

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А.С. Пушкина

*О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова*

**Осмысленное чтение и письмо:  
диагностика и коррекция трудностей**

*Учебное пособие*

Санкт-Петербург  
2024

УДК 37.016:003–028.31  
ББК 74.268.0+74.044.3  
К89

Рецензенты: *О. А. Красильникова*, доктор педагогических наук  
(Российский государственный педагогический университет  
имени А. И. Герцена);

*Е. Е. Китик*, кандидат педагогических наук, доцент  
(Ленинградский государственный университет имени  
А. С. Пушкина)

**Кукушкина, Ольга Ильинична, Гончарова, Елена Львовна**

К89 Осмысленное чтение и письмо: диагностика и коррекция трудностей: учебное пособие / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова. – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2024. – 180 с.  
ISBN 978-5-8290-2191-7

Чтение и письмо рассматриваются в контексте современного понимания теории Л. С. Выготского как неразрывные стороны письменной речи. Фокус внимания смещен с освоения ребенком техники прочтения и написания на осмысленное чтение и письмо – диагностику и коррекцию нарушений собственно читательских и авторских умений младших школьников. Предмет освоения – научно обоснованные подходы и специальные методы оказания помощи большой группе детей, овладевших грамотой, но испытывающих выраженные трудности освоения осмысленного чтения и письма. Показано, что в составе этой группы оказываются как дети с нарушениями слуха, речи, ЗПР, так и дети без первичных ограничений здоровья. Представлены теоретические основы специальных подходов и методы практической диагностики, предупреждения и коррекции нарушений читательского развития и освоения осмысленного письма. Раскрыты «обходные пути» и специальные цифровые инструменты обучения осмысленному чтению и письму.

УДК 37.016:003–028.31  
ББК 74.268.0+74.044.3

*Публикуется по решению редакционно-издательского совета  
Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*

© Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л., 2024  
© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А. С. Пушкина, 2024

ISBN 978-5-8290-2191-7

*«Уметь писать буквы, слова и предложения –  
не значит владеть письменной речью»*

Даниил Борисович Эльконин

*«А что есть чтение – как не разгадывание, толкование, извлечение тайного,  
оставшегося за строками, за пределом слов. <...>*

*Чтение – прежде всего – сотворчество»*

Марина Цветаева

*«Бездумное, рассеянное чтение – это то же, что прогулка по прекрасной  
местности с завязанными глазами»*

Герман Гессе

## Содержание

### **ЧАСТЬ 1. ОСМЫСЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ..... 6**

<i>Раздел 1. Современные представления об этапах и условиях освоения осмысленного чтения .....</i>	<i>7</i>
1.1. Осмысленное чтение и читательская компетентность .....	7
1.2. «Колесо чтения»: структура читательской компетентности .....	11
1.3. Этапы и условия становления читательской компетентности в благоприятных условиях дошкольного воспитания и школьного обучения.....	13
<i>Раздел 2. Нарушения читательского развития: причины и варианты.....</i>	<i>19</i>
2.1. Нарушение условий становления читательской компетентности ребенка в дошкольном возрасте .....	19
2.2. Нарушения развития структуры читательской компетентности формально грамотных детей.....	21
<i>Раздел 3. Несформированность предпосылок читательского развития – сбой на этапе освоения ситуативной речи.....</i>	<i>26</i>
3.1. Метод «Дневник событий жизни ребенка» .....	27
3.2. Метод «Авторская книга ребенка» .....	39
<i>Раздел 4. Не образовано ядро читательской компетентности – сбой на этапе перехода от ситуативной к контекстной речи.....</i>	<i>43</i>
4.1. Метод «Три круга предчтения» .....	43
4.2. Метод развития речи «Я и Другой».....	48
<i>Раздел 5. Не сформированы умения решать собственно читательские задачи – сбой на этапе освоения контекстной речи.....</i>	<i>59</i>
5.1. Метод «Задачник по чтению» .....	60
5.2. Метод диагностики «Одно задание – много текстов».....	62
5.3. Метод «Текст по частям»: выявляем место и характер сбоя в понимании текста.....	69
5.4. Метод «Визуализация гипотез ребенка по ходу чтения»: учим размышлять и рассуждать .....	71
5.5. Методы «Читаем и додумываем» – «Читаем и фантазируем»: стимулируем рефлексию на способы устранения неполноты текста.....	78
<i>Раздел 6. Бездумное чтение или что происходит, если взрослые не замечают нарушений в развитии осмысленного чтения детей .....</i>	<i>85</i>
Список литературы.....	95

<b>ЧАСТЬ 2. ОСМЫСЛЕННОЕ ПИСЬМО .....</b>	<b>97</b>
<i>Раздел 1. Письменная речь – новая и сложная для ребенка форма речи .....</i>	<i>98</i>
<i>Раздел 2. Условия, необходимые детям для овладения осмысленным письмом.....</i>	<i>104</i>
<i>Раздел 3. Общие и специфические трудности освоения осмысленного письма и необходимые в обучении средства редактирования текста .....</i>	<i>112</i>
<i>Раздел 4. Средства редактирования текста, традиционно предлагаемые младшим школьникам .....</i>	<i>124</i>
<i>Раздел 5. «Текстовый редактор»: возможности и преимущества цифрового инструмента.....</i>	<i>130</i>
<i>Раздел 6. Взгляд дефектолога на текстовый редактор.....</i>	<i>132</i>
<i>Раздел 7. Специальный подход к обучению текстовому редактору: основные положения .....</i>	<i>139</i>
<i>Раздел 8. Реализация подхода в методике (на примере обучения слабослышащих второклассников) .....</i>	<i>145</i>
<i>Раздел 9. Что меняется при переходе детей к созданию и редактированию своих текстов на компьютере? .....</i>	<i>168</i>
<i>Раздел 10. Завершая разговор об обучении осмысленному письму .....</i>	<i>171</i>
<i>Список литературы .....</i>	<i>178</i>

## **ЧАСТЬ 1. ОСМЫСЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ**

# **Раздел 1. Современные представления об этапах и условиях освоения осмысленного чтения**

## **1.1. Осмысленное чтение и читательская компетентность**

Долгое время считалось, что самые большие затруднения на пути овладения самостоятельным осмысленным чтением связаны с освоением ребенком техники чтения, поэтому внимание учителей и родителей было сосредоточено на решении именно этой задачи, были разработаны эффективные специальные методы обучения грамоте как детей с нормо-типическим развитием, так и детей с ОВЗ<sup>1</sup>. Большой интерес вызывала дислексия – специфическое нарушение, при котором ребенок испытывает существенные затруднения в овладении техникой чтения<sup>2</sup>. Однако успешное освоение ребенком техники чтения – это лишь небольшая часть освоения самостоятельного осмысленного чтения, и самые большие затруднения возникают уже после того, как преодолены проблемы в обучении ребенка технике чтения. Практика показывает, что трудности осмысленного чтения встречаются как у детей с ОВЗ, так и у детей без выраженных первичных нарушений. Дети уже способны прочесть текст технически правильно, но при этом часто или всегда читают без понимания, обнаруживая формальное, механическое, рассеянное, слепое<sup>3</sup>, бездумное чтение<sup>4</sup>. Это доказывает, что формальная грамотность – важный, но не определяющий компонент осмысленного чтения.

Что же является главным и определяющим в осмысленном чтении?

---

<sup>1</sup> Специальные методы обучения грамоте разных категорий детей с ОВЗ / Б.Д. Корсунская, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.Л. Гончарова, Н.Д. Шматко и др. // Альманах № 29 / URL:<https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/>

Манске К. Инклюзивное обучение грамоте детей с трех лет с синдромом Дауна, легастенией и другими особенностями. М.: Национальное образование, 2018. 144 с.

<sup>2</sup> Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003.

Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография. СПб.: КАРО, 2007.

Чиркина Г.В. Состояние теории и практики устранения нарушений письма и чтения у детей // Изучение нарушений письма и чтения: итоги и перспективы: материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2004. С. 8–14. и др.

<sup>3</sup> Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995. С. 288.

<sup>4</sup> Гончарова Е.Л., Дмитриева Д.В. Варианты бездумного чтения младших школьников: выявление и пути помощи // Человек Читающий: Homo legens-4. Сб. ст. / ред.-сост. В.Б. Бирюков, О.А. Борисова. М.: ЛЕНАРД, 2011. С. 188–204.

Если художественная литература создавалась в ходе культурного развития человечества как инструмент трансляции Читателю смыслового и эмоционального опыта Автора, а учебная, деловая, научная литература призвана транслировать Читателю опыт познания и построения целостной картины мира, то главное назначение чтения *состоит в осмыслении содержания текста и превращении извлеченных смыслов в содержание личного опыта Читателя.*

*«Любой человек – наследник огромного богатства: общечеловеческого опыта. Но не каждый вступает во владение тем, что принадлежит ему по праву наследования, хотя этот опыт “хранится” в культуре, которая принадлежит всем. Ведь опыт растворен в культуре, закодирован в ней. Им еще надо суметь овладеть, суметь освоить его, то есть сделать своим опытом. Ценнейшая часть опыта кристаллизована в искусстве. Это опыт переживаний, отношений, предпочтений, симпатий и антипатий, позиций, установок, идеалов, смыслов... – духовный опыт. Это живой, тонкий, трепетный, непрерывно пульсирующий, незатухающий опыт»<sup>1</sup>*

*«Художественное произведение – не копирование каких-то аспектов действительности, а мир, преломленный через личность творца, которая необходимо присутствует в структуре самого произведения, в структуре художественного образа. Именно личность художника, а не фрагмент действительности, избранный им для отображения на бумаге, холсте или киноленте, является основным содержанием художественного произведения»<sup>2</sup>*

*«Чтобы свой неповторимый индивидуальный опыт сделать доступным восприятию других, его нужно запечатлеть в материале, материализовать, воплотить, то есть найти для него его собственную неповторимую плоть. Другими словами, необходимо решить кажущуюся неразрешимой задачу: угадать имя, название, форму запечатления чего-то, во-первых, зыбкого и неуловимого (оттенка пробегающего чувства, состояния души, смысла, бесплотной неосознанной мысли), а во-вторых, до сих пор никем не выявленного, не обнаруженного, не осознанного, а тем более – не получившего общепринятого и общепонятного способа выражения. Тот, кто хочет понять себя и быть понятым другими, должен для каждого случая искать заново: какими неведомыми пока средствами выразить это мое, ни у кого до сих пор не бывшее состояние? Ведь выразить я хочу так, чтобы собеседник узнал мою боль, радость, страх, восторг... и чтобы пережил их как свое состояние, свое чувство»<sup>3</sup>.*

---

<sup>1</sup> Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М.: Лайда, 1994. 190 с. С. 157–158.

<sup>2</sup> Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1998. С. 19.

<sup>3</sup> Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М.: Лайда, 1994. С. 158.



