных образов» или «метод Линднера»

Обучение речи строится на основе письма и распадается на рецептивное, воспринимающее (глобальное, молчаливое чтение); и продуктивное, воспроизводящее (письмо). При этом восприятие носит глобальный характер, а репродукция — синтетический. Одновременно независимо от обучения речи идет работа над артикуляцией и в связи с ней над чтением с губ. Эта работа ведется обычным синтетическим путем, как при звуковом методе. Именно потому, что здесь обучение письменной речи (чтению) носит глобальный характер, а обучение говорению — синтетический, метод Р. Линднера назван глобально-синтетическим.

2. «Мимический метод***»*** Его основоположником был Шарль Мишель де Л'Эпе(1712—1789). Опираясь на взгляды сенсуалистов, он полагал, что у глухих по­знание может основываться только на чувственных образах — вос­приятиях и ощущениях. Педагог считал, что обучение глухих детей должно протекать в условиях их естественного разви­тия, и отдавал предпочтение использованию естественного для неслышащих языка общения — жестовой речи.

1. Звуковой аналитико-синтетический метод обучения

При этом методе учить грамоте глухого ребёнка – это значит прежде всего учить разложению речи на звуки и слиянию этих звуков, учить анализу и синтезу звуков в речи

Вторая и не менее важная часть работы заключается в том, чтобы научить ребёнка обозначать звуки речи буквами, а из них составлять слова, связанные между собой в предложение, и, наоборот – по буквам воспроизвести звуковой комплекс – слово, за ним второе и т.д.

 В соответствии с вариантом 1.1 АООП для глухих детей инклюзия в общеобразовательной школе предполагает, что дети в полном объёме получают образование полностью соответствующее по итоговым достижениям образованию слышащих школьников в те же сроки обучения.

Следовательно, при выборе способа обучения чтению стоит опираться на метод, применяемый и для слышащих и для глухих детей. Таким является аналитико-синтетический метод. При использовании этого метода в основу обучения принимается не буквенный, а звуковой состав слова. Основоположником звукового метода в нашей стране явился К. Д. Ушинокий. «Заслуга новой звуко­вой методы — обучения грамоте, — писал он, — именно в том и состоит, что она оторвалась от прежней искусственной, схола­стической методы и обратилась на естественный исторический-путь: обратилась прямо к изучению звуков как элементов изуст­ного слова и их начертаний» '. Известно, что в массовой школе обучение чтению и письму ведется параллельно. В определенной последовательности дети усваивают одну букву за другой, учатся читать слова с этой буквой и тут же писать их, и неред­ко наиболее трудные из них занимают место ранее самых простых.

Один из этапов - обучение составлению слов из разрезной азбуки. Эта работа ведётся с использованием табличек.

Сначала ребенок составляет слово по табличке-образцу. Прежде чем впервые предложить ребёнок составлять слово из разрезной азбуки, целесообразно воспользоваться табличками-дубликатами. Перед ребенком выкладывается предмет или картинка (например, с изображением дома). Ему предлагается подложить к нему (ней) соответствующую табличку, выбрав ее из двух-трех предложенных. Затем взрослый дает ребенку еще одну такую же табличку, сопоставляет ее с первой, показывая, что они одинаковые. На глазах ребенка он разрезает вторую табличку на буквы и предлагает собрать из них слово под первой табличкой. Такое упражнение проводится в течение 2–3 дней, при этом используются короткие слова, хорошо знакомые ребенку и в устной, и в письменной (по табличке) речи.

В дальнейшем ребенка учат составлять слово по табличке из букв, предложенных взрослым. При этом педагог дает ученику лишь буквы, входящие в это слово. На этом этапе обучения сами буквы не называются. Ребенок подкладывает к картинке табличку, «прочитывает» ее (ведет пальцем и произносит, как может), а затем собирает под ней слово из букв. Когда ученик начнет справляться с этим заданием, его учат составлять слово и **по памяти, без образца**. Начинать надо с хорошо знакомых, коротких слов, которые ребенок уже произносит самостоятельно точно или хотя бы приближенно: *мяч, дом, суп, кот, юла, мама, папа* и т. д. Складывая слово, ребенок произносит его: *м\_\_я\_\_ч*. В момент произнесения звука, например м\_\_, взрослый побуждает ребенка найти соответствующую букву и подложить ее под табличку. Затем он переводит палец ребенка с первой буквы на следующую, читая слог *м\_\_я\_\_*, и просит найти нужную букву. И, наконец, взрослый вновь ставит палец малыша в начало слова, читает вместе с ним *м\_\_я\_\_ч* и побуждает ребенка подложить последнюю букву.

Несколько по-другому начинается «письмо» слов типа *кот, дом*. Часть звуков в таких словах нельзя произнести протяжно, чтобы ребенок во время произнесения звука успевал найти нужную букву. Собирая слово *кот*, взрослый вместе с ребенком прочитывает первый слог *ко\_\_* и, возвращая палец ребенка на первую букву, предлагает ее найти. Затем первый слог прочитывается еще раз, и в момент длительного произнесения *о\_\_* подбирается следующая буква. Палец малыша вновь возвращается к первой букве, и слово прочитывается целиком: *ко\_\_т*. При этом фиксируется внимание на последней букве, которую ребенок подкладывает.