*«Художественное произведение – это окно в мир, которое, однако, открыто лишь при взгляде с одной определенной точки – с точки зрения автора. Чтобы встать на нее, необходимо отказаться от своей точки зрения, принять эстетическое отношение к произведению, которое есть по своей сути диалогическое отношение, отношение беспристрастного и бескорыстного принятия. Парадокс художественного восприятия заключается в том, что, только отказавшись от восприятия произведения через призму моих смыслов, я оказываюсь в состоянии обогатить мои смыслы теми, которые заложены в произведении автором, воплощены как в элементах художественного текста, так и в закономерностях его структурной организации. На этом завершается единичный цикл функционирования художественного произведения: мир – образ мира – изображение мира – образ мира – мир. Эта последовательность и раскрывает суть схемы «жизнь – писатель – произведение – читатель – жизнь»<sup>1</sup>.*

*«Понять текст, освоить его содержательность – значит для меня обратить весь мой опыт на текст и при этом принять его содержательность так, чтобы она стала частью моей субъективности, затем разделить его содержательность как отражение чужого опыта в согласии с моим опытом, далее выбрать из этого разделения (неявно протекающего анализа) то, что мне надо для моей деятельности. То, что при понимании я в чем-то меняюсь, остаюсь самим собой, не освобождает меня от стремления к истинности понимания»<sup>2</sup>.*

Если культурное предназначение осмысленного чтения состоит в обогащении и смысловой реконструкции личного опыта Читателя, то главный вопрос состоит в том, что меняется в смысловом опыте и картине мира ребенка после того, как он смог технически правильно прочитать тот или иной текст. Главная читательская способность, назовем ее читательской компетентностью<sup>3</sup> – это умение превращать извлеченные из текста смыслы в личный опыт. Условия и нарушения становления читательской компетентности должны быть центром внимания специалистов, отвечающих за предупреждение, диагностику и коррекцию нарушений в развитии осмысленного чтения у детей. К сожалению, на практике этого не происходит.

На практике преобладает подход, при котором взрослые, родители и педагоги ориентируются на видимые нарушения чтения. Принимаются во внимание недостатки технической стороны чтения, трудности в понимании, степень

---

<sup>1</sup> Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1998. С. 22.

<sup>2</sup> Богин Г.И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс]. М.: Психология и бизнес онлайн, 2001. URL: [http://www.i-u.ru/biblio/archive/bogin\\_obretenie/default.aspx](http://www.i-u.ru/biblio/archive/bogin_obretenie/default.aspx). С.29.

<sup>3</sup> Под компетентностью, опираясь на подход И.А. Зимней, мы понимаем внутреннее психологическое новообразование, характеристиками которого являются: готовность к проявлению компетентности, владение знанием содержания компетентности, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения, эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности. См. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

мотивированности читательской деятельности и др. Соответственно, усилия взрослых направляются на устранение очевидных недостатков: тренируется правильность, выразительность и скорость чтения; большое внимание уделяется разъяснению трудных для понимания фрагментов текста, непонятных слов и сложных выражений; тренируются приемы понимания текстов со скрытым смыслом, проводятся беседы о пользе чтения или запускаются механизмы дополнительных поощрений за прочитанную книгу, за хорошую оценку по чтению. Если же у ребенка отмечаются трудности в чтении, а техникой чтения он уже овладел, взрослые, родители и педагоги, ориентируются на видимые трудности в понимании прочитанного. Мишенью педагогических воздействий в таких случаях становятся отдельные проявления чтения без понимания. Ребенок плохо понимает слова и выражения текста – ведется работа над обогащением словаря, трудности вызывают грамматические конструкции – предлагается развивать грамматический строй словесной речи ребенка, ребенок не может представить описанные в тексте события и явления – усилия направляются на развитие представлений об окружающей действительности, если обнаруживается, что затруднения в понимании прочитанного связаны с невнимательностью, плохой памятью и недостатками воображения и мышления – добавляются тренировки памяти, внимания, мышления и воображения. Эти задачи решаются с опорой на традиционные методы общеразвивающей, логопедической и нейропсихологической работы<sup>1</sup>. В тех случаях, когда речь идет о детях с конкретными нарушениями навыка чтения или его нейропсихологического обеспечения, такой подход может принести положительные результаты, но он оказывается совершенно неэффективен, когда речь идет о развитии главной читательской способности – читательской компетентности. Не отрицая значимость такой работы для общего развития ребенка, развития его речи и высших психических функций, подчеркнем, что на коррекцию и развитие собственно читательской компетентности она может оказать лишь косвенное и очень незначительное влияние, поэтому и результат такой работы для читательского развития не велик – не случайно, при чтении каждого следующего текста ребенок вновь испытывает трудности понимания. Для формирования и коррекции нарушений освоения читательской компетентности требуется иной подход, фокусирующий внимание специалиста на сбоях в развитии именно этой компетентности, методах их выявления и преодоления. Такой подход разработан, теоретически обоснован и экспериментально проверен специалистами отечественной научной школы дефектологии. Перейдем к его рассмотрению.

---

<sup>1</sup> Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 391 с.

## 1.2. «Колесо чтения»: структура читательской компетентности

В основе подхода к диагностике и коррекции нарушений освоения осмысленного чтения у детей с ОВЗ лежат современные представления о читательской компетентности как формирующемся в онтогенезе психологическом новообразовании, психологической функциональной системе, своеобразном «функциональном органе», обслуживающем осмысленное чтение<sup>1</sup>. Развитие читательской компетентности рассматривается как становление в онтогенезе особой психологической функциональной системы, отвечающей за осмысление содержания текста и превращение извлеченных смыслов в содержание своего личного опыта.

Этот процесс (развитие читательской компетентности) признается современными исследователями генеральной линией читательского и одной из важнейших линий культурного развития ребенка<sup>2</sup>.

Рассмотрим структуру и функционирование читательской компетентности как психологической системы. Представим ее на графической модели, а для облегчения понимания используем метафору «Колесо чтения»:

- технику чтения соотнесем с покрышкой колеса,
- все нейropsychологическое обеспечение читательской деятельности обозначим с помощью «спиц»,
- личный опыт читателя отметим как «ось колеса»,
- способность читателя к осмыслению содержания текста и превращению извлеченных смыслов в содержание своего личного опыта представим в виде главной части колеса – его «обода».

Как «обод» делает колесо – колесом, так и данная способность является важнейшей, определяющей частью структуры читательской компетентности, но при этом недоступной простому внешнему наблюдению (см. рис.1).

---

<sup>1</sup> Понятие психологической системы используется нами в том содержании, в котором оно было введено Л.С. Выготским, характеризовавшим психологическую систему как неразложимое образование, каждый из компонентов которого функционирует и преобразуется только в связи с другим (другими); само изменение их связей и каждого компонента внутри системы составляет процесс ее развития. См. Выготский Л.С. О психологических системах // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 109–131.

<sup>2</sup> Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Осмысленное чтение и письмо: «обходные пути», специальные методы, цифровые инструменты обучения: монография. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2023. – 196 с.

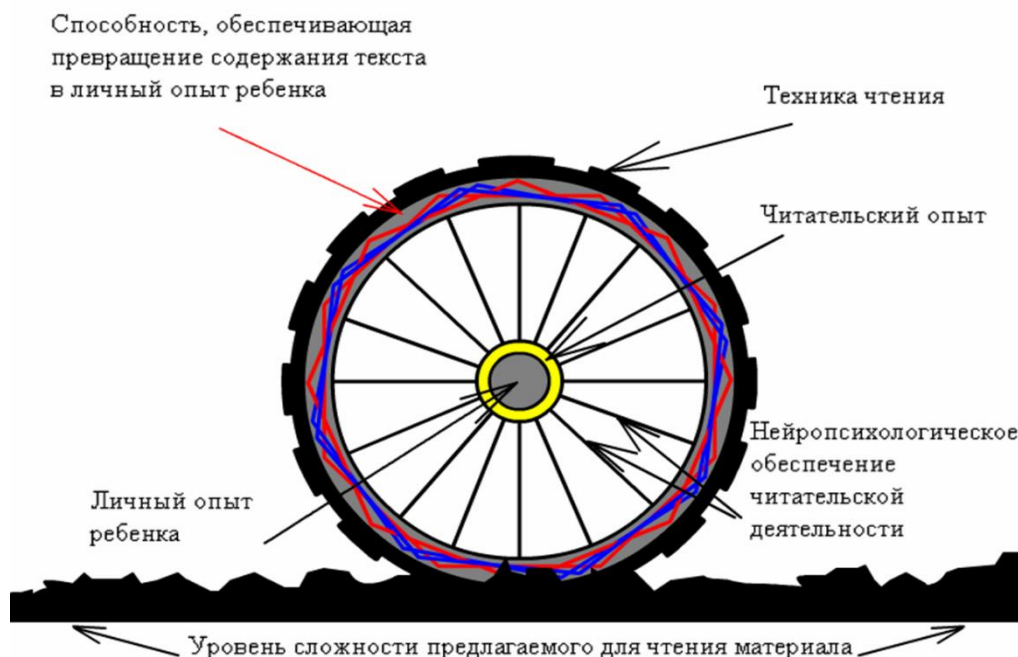


Рис. 1. Структура читательской компетентности

Таким образом, метафора «Колесо чтения» помогает нам понять, что осмысленное чтение использует личный опыт читателя, обеспечивается работой практически всех высших психических функций и нейропсихологических структур, предусматривает владение техникой чтения, но главное – предполагает наличие у читателя способности трансформировать содержание «чужого» опыта, представленного в тексте, в свой личный смысловой и познавательный опыт. На графической модели мы видим подчинение всех структурных компонентов читательской компетентности ее главному, системообразующему компоненту – способности осмысления содержания текста и превращения извлеченных смыслов в содержание своего личного опыта.

Эта способность определяется как ядро читательской компетентности<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии: дис. ... докт. психол. наук. М., 2009.

### **1.3. Этапы и условия становления читательской компетентности в благоприятных условиях дошкольного воспитания и школьного обучения**

Для понимания логики читательского развития принципиально важно понимать, что ядро читательской компетентности формируется у большинства детей в дошкольном детстве, т.е. до овладения техникой чтения. И первое, по-настоящему значимое для читательского развития ребенка событие можно обнаружить на границе раннего и дошкольного возрастов – это переход от освоения ситуативной к освоению контекстной речи. Этот переход приводит к запуску развития способности ребенка осмысливать текст с описанием событий, выходящих за рамки его личного опыта, что меняет и обогащает его личный смысловой опыт и картину мира, ведет к развитию эмоционального опыта.

Подготовка к этому событию осуществляется в раннем возрасте. Личный опыт впечатлений, переживаний, наблюдений и действий ребенка постоянно опосредуется за счет эмоционально-смыслового комментария взрослого, систематизируется и обобщается, идет бурное развитие лексико-грамматического строя пока еще ситуативной речи – обсуждается произошедшее «здесь и сейчас» или в недавнем прошлом. Развиваются важные для развития читательской компетентности высшие психические функции (восприятие, внимание, память и др.). Но уже на рубеже раннего и дошкольного возраста начинают вытесняться в общении с ребенком «потешки», «пестушки», рассказы «про здесь и теперь», рассказы по картинкам. Ситуативная по своему характеру речь все больше дополняется историями, содержание которых выходит за рамки непосредственного опыта маленького ребенка. Он учится понимать простые, приспособленные к уровню его речевого развития рассказы близких взрослых о том, что происходило в его отсутствие (как мама была маленькой и др.). Ребенок начинает учиться представлять себе и вживаться в неизвестную ему ситуацию, вступая в диалог с автором истории, понимать и разделять чувства участников события, оценивать и откликаться на эмоциональную окраску ситуации (смешная, страшная, приятная, неприятная и т.д.), задумываться, и с помощью знакомого взрослого, давать простые нравственные оценки поступкам участников (плохой, хороший, добрый, злой).

Позже «семейные» истории дополняют рассказанные взрослыми, а потом и прочитанные детям истории из детских книг. Понимание таких историй предполагает образование способности осмысливать текст, описывающий неизвестные ребенку события, сопереживать незнакомым ранее героям, и главное – превращать извлеченные смыслы в содержание своего личного опыта.

Так начинает складываться ядро читательской компетентности и продолжает развиваться на протяжении всего дошкольного детства, что поддерживает устоявшаяся культурная традиция чтения вслух и рассказывания произведений детских жанров еще не читающим детям<sup>1</sup>. Это совместно-разделенное чтение взрослого и ребенка совершенно необходимо для образования ядра его читательской компетенции и его дальнейшего развития.

Особое значение в читательском развитии ребенка дошкольного возраста играют небывальщины, а затем и сказки. Не случайно, дошкольный возраст психологи называют сказочным возрастом, а активное творческое восприятие сказок признается равным по степени значимости игре<sup>2</sup>.

Б.Д. Эльконин, описывая роль взрослого в ситуации рассказывания ребенку сказки, отмечает: «Рассказчик должен быть не чужим и посторонним, а своим, выстроившим личные отношения с ребенком. И ребенок может выслушивать рассказ об иногда страшноватых событиях, лишь опираясь на свои «живые» отношения с родными (мамой, бабушкой, отцом), которые потому и нужны здесь, что не сказочны; их можно взять за руку к ним можно прижаться, от них можно услышать иногда, что все это лишь понарошку. (Эти «понарошку» и «как будто» становятся «волшебными», ритуальными словами самого ребенка – словами-посредниками). С другой стороны, именно близкие люди могут иногда, замечая признаки безразличия на лице своего слушателя, «подбросить хвороста» в рассказ, начать его читать с большим выражением, как бы перевоплощаясь в его героев и подключая слушателя к событиям сказки. Если же после этого они замечают признаки какого-то транса, перенапряжения или страха, то опять изменяют интонацию, берут ребенка за руку и прижимают к себе»<sup>3</sup>. Как видно из примера,

---

<sup>1</sup> Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 144 с.

Славина Л.С. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7. С. 23–30.

<sup>2</sup> Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Элементы «карнавальской культуры» в развитии ребенка-дошкольника // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 77–87.

Гриценко З.А. Детская литература: методика приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студентов фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 320 с.

Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком дошкольником // Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.А. Урунтаева. М., 1997. С. 160–171.

Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающееся образование: культурно-исторический подход. Дубна: ИЦ семьи и детства, 1997. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании.

<sup>3</sup> Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. С. 81–82.

взрослый берет на себя озвучивание текста, стимулирует и поддерживает внимание ребенка, приспособливает, если в этом есть необходимость, лексику и грамматику текста к его возможностям, помогает осмыслить и связать содержание произведения с его личным опытом. В роли посредника между ребенком и произведением взрослый выполняет две функции: инициацию, вовлечение ребенка в читательскую деятельность и передачу средств, необходимых для осуществления этой деятельности.

Таким образом, в ходе слушания читаемых взрослым историй, их комментирования и обсуждения с ребенком, постепенно закладывается фундамент важных составляющих его будущего самостоятельного чтения: прослеживание сюжета, сопереживание и мысленное содействие герою, диалог с автором, различение жанров детской литературы. Накапливается также и опыт решения разнообразных и постоянно усложняющихся читательских задач (на восстановление результата действия по описанию последовательности его операций; на оценку целесообразности действий героя; на идентификацию героя с тем или иным действующим лицом по полному или неполному описанию внешних признаков; на определение временного контекста описанных в тексте событий и др.)<sup>1</sup>.

Воспринимая на слух разнообразные тексты, постепенно усложняющиеся по структуре, содержанию, жанровым особенностям, дошкольники учатся представлять себе обстановку, в которой разворачиваются действия героев, прослеживать эти действия, восстанавливать контекст и подтекст описанных в тексте событий, учатся сравнивать и оценивать действия героев, сопереживать им. Вначале побуждаемые взрослыми, а затем самостоятельно дети пытаются предугадывать развитие событий и их последствия, исходя из логики освоенных жанров, накопленного личного и читательского опыта.

Отметим также, что благодаря традициям дошкольного воспитания дети подводятся к восприятию контекстной речи при самостоятельном чтении постепенно – через прослушивание рассказываемых или прочитанных близкими историй, видео и аудиозаписей детских произведений, т.е. через ряд ступеней, на которых последовательно сокращается объем посреднических действий взрослого, уменьшается объем наглядных опор. Если ребенок успешно прошел весь путь, заданный традициями восприятия произведений детской литературы на слух, он будет вполне подготовлен к самостоятельному осмысленному чтению после овладения грамотой. Так, ведущий специалист в области обучения чтению и

---

<sup>1</sup> Гончарова Е.Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии // Дефектология. 2001. № 3. С. 81–95.

литературного образования детей Г.Н. Кудина отмечает: «К шестилетнему возрасту у ребенка складывается достаточно значительный как авторский, так и читательский опыт. В стихийном опыте общения с искусством (зрительском, слушательском), в опыте ролевой игры ребенок уже приобрел многие ценные для читательского и авторского творчества качества. Во-первых, он способен к вживанию, эмоциональной идентификации с героем (и как слушатель-зритель, и как исполнитель в игре). Во-вторых, он может и воспринимать, и выражать в игре определенный эмоциональный тон (грустное, веселое, страшное, смешное и т.д.). В-третьих, ему доступны простые нравственные оценки (плохой, хороший, добрый, злой). В-четвертых, он уже критичен и по отношению к произведениям искусства (нравится – не нравится), и по отношению к ролевой игре (интересно, скучно, непохоже). Наконец, в-пятых, у него уже есть исходное, пока еще смутное отношение к художественной форме (это стихи; это рассказ, потому что так было; это сказка, потому что так не бывает)»<sup>1</sup>.

Многим только кажется, что все эти важные компоненты будущего самостоятельного чтения формируются у ребенка без особых усилий, незаметно, естественно, как бы сами собой. Анализ культурных традиций приобщения к чтению еще не читающих самостоятельно дошкольников, как мы видели, позволяет выделить целый комплекс обязательных для этой линии развития условий и достаточно длинный список значимых событий. Перечислим их.

- формируется необходимый для понимания контекстной речи уровень развития высших психических функций, личного опыта и представлений об окружающей действительности;
  - складывается способность различать ситуативную и контекстную речь;
  - складывается установка на извлечение нового содержания;
  - формируется механизм превращения содержания текста в содержание личного, познавательного и эмоционального опыта;
- формируются ориентировка в жанрах детской литературы, способы выстраивания своего читательского / слушательского поведения в соответствии с логикой жанра;
- формируются приемы решения базовых читательских задач, совершенствуются способности восстановления событийного, жанрового, временного и пространственного контекста описанных в тексте событий.

---

<sup>1</sup> Кудина Г.Н. Диагностика читательской деятельности школьников. М., 1996. С. 5.



В результате итогом дошкольного этапа читательского развития ребенка является уровень сформированности ядра читательской компетентности, достаточный для обучения не только технике чтения, но и дальнейшего развития читательской компетентности школьников, его становления как Читателя.

Образование базовой структуры читательской компетентности завершается в младшем школьном возрасте автоматизацией навыка чтения, далее она будет совершенствоваться в соответствии с задачами учебного и самостоятельного чтения.

Представим логику и основные этапы развития базовой структуры читательской компетентности в дошкольном и школьном возрастах (рис. 2).

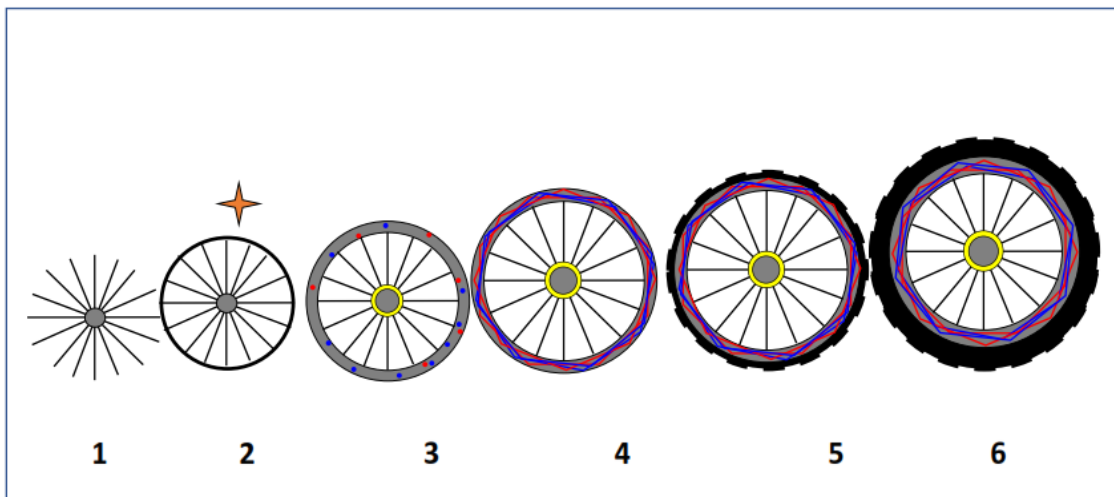


Рис. 2. Этапы и логика развития читательской компетентности

- 1 – образование предпосылок развития читательской компетентности;
- 2 – образования ядра – базовой структуры читательской компетентности;
- 3–4 – появление жанрового сознания и способности к решению базовых читательских задач в ходе прослушивания рассказанной или прочитанной вслух истории;
- 5 – овладение техникой самостоятельного чтения и образование полноценной базовой структуры читательской компетентности;
- 6 – развитие читательской компетенции в младшем школьном возрасте в соответствии с задачами учебного и самостоятельного чтения.