Когда малыш начнет справляться с этим заданием, его учат составлять слово и по памяти, без образца. Постепенно задания усложняются. Можно предложить следующую примерную схему.

1. Ребенок подкладывает табличку к предмету (картинке), «прочитывает» ее, табличка переворачивается (или закрывается), и он по памяти составляет слово из предложенных взрослым букв, входящих в него. Затем табличка открывается и соотносится с составленным словом. После того как ребенок начнет справляться с этим заданием, можно переходить к следующему этапу.
2. Ребенок самостоятельно называет предмет или картинку, а затем собирает слово из предложенных взрослым букв. Вначале это только буквы, составляющие данное слово, а затем и «лишние», которые малыш должен отложить в сторону. После выполнения задания он убирает все буквы в разрезную азбуку, вставляя их в соответствующие кармашки.
3. Ребенок называет самостоятельно предмет или картинку, а затем составляет слово из разрезной азбуки, доставая из кармашков нужные буквы, выбираемые из всего алфавита.

Если при этом возникают значительные трудности при обучении на основе устной и письменной речи, целесообразно использовать дактильную (пальцевую) речь.

Использование дактильной формы речи изменяет, облегчает и эту задачу. Восприятию буквенных образов — чтению дети учатся раньше, чем воспроизведению их — письму.

В течение первого полугодия дети овладевают достаточно четким произношением более 20 звуков, а это значит, что буквен­ный состав слова сочетается не только с дактильным, но в боль­шей части и со звуковым, т. е. дети, читая печатное слово, не только дактилируют, но артикулируют. В III учебной четверти артикулирование распространяется на весь состав слов (хотя и с приближенным произношением целого ряда звуков).

Уже в первые недели обучения дети получают в руки «Букварь» Ф.Ф. Рау, З.Г. Кац, Н.А. Морева, Н.Ф. Слезина . Этот учебник построен с таким расчетом, чтобы в процес­се обучения грамоте воедино слить все три формы речи (дактильную, устную, письменную) и показать динамику их взаимо­действия.

Первые слова в букваре даны в дактильном виде (из мате­риала, усвоенного на уроках дактилыюй речи). Усвоенные сло­ва дети читают по книге, узнают их, но уже в других условиях — на страницах учебника и применительно к иным ситуациям. По рисункам, сопровождающим первые слова, они видят, что учи­тельница говорит детям: «Сядь», «Встань» — и те выполняют за­дание. Следовательно, в книге можно видеть знакомый речевой материал, но в новых условиях.

Далее на страницах учебника появляются слова, усвоенные в произношении: «папа», «мама» и т. д. Причем эти слова дают­ся уже в буквенном шрифте. На этот факт обращаем особое вни­мание. Слова в буквенном виде должны правильно произносить­ся детьми.

Благодаря такому приему учитель легко ориентируется в объеме нарастающих требований к произношению: если слова, фразы изображены дактильно, то они еще в какой-то части не­доступны для правильного воспроизведения устно. Если же да­ны в буквенном изображении, то ученики должны их произно­сить достаточно правильно.

Слова, доступные в произношении и напечатанные буквами, входят в состав фраз дактильной речи. Определенная часть слов во фразе дается в дактильной форме (это те слова, которые на данном этапе еще не могут правильно произноситься), а дру­гая — в буквенном виде (обязательная для правильного произ­ношения).

Первая часть слов постепенно уступает место второй, и в результате материал букваря, предлагаемый для IV учебной четверти, почти весь дается в печатном виде, т. е. он весь оказывается доступным для произношения (хотя и прибли­женного).

Используется букварь на уроках дактильной и устной речи, работа с ним составляет часть таких уроков. Наряду с обучени­ем чтению он служит развитию речи детей.

Поскольку букварь построен на речевом материале, в значи­тельной части усвоенном детьми на уроках развития речи, то при обучении чтению нет необходимости выяснять понимание детьми каждого из слов. Такое выяснение ничего не дает для выявле­ния действительного понимания фразы, так как мысль, выражен­ная словами, - это не простая сумма их значений. Так, даже правильное объяснение школьниками значения слов «дети», «де­лают», «игрушки» еще не гарантирует понимание фразы, состоящей из этих слов: «Дети делают игрушки. Скорее можно предположить обратное. При толковании слов внимание школьников направляется на выяснение, что такое «дети», по­том, что означает слово «делают», и потом, что такое «игрушки». Вместо одной мысли появляются по меньшей мере три. Приучен­ные к пословному разбору, ученики не осознают за словами зна­чение фразы, между тем с самого начала они должны учиться восприятию мысли, выраженной в предложении.

Таким образом, помимо овладения техникой чтения значительно более сложным и многогранным является процесс обучения детей с нарушенным слухом пониманию прочитанного.

Список литературы

1. Вопросы воспитания и обучения детей с расстройствами слуха и речи: Сб. науч. тр. Ленинградского института слуха и речи / Под ред. М.К. Шкловского; М.2005.- 134 с.
2. Дьячков А.И. Системы обучения глухих.- М.: Просвещение. 2006.- 114 с.
3. Зыков С.А. Проблемы сурдопедагогики.- М.: Загрей. 1997 – 231с.
4. Красильникова О.А. «Обучение чтению школьников с нарушениями слуха». М.: АСАДЕМА. 2005г.

 Консультацию подготовили

учителя-дефектологи ЦПМПК

Ивлева С.А., Кулина З.Ф.