Итак, мы рассмотрели наиболее удачные варианты читательского развития, которые в норме складываются под влиянием культурных традиций дошкольного воспитания, когда взрослым удастся создать все необходимые условия для становления читательской компетентности ребенка.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какую роль в жизни человека играет художественная литература, в чем ее культурное назначение? Трансляцию какого опыта она обеспечивает?
2. «Главной функцией осмысленного чтения и главной читательской способностью является превращение закодированного в тексте авторского опыта в личный опыт читателя». Как вы понимаете это положение? Обоснуйте свой ответ, опираясь на текст главы и свой личный читательский опыт.
3. Дайте определение читательской компетентности как психологической функциональной системы, отвечающей за реализацию главной читательской способности.
4. Воспроизведите графическую схему базовой структуры читательской компетентности, опишите все ее компоненты и их взаимосвязи.
5. Опираясь на текст главы, воспроизведите схему этапов развития базовой структуры читательской компетентности у детей в раннем, дошкольном и младшем школьном возрастах.
6. Какие этапы развития базовой структуры читательской компетентности проходит ребенок до овладения техникой чтения? Используйте созданную схему при ответе.
7. Перечислите основные события и достижения в развитии базовой структуры читательской компетентности, происходящие в дошкольном детстве до овладения ребенком техникой чтения.
8. Опишите культурные традиции дошкольного воспитания, способствующие развитию базовой структуры читательской компетентности и приобщению к чтению еще не читающих дошкольников.
9. Назовите события в развитии базовой структуры читательской компетентности, происходящие в младшем школьном возрасте после овладения ребенком техникой чтения.
10. Опираясь на полученные при чтении этой главы знания, проанализируйте условия и этапы читательского развития известного вам конкретного ребенка.
11. Опираясь на полученные при чтении этой главы знания и воспоминания о детстве, попробуйте реконструировать историю своего читательского развития.

## **Раздел 2. Нарушения читательского развития: причины и варианты**

### **2.1. Нарушение условий становления читательской компетентности ребенка в дошкольном возрасте**

В предыдущей главе мы рассмотрели достижения в развитии читательской компетентности у детей предшкольного, до грамотного периода ее развития, которые в норме складываются под влиянием культурных традиций дошкольного воспитания. Посмотрим, как развивается читательская компетентность в нетрадиционных и часто неблагоприятных условиях воспитания.

Под нетрадиционными условиями воспитания в контексте данной работы мы понимаем три типа ситуаций. К первому типу можно отнести ситуации, при которых нарушается необходимая и традиционная последовательность процесса образования базовой структуры читательской компетентности. Ко второму типу мы относим ситуации, когда ограничено или недоступно использование культурных традиций чтения вслух и рассказывания еще не читающим детям, к третьему типу можно отнести ситуации, когда взрослые следуют традиции, ориентируясь на паспортный, а не на психологический возраст ребенка.

О ситуациях первого типа можно говорить, когда, например, овладение технической стороной чтения опережает освоение содержательной. Такие ситуации могут складываться при обучении грамоте ребенка, находящегося на этапе освоения ситуативной речи. Так происходит при обучении технике чтения 2-х летних глухих детей или слепоглухих детей школьного возраста<sup>1</sup>, когда чтение становится важнейшим инструментом освоения ими словесной речи<sup>2</sup>. В последние годы все более распространенной становится практика обучения чтению нормально

---

<sup>1</sup>. Гончарова Е.Л. Слепоглухой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие: научное издание. М.: Национальное образование, 2018. 240 с. URL: [https://deafblindacademy.ru/images/book//baby\\_and\\_book.pdf](https://deafblindacademy.ru/images/book//baby_and_book.pdf)

<sup>2</sup> Корсунская Б.Д. Чтение как цель и средство в системе дошкольного обучения глухих // Дефектология. 1975. № 6. С. 64–71.

Корсунская Б.Д. Методическое руководство к книге «Читаю сам»: первый и второй год обучения. М., 1980.

развивающихся детей раннего возраста<sup>1</sup>. Общим для всех таких ситуаций является появление «оболочки» – шины колеса чтения – до образования ядра базовой структуры читательской компетентности – обода колеса. Возникают риски выпадения ребенка из необходимых и обеспечиваемых традицией условий формирования ядра читательской компетентности. Особенно возрастают эти риски, когда речь идет о детях с нарушениями развития – возникает угроза несформированности ядра читательской компетентности у владеющего техникой чтения ребенка.

Ситуации второго типа имеют место, когда использование культурных традиций чтения вслух и рассказывания еще не читающим детям ограничено или недоступно. Это происходит, когда взрослые просто не владеют традициями либо по определенным причинам сознательно отказываются от их использования.

Особого внимания заслуживают ситуации третьего типа, когда взрослые следуют традиции, ориентируясь на паспортный, а не на психологический возраст ребенка.

Несмотря на различия перечисленных ситуаций, во всех случаях дети выпадают из заданных культурой традиций формирования ядра читательской компетентности. Нетрудно обнаружить здесь один из тех «социальных вывихов», на которые указывал Л.С. Выготский, рассматривая психологическую природу нарушений в развитии детей<sup>2</sup>. Вероятность таких «социальных вывихов» достаточно велика при воспитании детей с нарушениями слуха, речи, интеллекта, зрения, а также детей с множественными нарушениями. И тогда у овладевших грамотой детей возникают серьезные проблемы в понимании прочитанного и дальнейшем освоении осмысленного чтения. Эти проблемы будут различны в зависимости от того, на каком этапе развития базовой структуры читательской компетентности произошел сбой и какие компоненты структуры оказались наиболее уязвимыми.

Рассмотрим наиболее типичные варианты возникающих нарушений.

---

<sup>1</sup> Доман Г. Как научить ребенка читать. СПб., 1996; Фриман Дж. Как развить таланты ребенка от рождения до 5 лет. М., 1995.

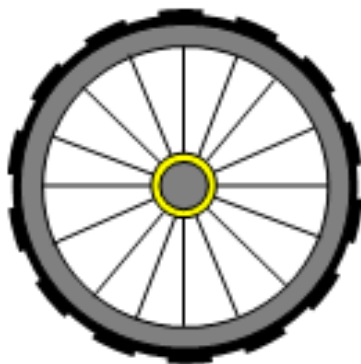
<sup>2</sup> Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М., 1995. 524 с.

## 2.2. Нарушения развития структуры читательской компетентности формально грамотных детей

У младших школьников, овладевших грамотой, можно выделить три основных варианта нарушения развития базовой структуры читательской компетентности.

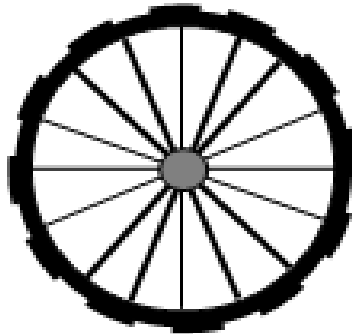
Самым распространённым и максимально приближенным к норме является вариант, при котором все основные компоненты базовой структуры читательской компетентности образованы, т.е. в колесе чтения есть ось, спицы, обод, шина (рис. 3). У ребенка сложились все необходимые элементы структуры читательской компетенции, но уровень их развития недостаточен для понимания учебных текстов и выполнения программных требований начальной школы.

Ребёнок уже сам читает и может представить себе содержание, выходящее за рамки его опыта, но не во всех случаях, а применительно к достаточно простым текстам, не требующим решения сложных читательских задач. Однако, по мере усложнения текстов и повышения требований к скорости чтения у такого ребёнка возникают явные трудности и недостатки понимания прочитанного. Он не может или не успевает по ходу чтения решать задачи на восстановление контекста описанных в тексте событий – смыслового, временного, пространственного, жанрового и др., еще не сложилось умение понимать то, что описано в тексте не прямо, а косвенно, восстанавливать неполноту текста, додумывать. Базовая структура читательской компетентности в этом случае выглядит таким образом.



*Рис. 3.* Колесо чтения у формально грамотного ребенка, перешедшего на этап освоения контекстной речи, но не готового к решению всех читательских задач, предъявляемых программными текстами

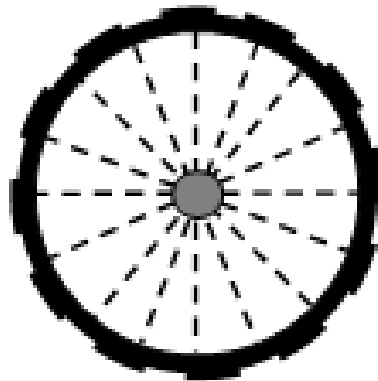
Более сложным для диагностики и коррекции является вариант нарушений базовой структуры читательской компетентности в случаях, когда у ребенка не сложилась способность превращать извлеченные из текста смыслы в свой личный опыт – у колеса чтения нет обода (рис. 4).



*Рис. 4.* Колесо чтения у формально грамотного ребенка, не завершившего переход от ситуативной к контекстной речи

В этом случае механизм понимания текста, которым владеет ребенок, описывается формулой «прочитал и вспомнил». Такой ребенок будет хорошо понимать истории о самом себе, однако понимание текста, содержание которого выходит за рамки личного опыта, будет непродуктивным – неполным и искаженным, что делает невозможным осмысленное чтение.

Самым сложным является вариант нарушений базовой структуры читательской компетентности, обусловленный сбоем в ее развитии на этапе освоения ребенком ситуативной речи. В этом случае не складываются даже предпосылки будущего развития читательской компетентности. На это указывает бедный и недостаточно опосредованный словом личный опыт ребенка, недостаточный словарь и ограниченный грамматический строй речи. Страдает и развитие других высших психических функций (рис. 5).



*Рис. 5.* Колесо чтения у формально грамотного ребенка, не завершившего этап освоения ситуативной речи

Ребенок овладел техникой чтения – покрышка в колесе имеется, но при этом обода еще нет, а ось и спицы недостаточно развиты, поэтому и обозначены пунктиром. Ребенок, имеющий такую структуру читательской компетентности будет затрудняться в описании даже своих действий и наблюдений, равно как и в понимании текстов, описывающих его жизнь. Очевидно, что тексты из школьной программы будут ему недоступны, т.е. проблемой становится выраженный разрыв между возможностями ребенка и требованием программ и учебников по чтению. Если этот разрыв не виден, непонятен, и не учитывается в обучении ребенка, будет грубо нарушаться весь ход его дальнейшего читательского развития. Не приходится говорить здесь и о становлении осмысленного чтения.

Представим в таблице описание ключевых характеристик трех наиболее типичных вариантов нарушения развития читательской компетенции младшего школьника.

Таблица 1

*Варианты нарушений развития читательской компетентности у детей, овладевших грамотой*

Вариант нарушений	Этап, на котором происходит сбой в развитии ЧК	Недостатки в «колесе чтения»	Значимые нарушения читательского развития
А	Этап освоения ситуативной речи	Слабая ось и спицы, нет обода	Личный опыт беден и недостаточно словесно опосредован. Не сформирован лексико-грамматический строй словесной ситуативной речи.
Б	Переход от ситуативной к контекстной речи	Нет обода	Не произошел запуск контекстной речи. Не складывается установка на извлечение из текста нового содержания. Не образована способность превращать содержание текста в содержание личного опыта
В	Освоение контекстной речи	Качество обода в колесе чтения не соответствует сложности предлагаемых для чтения текстов	Недостаточно сформированы приемы решения читательских задач приемы восстановления событийного, жанрового, временного, пространственного контекста, описанных в тексте событий

Итак, мы рассмотрели нормальный ход развития базовой структуры читательской компетентности и три типичных варианта его нарушения у детей с ОВЗ, овладевших грамотой.

Вариант А. Сбой произошел на этапе освоения ситуативной речи.

Вариант Б. Сбой произошел на этапе запуска контекстной речи.

Вариант В. Сбой произошел на этапе развития контекстной речи.

Коррекция каждого из этих вариантов нарушений потребует специальных методик и педагогических инструментов, однако есть общее правило построения коррекционной работы, которое должно соблюдаться во всех случаях.

*Необходимо вернуться с ребенком на тот этап развития читательской компетентности, где произошел сбой, и обеспечить формирование вовремя не сложившихся новообразований этапа, и только затем двигаться дальше.*

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Назовите ситуации, в которых возникают риски выпадения ребенка из культурных традиций дошкольного воспитания, способствующих развитию ядра читательской компетентности и приобщению к чтению еще не читающих дошкольников.
2. Могут ли выпадения ребенка из культурных традиций дошкольного воспитания, привести к нарушениям в его читательском развитии? Обоснуйте свой ответ, опираясь на метафору Л.С. Выготского «социальный вывих».
3. Назовите ситуации, в которых возникают особенно серьезные риски нарушений читательского развития у детей с ОВЗ. Обоснуйте свой ответ.
4. Дайте краткую характеристику трех наиболее типичных вариантов нарушений развития читательской компетентности у детей, овладевших грамотой.
5. Воспроизведите схемы, иллюстрирующие варианты А, Б, В нарушений развития читательской компетентности у детей, овладевших грамотой.
6. Назовите возможные причины сбоя развития читательской компетентности у детей с ОВЗ, овладевших грамотой, на этапе освоения ситуативной речи (вариант А).



7. Назовите возможные причины нарушений в запуске контекстной речи у детей с ОВЗ (вариант Б).
8. Назовите возможные причины нарушений в освоении ребенком с ОВЗ приемов решения базовых читательских задач (вариант В).
9. Как будет различаться коррекционная работа с детьми с различными вариантами нарушений развития читательской компетентности? Обоснуйте ответ, используя схемы.
10. Назовите правило коррекционной работы общее для вариантов А, Б, В нарушений развития читательской компетентности.

### **Раздел 3. Несформированность предпосылок читательского развития – сбой на этапе освоения ситуативной речи**

Представим себе младшего школьника, владеющего техникой чтения и письма, но проживающего начальные стадии освоения ситуативной речи – он только учится понимать речь с опорой на конкретную ситуацию или воспоминание о ней и рассказывать о событиях собственной жизни. У такого ребенка еще не сформированы предпосылки, необходимые для развития контекстной речи, и понимание историй о событиях жизни других людей ему пока недоступно, однако на уроках вместе с другими учениками ему приходится читать в учебнике именно такие тексты – истории о незнакомых сверстниках или вымышленных героях, стихи и сказки.

Следуя общему правилу построения обучения, которое ведет за собой развитие и коррекцию его нарушений, необходимо вернуться с ребенком на тот этап развития читательской компетентности, где произошел сбой, создать условия для формирования вовремя не сложившихся новообразований этапа, и только затем двигаться дальше. В описанном случае следует вернуться на этап освоения ситуативной речи и обеспечить ребенку возможность его полноценного проживания (вариант А). Из этого следует необходимость отказаться от заданий, требующих от ребенка чтения и понимания контекстной речи, так как к этому он не готов, это за пределами зоны его ближайшего речевого развития.

Сосредоточиться следует на расширении, речевом опосредовании и совместном со взрослым осмыслении личного жизненного опыта ребенка. В норме эти задачи решаются в раннем и дошкольном возрастах в ходе непосредственной устной коммуникации и взаимодействия взрослого и ребенка, что и обеспечивает развитие его ситуативной речи. Но поскольку мы имеем дело с ребенком уже умеющим читать и писать, можно и нужно использовать письменную речь для развития разговорной ситуативной речи. Такой «обходной путь» давно и успешно используется в коррекционной педагогике при обучении глухих дошкольников и слепоглухих детей. На использовании письменной речи как «обходного пути» развития устной речи построены такие методы обучения как метод параллельных текстов И.А. Соколянского<sup>1</sup>, метод ведения дневника событий жизни ребенка,

---

<sup>1</sup> Гончарова Е.Л. Система современных педагогических средств развития словесной речи у детей с бисенсорными нарушениями / Тифлосурдопедагогика – практике образования детей с множественными нарушениями развития // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. Альманах № 41 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/triflouromethyl-practice-education-of-children-with-multiple-disabilities>

создание авторских книг ребенка о своей жизни, использующиеся для развития ситуативной речи разных категорий детей.

Содержанием ситуативной речи являются события жизни самого ребенка – его впечатления, наблюдения, действия, переживания. Во взаимодействии со взрослым ребенок учится говорить о происходящем с ним и вокруг него, рассказывать о том, что радует, удивляет, волнует, огорчает, приводит в восторг. Невозможно добиться развития ситуативной речи при помощи единых для всех детей упражнений и заданий из учебника, общего для всех дидактического материала, механических тренировок и заучивания типовых слов и фраз. Требуется иное – опираясь на понимание логики онтогенеза, создать в обучении условия, необходимые для развития ситуативной речи – освоения ребенком умения описывать и обсуждать с близким окружением свои впечатления, наблюдения, действия, переживания и настроения, открытия и неудачи. Метод совместного ведения дневника событий жизни помогает создать в обучении условия, при которых ребенку становится нужно и интересно обсуждать свою жизнь, описывать происходящее и отношение к нему, делиться личным опытом и интересоваться жизнью окружающих его взрослых и детей.

### **3.1. Метод «Дневник событий жизни ребенка»**

Ведение дневника является одной из выработанных культурой форм обдумывания человеком своей жизни, разговора с самим собой. Принято думать, что дневники ведут люди, жизнь которых богата яркими событиями, впечатлениями и переживаниями, а потребность в такой форме размышлений о своей жизни возникает, как правило, не раньше подросткового возраста. Специальная психология и коррекционная педагогика доказали, что ведение дневника совместно со взрослым не только доступно, но и необходимо многим детям с ограниченными возможностями здоровья и нарушениями развития, причем начиная с дошкольного возраста<sup>1</sup>. Привычка осмысливать пока еще с помощью взрослого весьма нехитрые события жизни станет фундаментом того диалога с самим собой, который окажется совершенно необходимым в подростковом возрасте и в острых жизненных ситуациях. Но дневник маленького и особого ребенка должен быть другим, особенным, специально организованным.

---

<sup>1</sup> Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Королевская Т.К. Дневник событий жизни ребенка. М.: Полиграф сервис, 2003. 61 с.

*Традиция ведения дневника событий жизни была заложена в тифлосурдопедагогике и насчитывает не одно десятилетие. Регулярные дневниковые записи вела известная слепоглая американка Елена Келлер<sup>1</sup>. Идея как можно более раннего приобщения слепоглухого к регулярной записи своих самонаблюдений была предложена И.А. Соколянским в период его работы в школе-клинике слепоглухонемых, созданной им в Харькове<sup>2</sup>. Эта идея была реализована в полной мере в обучении его самой известной слепоглухой воспитанницы Ольги Скороходовой. По просьбе Ивана Афанасьевича Ольга начала фиксировать все происходившее с ней в повседневной жизни на этапе освоения письменной речи, и вела свои записи изо дня в день на протяжении многих лет. Иван Афанасьевич и его сотрудники уделяли большое внимание ее работе – читали ее записи и поощряли девочку к самостоятельному редактированию написанного. Параллельно она читала специально составленные для нее тексты, а потом и произведения художественной литературы. Благодаря такому чтению и письму умение наблюдать за происходящим в жизни и описывать свои наблюдения и переживания постоянно совершенствовалось, и, как показали экспериментальные данные, помогало познавательному и личностному развитию<sup>3</sup>. Метод ведения дневника доказал свою эффективность и вошел в арсенал обязательных средств обучения слепоглухих.*

*Идея приобщения глухих детей к ведению личных дневников была блистательно реализована в 70-е гг. XX века Брониславой Давыдовной Корсунской – одной из основателей дошкольной сурдопедагогике, считавшей себя ученицей и последователем И.А. Соколянского. Формирование привычки и умения фиксировать и осмысливать события своей жизни, задумываться о нравственной оценке случившегося или увиденного, делиться с близкими своими мыслями и переживаниями стало обязательным методом общего и речевого развития дошкольника с нарушенным слухом в системе дошкольного воспитания Б.Д. Корсунской<sup>4</sup>. Была доказана его высокая эффективность в деле развития ситуативной речи глухого ребенка.*

---

<sup>1</sup> Келлер Е. История моей жизни / пер. Е.Ф. Левиной. М.: Захаров, 2003. 269 с.

<sup>2</sup> Тифлосурдопедагогика: учебник / под ред. Т.А. Басиловой, Е.Л. Гончаровой, Н.М. Назаровой. М.: ИНФРА-М, 2019. 472 с.

<sup>3</sup> Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М.: Педагогика, 1972. 447 с.

<sup>4</sup> Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. М.: Педагогика, 1970. 192 с.

*В 1990–2000-х гг. метод совместного со взрослым ведения дневника событий жизни продолжает развиваться сурдопсихологами и сурдопедагогами отечественной научной школы (Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Королевская Т.К.) в связи с проектированием содержания нового раздела обучения детей с ОВЗ с условным названием «Внутренний мир человека»<sup>1</sup>. Пошаговая методика совместного ведения дневника событий жизни строится так, чтобы перевести ребенка от описания бытийной стороны жизни к осмыслению и описанию в речи своей внутренней эмоциональной жизни – переживаний, настроений, отношений, чувств. Дневник, помогающий вести ребенка «От значения к смыслам», успешно используется теперь уже в нескольких областях коррекционной педагогики – в обучении глухих, слабослышащих, детей с речевыми нарушениями, задержкой психического развития младшего школьного возраста<sup>2</sup>.*

*Позже данная методика ведения дневника возвращается в тифлосурдопедагогику благодаря совместной работе Е.Л. Гончаровой с педагогом-экспериментатором Е.В. Пташник в контексте диагностики и коррекции нарушений читательского развития детей с множественными нарушениями (слабовидящих глухих детей с дополнительными первичными нарушениями). И вновь доказывает свою ценность<sup>3</sup>.*

*Специалисты в области помощи детям с аутизмом (О.С. Никольская и И.А. Костин) обращаются к дневнику в контексте разработки эмоционально-смыслового подхода к диагностике и коррекции нарушений развития при аутизме. Дневник рассматривается как инструмент социального развития, выстраивается пошаговая методика взаимодействия с аутичным подростком для осмысления происходящих в его жизни событий и развития способности обсуждать их с близкими, делиться своим опытом и осваивать опыт других<sup>4</sup>.*

---

<sup>1</sup> Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения // Дефектология. 1998. № 3. С. 3–14.

<sup>2</sup> Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Королевская Т.К. Дневник событий жизни ребенка: учеб.-метод. пособие для родителей и педагогов по развитию устной и письменной речи детей. М.: Экзамен, 2004. 64 с. ил.

<sup>3</sup> Гончарова Е.Л. Слепоглухой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие: научное издание. М.: Национальное образование, 2018. 240 с. URL: [https://deafblindacademy.ru/images/book//baby\\_and\\_book.pdf](https://deafblindacademy.ru/images/book//baby_and_book.pdf)

<sup>4</sup> Костин И.А. Психологическая помощь подросткам с аутизмом – Альманах Института коррекционной педагогики [Электронный ресурс]. 2014. Вып. 23 / <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-23/>; Никольская О.С., Костин И.А. Психологическая помощь подростку и взрослому с аутизмом и его семье: задачи и направления // Дефектология. 2017. № 3. С. 12–17.

Рассмотрим ведение дневника событий жизни детей с бедной и трудно развивающейся ситуативной речью, но уже овладевших грамотой. Речь пойдет, прежде всего, о детях задержкой психического развития, с различными нарушениями слуха, речи<sup>1</sup>.

Разработанный Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, Т.К. Королевской метод совместного со взрослым ведения дневника событий жизни предназначен для решения важнейших задач развития для этих категорий детей:

- формирование установки на систематическое и регулярное описание и обсуждение с близким взрослым событий своей жизни, впечатлений, настроений, переживаний;

- формирование установки и привычки замечать, выделять и подробно описывать, прежде всего, радостные события, приятные впечатления, моменты восторга и удовольствия от увиденного, услышанного, прочитанного, случившегося;

- формирование умения и привычки восстанавливать полную картину произошедших событий и связанных с ними впечатлений и переживаний, но фокусировать внимание и разворачивать описание важного, запомнившегося, заинтересовавшего, поразившего и впечатлившего, максимально сворачивая описание рутинного, обыденного, второстепенного;

- формирование умения описывать случившееся так, чтобы быть понятным;

- формирование умения переосмысливать и переоценивать прожитое и уже описанное в дневнике событие и отношение к нему, рассматривая его по прошествии времени, с новых позиций и в разных ракурсах.

Предлагаемый ребенку дневник событий его жизни не похож на другие рабочие тетради по двум обстоятельствам. В нем нет и не может быть единого, исходного и общего для разных детей материала, потому что таким материалом станут события жизни конкретного ребенка в конкретных обстоятельствах, отраженные им самим в доступных ему знаковых формах. Во-вторых, дневник не предлагается ребенку в готовом виде, изначально в нем лишь несколько листов – обложка и страницы «ЭТО Я», «МОЯ СЕМЬЯ», «МОИ ДРУЗЬЯ» – (рис. 6–9).

---

<sup>1</sup> Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Королевская Т.К. Дневник событий жизни ребенка: учеб.-метод. пособие для родителей и педагогов по развитию устной и письменной речи детей. М.: Экзамен, 2004. 64 с. Ил.



Рис. 6. ОБЛОЖКА ДНЕВНИКА

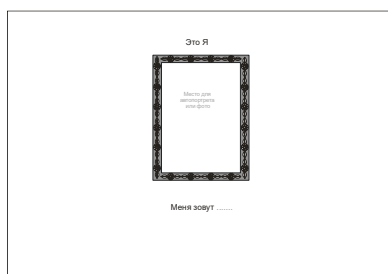


Рис. 7. ЭТО Я

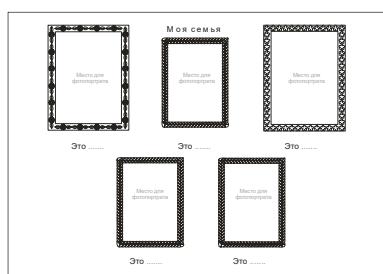


Рис. 8. МОЯ СЕМЬЯ

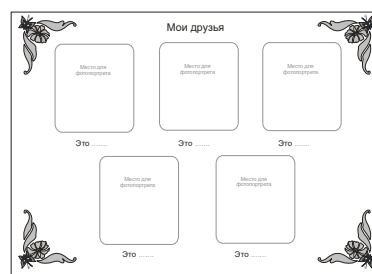


Рис. 9. МОИ ДРУЗЬЯ

Все остальные страницы будут попадать в Дневник после того, как ребенок заполнит их рассказом о конкретных событиях дня его жизни и связанных с ними впечатлениями, настроениями, переживаниями, размышлениями (рис. 10–17).

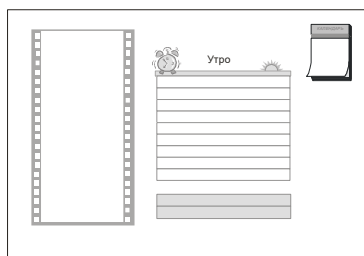


Рис. 10. УТРО

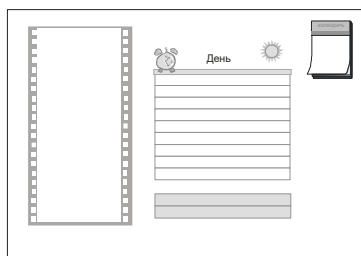


Рис. 11. ДЕНЬ

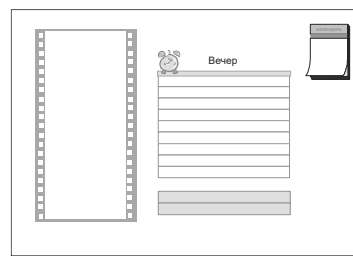


Рис. 12. ВЕЧЕР

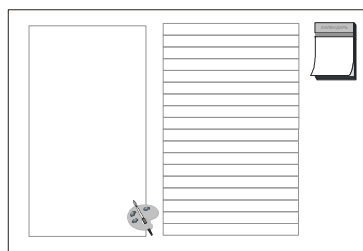


Рис. 13. ЦЕЛЫЙ ДЕНЬ

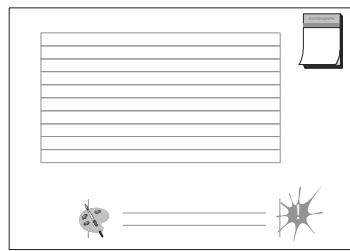


Рис. 14. ЦЕЛЫЙ ДЕНЬ

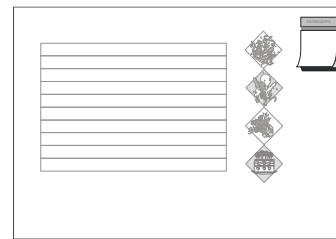


Рис. 15. НЕОБЫЧНЫЙ ДЕНЬ

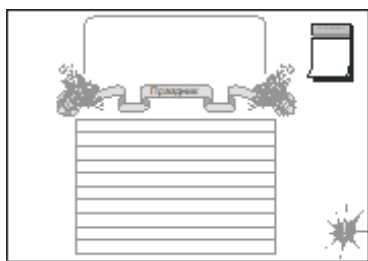


Рис. 16. ПРАЗДНИК



Рис. 17. СЕГОДНЯ Я НЕ  
ХОЧУ ПИСАТЬ ДНЕВНИК,  
ПОТОМУ ЧТО ....

На вводном этапе работы над дневником ребенку предлагается обратиться к домашнему фотоархиву: найти, рассмотреть вместе с близкими взрослыми и отобрать фотографии для страниц «Это я», «Моя семья», «Мои друзья». При этом взрослым дома стоит предпринимать попытки поговорить о том, почему выбор ребенка пал именно на эти фотографии, что в них особенного, что привлекло его внимание и так понравилось. Близким следует уважать выбор ребенка и не пытаться изменить или подкорректировать его на свой лад.

В классе педагог проявляет неподдельный интерес к принесенным из дома фотографиям, внимательно разглядывает их вместе с ребенком, задает ему вопросы, проявляет уважение к выбору и поддерживает его, давая соответствующий эмоционально-смысловой комментарий (*А это бабушка? Как хорошо, что ты принес фотографию бабушки. А как зовут твою бабушку? Красивая у тебя бабушка, глаза у нее очень добрые. Наверное, бабушка тебя часто хвалит и совсем не ругает? А это кто? Я не узнаю, расскажи. А почему ты выбрал эту фотографию? Что тебе понравилось? и т.д.*). Отобранные ребенком фотографии приклеиваются в Дневник и с помощью взрослого он подписывает их.

Если фотографий близких или друзей недостает, можно предложить ребенку нарисовать их «портрет», при этом достаточно, чтобы портрет был узнаваем, художественные свойства рисунка в данном случае не важны. Если на странице «Мои друзья» ребенку захочется приклеить фотографии любимого кота, собаки, хомяка, попугая, рыбки и др., которых он считает своими друзьями, требуется поддержать такое решение и развернуть разговор (*Это твой друг? А как его зовут? А что он любит? Какой у него характер? и т.д.*).

В ходе взаимодействия при создании первых страниц выстраивается разговор о самом ребенке, его семье и друзьях, что помогает взрослому умело начать и создать нужное настроение для работы над дневником, обеспечить неторопливое



начало, уточнить время и место действия, обозначить предполагаемых действующих лиц, т.е. ввести ребенка во временной, пространственный и социальный контекст разговора, дать почувствовать, что разговор пойдет о нем, событиях его жизни, друзьях, близких людях. С самого начала работы над дневником ребенок должен почувствовать истинный интерес и уважение взрослого к его жизни, а взрослый – создать ту спокойную, доверительную и при этом рабочую атмосферу, без которой невозможна последующая совместная работа над дневником.

Созданная атмосфера работы над дневником открывает возможность начать приучать ребенка регулярно описывать дни своей жизни и отношение к происходящему. В разговоре со взрослым он учится описывать случившееся с ним, восстанавливать полную картину произошедших событий и эмоциональное отношение к ним, используя все доступные ему речевые и неречевые средства – изобразительные жесты, драматизацию, простой схематичный рисунок, слово, фразу. Как правило, вначале он может лишь схематично нарисовать или довольно выразительно изобразить произошедшее, но в ходе разговора с помощью взрослого случившееся событие и отношение к нему удастся хотя бы кратко описать на странице дневника.

Для детей с выраженными нарушениями развития даже зарисовка событий дня и простейший рассказ о них может быть непростым делом. В этом случае взрослый ограничивает промежуток времени, стимулируя ребенка к максимально полному восстановлению событий и впечатлений, но не целого дня, а его фрагмента – сегодняшнего утра, дня или вечера, начиная с наиболее интересных данному ребенку отрезков дня, наполненных привлекательными для него занятиями.

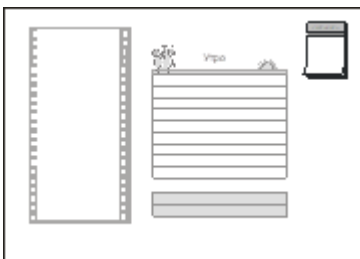


Рис. 18. УТРО

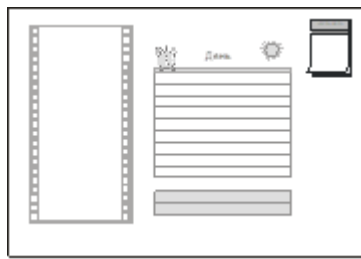


Рис. 19. ДЕНЬ

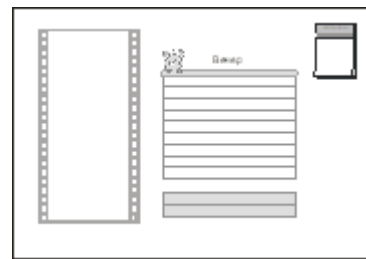


Рис. 20. ВЕЧЕР

В этих форматах ребенок учится рассказывать о случившемся, опираясь на свой рисунок, а при необходимости – на драматизацию, изобразительные жесты. На этом шаге ценным является освоение ребенком умения дать пусть простое, но точное словесное описание случившегося. Взрослый помогает описать в речи то,

что ребенок нарисовал или инсценировал (*проснулся вовремя, проспал, видел сон, проснулся в хорошем настроении, встал, забыл почистить зубы, у меня новая зубная паста, новая паста вкусная, противная, не успел, торопился, не убрал, на завтрак была любимая ..., пролил чай, но быстро нашел тряпку и вытер стол, мама не сердилась, улыбалась, даже похвалила меня, мой любимый кот ..., я опаздывал, схватил рюкзак и побежал, времени было много, и я спокойно пошел в школу, по дороге я встретил..., а в школе меня ждал ..., меня угостили ..., я поделился ..., поспорил ..., помирился, взял, схватил, потерял, нашел, убрал, запихнул, разлил, быстро понял, сообразил, растерялся ..., классный мультфильм и т.д.*). Осваивая новые речевые конструкции в условиях диалога со взрослым о событиях своей жизни, ребенок хорошо понимает их и сразу же начинает использовать в Дневнике.

Обсуждая со взрослым и описывая фрагменты дней своей жизни, ребенок учится не только последовательно рассказывать о том, что случилось этим утром, днем или вечером, но непременно выражать отношение к прожитому (*обрадовался, расстроился, смеялся, хохотал, веселился, грустил, понравилось, совсем не понравилось, было интересно, не очень интересно, скучно, приятно, неприятно, с удовольствием, без удовольствия, не испугался, страшновато было, мне было жалко ..., здорово получилось, удивился и т.д.*).

Взрослый заботится о том, чтобы по мере ведения дневника ребенок все меньше использовал рисунок, жесты, драматизацию и все больше опирался на ситуативную речь, описывая дни своей жизни. Для этого последовательно (но в индивидуальном темпе), меняются и усложняются форматы страниц: все меньшее место занимает рисунок, все больше пространство ситуативной речи. Так, вначале используются форматы для описания фрагментов дня – «Утро, День, Вечер» – с созданием простейших рисунков событий и их кратким описанием. Когда рассказ о части дня становится доступен ребенку (не требуется доводить это умение до совершенства), взрослый предлагает перейти к описанию целого дня, меняя для этого формат страницы дневника (рис. 21). Сохраняется пространство для рисунка и описания, но теперь ребенку нужно уместить в отведенном поле рассказ о событиях целого дня, что подталкивает к размышлениям о важном и второстепенном, чем можно пожертвовать в рассказе, а что непременно нужно оставить.



Рис. 21. ЦЕЛЫЙ ДЕНЬ

Переход к формату «Целый день», требует от ребенка первых попыток «сворачивать» описание обыденного – тех действий, «режимных моментов», которые регулярно повторяются в той или иной части дня и не представляют для него интереса. В разговоре взрослый помогает свернуть описание обыденных рутинных действий, вводя нужную фразу «Утром (днем, вечером) все было как обычно». Для детей с более высоким уровнем речевого развития фраза может быть сложнее: «Утром (днем, вечером) все было как обычно, ничего интересного», либо еще сложнее: «Утром (днем, вечером) все шло своим чередом, ничего особенного и любопытного» или «Утром и днем все было как обычно, а вечер был особенным». Введенная в ходе коммуникации фраза помогает ребенку сократить описание обыденных дел в той или иной части дня и рассказать о целом дне жизни на странице дневника, отводя место главному – запомнившемуся и заинтересовавшему. «Утром и днем все было как обычно, но вечером дома я увидел большую новую коробку. Мне стало интересно, и я пошел к папе. Что там? Папа разрешил открыть, и я увидел новые коньки. От радости я закричал Ура! Спасибо! Я обнял папу и бросился мерить коньки. Они были в самый раз. Здорово! Завтра побегу на каток к ребятам».

Следующий шаг – освоение умения выделять важное и приятное – то, что запоминается, радует, вызывает восторг, удивляет, волнует, т.е. осмысливается самим ребенком как событие дня. Теперь он будет иллюстрировать только это событие и обозначать его одной-двумя фразами. Переход к освоению этой задачи поддерживается сменой формата страницы Дневника.

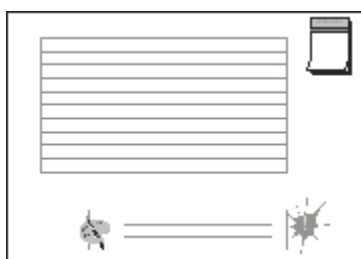


Рис. 22. СОБЫТИЕ ДНЯ: выделяем, называем и иллюстрируем

Регулярно описывая в дневнике прожитое, каждый раз выделяя событие дня, называя и иллюстрируя его, ребенок учится различать главное и второстепенное, волнующее и оставляющее равнодушным, фокусировать внимание на интересном и приятном, понимать, что заслуживает внимания, разговора, рассказа.

После того, как ребенок освоит выделение значимых для него событий дня, научится кратко описывать их и иллюстрировать, взрослый ставит новую задачу – максимально «разворачивать» рассказ о важном, приятном, запомнившемся, взволновавшем, превращая одну-две строчки в целую историю. Приведем примеры.

*Мама принесла из магазина баночку с горчицей. Я прочитал «Горчица сладкая». Мама пошла мыть руки после магазина, а я решил попробовать немедленно. Я быстро достал ложку. открыл банку, положил в рот и тут же выплюнул. Она горькая и жжется. Не сладкая, а противная. Пришлось полоскать рот водой. Я больше не буду есть горчицу.*

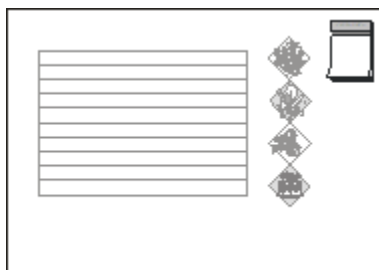


Рис. 23. Развернутый рассказ о событии дня

Описывая в новом формате дни своей жизни, ребенок учится во взаимодействии со взрослым избегать описания рутинных моментов, максимально сворачивать их в рассказе и подробно, со вкусом, развернуто описывать то, что осмысливается им как событие дня, как радостный день, удачный, веселый или скучный и долгий:

*«Я пришел из школы, снял ботинки, хотел надеть тапочки, а их нет. Я стал нагибаться и везде смотреть. Нет тапочек. Я начал сердиться. И вдруг бежит мой маленький брат и по дороге падает. Вот кто надел мои тапочки. Я рассмеялся».*

*«День начался хорошо, мы с папой пошли в бассейн. Сегодня там соревнования нашего класса. Я очень хотел быть первым, победить. Я плыл быстро-быстро, но на финише меня обогнала девочка Соня. Она новенькая в нашем классе. Мне стало обидно. Я расстроился. Вдруг Соня подходит ко мне и говорит: «Я пять лет занимаюсь плаванием. А ты»? Я ответил: «А я не занимаюсь. Просто умею плавать». Соня подумала и сказала: «Тогда это нечестная победа. Давай я научу тебя плавать быстро, а потом посмотрим, кто первый». Я такого не ожидал. Я*

*очень удивился. А потом обрадовался! Я думал, что день неудачный и неприятный. Я ошибся. День начался хорошо и закончился хорошо».*

Следующий шаг в работе взрослого – возвращать ребенка к прожитому, учить переосмысливать и переоценивать с течением времени, «смотреть» на случившееся с новых позиций и в разных ракурсах. Задача взрослого на этом этапе превратить разговор о конкретном событии в разговор о том, какие смыслы видит ребенок в тех или иных днях жизни, что меняется и открывается ему по прошествии времени.

Возвращение ребенка к своему опыту, ранее описанному в дневнике, необходимо, чтобы учить его находить новые смыслы в прожитом. *Так, например, в один из дней в школе у ребенка куда-то запропастились очень нужные для урока физкультуры кеды, это кажется ему большой неприятностью и попадает на страницы дневника. Важно научить описывать в речи произошедшее, чтобы ребенок мог поделиться своим беспокойством и попросить помощи, но не менее важен и следующий шаг. Возвращая к описанию этого события по прошествии времени, взрослый может помочь ребенку улыбнуться тому, как велико было его беспокойство по столь мелкому поводу, пересмотреть свое отношение и добавить соответствующую запись в дневнике: «Не стоило так расстраиваться и всех беспокоить. Нужно было спокойно поискать».*

В классе всегда оказываются дети с различными вариантами общего и речевого развития, важно дать каждому ребенку возможность вести дневник в своем темпе, не выходя за пределы зоны ближайшего развития. Один и тот же день жизни может быть описан детьми в различных по сложности форматах страниц, с разной степенью подробности и умелости в описании, но все они в ходе систематического ведения дневника будут продвигаться в освоении ситуативной речи, учиться вести разговор о своей жизни, осмысливать и описывать происходящие события и отношение к ним, делиться тем, что радует и огорчает.

Для более точного различения и осмысления ребенком второстепенного и важного, незначительного и значимого, привычного и необычного, неинтересного и привлекательного, знакомого и незнакомого, будничных и праздничных дней своей жизни, вводятся форматы «Праздничный день» и «Необычный день». Эти страницы ребенок выбирает сам в соответствии с личным пониманием случившегося за день. Исключается механическое деление дней на праздники и будни. Формально праздничный день может оказаться не радостным для ребенка, и в этом случае соответствующий формат неуместен, и напротив – в одном из, казалось бы, ординарных дней может случиться событие, изменившее настроение, вызвавшее удивление, радость, восторг, и тогда формат «Необычный день» окажется самым подходящим.

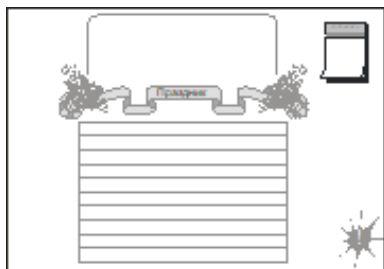


Рис. 24. ПРАЗДНИЧНЫЙ ДЕНЬ

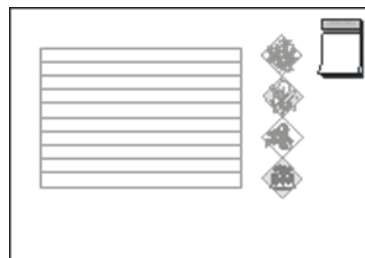


Рис. 25. НЕОБЫЧНЫЙ ДЕНЬ

Дневник – не тетрадь, которую сдают на проверку и выставляют оценки. Дневник событий жизни – это собственность и достояние ребенка. Без ЕГО согласия никто не может продемонстрировать дневник другим людям, ребенок вправе отказаться выполнить такую просьбу. Никто (даже учитель) не имеет право ставить отметки или заставлять ребенка переписывать страницы дневника, обнаружив ошибки. Можно предложить это, но не потребовать.

В жизни ребенка бывают не только радостные моменты, и пусть они случаются не часто, но в такие дни ему не хочется описывать произошедшее, и он имеет на это право именно потому, что это дневник его жизни, а не обычная тетрадь. Для такого редкого и не очень приятного дня предназначен специальный формат «Сегодня я не хочу писать дневник, потому что ...». Задача взрослого – разделить чувства ребенка и помочь ему описать свое настроение так, чтобы быть правильно понятым другим человеком (*мне грустно, у меня плохое настроение, у меня болит ..., я поссорился с ... и не хочу говорить, меня обидели, мне обидно, я хочу побыть один, я не хочу объяснять, что случилось, мне неприятно и др.*). Следует предложить ребенку спокойно посидеть в стороне, но, если захочется, вернуться на свое привычное место.

Важным компонентом метода является *Дневник взрослого*. Семья и друзья педагога, события жизни учителя, его отношение к происходящему – несомненно интересный ребенку предмет внимания и обсуждения. Взрослому предлагается вести дневник своей жизни параллельно с ребенком, но, конечно, дневник особый. Не тот, что пишется для себя, а тот, что создается специально для детей с ориентировкой на задачи обучения, их интересы, речевые возможности и ограничения. К дневнику взрослого следует прибегать не каждый раз, а в наиболее трудных ситуациях, когда разговор с ребенком о случившемся не приводит к желанному результату. В подобных ситуациях взрослый моделирует в своем дневнике интересные ребенку, доступные для понимания, иногда аналогичные, события жизни и задает тем самым опережающий образец описания дня или его фрагмента. Как и любая идеальная форма, такой дневник взрослого позволяет

естественно и ненавязчиво демонстрировать ребенку примеры ведения дневника, акцентируя его внимание на выбранных событиях, соотношении важного и второстепенного, обыденного и неординарного, сосредоточенности на радостном и приятном, упорядоченности, логике и точности описания. Чтение дневника взрослого, рассматривание иллюстраций, разговор о событиях его жизни и отношении к ним непременно окажут, хотя и не сразу, влияние на ребенка как на автора дневника. Он увидит и поймет, как увлекательно и понятно могут быть описаны события дня жизни: *«Сегодня я сделала очень вкусные котлеты и оставила их на сковородке остывать. Пошла в комнату играть в любимую компьютерную игру. Вдруг слышу шум на кухне. Открываю дверь в кухню и вижу – моя собака поставила лапы на стул, кошка забралась собаке на плечи, отодвинула крышку сковородки и сбрасывает котлеты на пол. Собака ест котлеты на полу, а кошка лопает мои котлетки прямо из сковородки. Я очень смеялась!»*. При необходимости взрослый может сопровождать чтение ребенка инсценировкой событий прошедшего вечера, уточняя понимание и эмоциональный контекст.

Дневник взрослого помогает пробуждать, поддерживать в течение длительного времени и углублять интерес ребенка к жизни и чувствам окружающих его людей. Это инструмент, позволяющий взрослому не только рассказать ребенку о своих чувствах, переживаниях, взглядах на ту или иную жизненную ситуацию, но и быть услышанным, укрепить его доверие к себе.

Итак, совместное со взрослым ведение дневника событий жизни ребенка помогает вернуться на актуальный для него этап освоения ситуативной речи, создать недостающие условия ее развития, и тем самым заложить предпосылки дальнейшего речевого и читательского развития ребенка.

### **3.2. Метод «Авторская книга ребенка»**

Метод создания авторской книги, первоначально разработанный для поддержки читательского развития детей с бисенсорными нарушениями<sup>1</sup>, впоследствии получил более широкое распространение как инструмент проработки личного опыта и развития ситуативной речи разных категорий детей<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Гончарова Е.Л. Слепоглухой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие: научное издание. М.: Национальное образование, 2018. 240 с. URL: [https://deafblindacademy.ru/images/book//baby\\_and\\_book.pdf](https://deafblindacademy.ru/images/book//baby_and_book.pdf)

<sup>2</sup> Гончарова Е.Л., Дмитриева Д.В. Книжки с фотографиями как средство организации личного опыта малыша // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2007. № 6. С. 69–76.

Началом создания авторской книги является выбор наиболее запомнившихся и эмоционально затронувших ребенка событий его жизни. Для определения таких событий взрослый совместно с ребенком рассматривает его дневники, альбомы с рисунками, фотографии и подписи к ним, ведет разговор о том, что кажется ребенку важным, о чем он хочет вспоминать и рассказывать, каким образом ему легче всего описать важное и интересное содержание – в рисунках, жестовой речи, в тексте и т.п. Определившись с выбором события, взрослый вместе с ребенком придумывает название будущей книги. Далее последовательно создаются ее страницы. Ребенку помогают выбрать рисунки или фотографии для каждой страницы, обсуждают и помогают написать тексты к ним, соединить страницы и оформить обложку книги, на которой обязательно указывается имя ребенка, выступающего в роли автора текстов, художника или фотографа.

Далее взрослый становится первым заинтересованным читателем авторской книги ребенка. На правах читателя он задает вопросы к текстам и рисункам, уточняет содержание и контекст описанных событий, стимулирует ребенка к расширению текстов и добавлению, если это нужно, рисунков. Мотивирует к включению в книгу новых историй. Способствует представлению книги другим значимым для ребенка людям (детям и взрослым), организует беседы с ними, создающие основу для укрепления авторской позиции ребенка и дальнейшего развития текста книги.

Общение с ребенком по поводу описанных в книге событий его жизни, во многом будет напоминать работу над страницами дневника. Существенная разница состоит в том, что дневник пишется ребенком, прежде всего, для себя, а создание книги изначально адресовано другому человеку – читателю, и ребенку придется об этом заботиться и принимать во внимание.

Как видно даже из краткого описания, совместная работа с ребенком по созданию такой авторской книги имеет большой потенциал для осмысления и систематизации его личного опыта, расширения словаря и развития грамматического строя пока еще ситуативной речи. Однако, для того чтобы этот потенциал был реализован, важно создать благоприятные для этого условия:

- отдавать инициативу ребенку в выборе темы, сюжета, времени работы над книгой;

- уделять внимание поиску и развитию действенной мотивации для длительной и трудоемкой работы над книгами (интерес учителя к описанным в книгах событиям жизни ребенка, возможность ребенка представить впечатления своей жизни во внешней форме; возможность показать книгу близкому человеку или соревноваться с другими авторами в создании своих книг и т.п.);



- поддерживать и хвалить ребенка при создании книги независимо от качества рисунка, количества ошибок в тексте и правильности оформления;
- сделать явным свой интерес к событиям жизни ребенка и книге как продукту его творчества, подчеркивать авторскую позицию ребенка по отношению к описанным в тексте событиям, используя для этого все возможные ситуации проявления интереса других людей к рисункам, фотографиям и текстам в книге ребенка.

В процессе работы важно добиваться того, чтобы представление событий и впечатлений личной жизни (личного прошлого) с помощью рисунков, фотографий, создания книг стали привычным и приятным занятием для каждого ребенка.

Не менее важной составляющей этой работы является чтение, перечитывание и обсуждение уже созданных книг. Желание перечитывать – это очень надежный показатель того, что взрослый «угадал» с темой книжки и способом ее обсуждения. Дети просят перечитывать то, что их волнует, то, что им нравится. Повторное чтение может быть способом получить положительные эмоции или справиться с отрицательными, а может быть свидетельством очень кропотливой и непростой работы по переосмыслению описанных именно в этой книжке событий.

Но ни в коем случае не следует превращать такое чтение в обязанность, в подобие урока со строго определенными задачами: сколько должны прочитать, что должен усвоить ребенок и т.д. Совместное рассматривание рисунков, фотографий и обсуждение событий, изображенных на них, должно быть в первую очередь приятным и интересным делом как для ребенка, так и для взрослого, только в этом случае создание авторских книг, их чтение и обсуждение послужат продуктивному речевому и читательскому развитию ребенка.

Если мы хотим, чтобы у растущего человека появилась привычка обдумывать свою жизнь, делиться своим мнением о тех или иных событиях, стоит помнить о том, что это возможно только при условии взаимного доверия и уважения.

Итак, если сбой в читательском развитии ребенка произошел на этапе освоения ситуативной речи, применяются совместное со взрослым ведение «Дневника событий жизни» и создание первых авторских книг, что позволяет развивать ситуативную речь на доступном и интересном материале, когда герой и автор – сам ребенок, а контекст описанных в текстах событий известен, понятен и однозначен.

Далее, следуя логике нормального онтогенеза, предстоит сделать следующий шаг в коррекционной работе – обеспечить переход ребенка от ситуативной к контекстной речи, научить его понимать тексты, выходящие за рамки личного опыта, героем которых станет другой человек или вымышленный персонаж, а контекст описанных событий будет неоднозначен.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. К каким нарушениям в развитии базовой структуры читательской компетентности приводит сбой на этапе освоения ситуативной речи? Как это выглядит на схеме?
2. Какая коррекционная работа потребуется, если сбой в читательском развитии ребенка произошел на этапе освоения ситуативной речи?
3. Можно ли добиться развития ситуативной речи ребенка путем рассказывания, описания, чтения историй жизни неизвестных ему людей и вымышленных героев? Приведите аргументы.
4. Почему для развития ситуативной речи применяется метод ведения дневника событий жизни ребенка?
5. В чем смысл ведения дневника событий жизни для педагога, ребенка и его семьи?
6. Напишите эссе «Мои впечатления о методе ведения дневника событий жизни ребенка».
7. Опишите логику и ход коррекционной работы по методу совместного ведения дневника событий жизни детей с нарушенным слухом, ЗПР и речевыми нарушениями (Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Королевская Т.К.).
8. Смоделируйте по две страницы дневника ребенка с ЗПР, с нарушениями речи, слуха. Сравните и обсудите в группе.
9. Смоделируйте две страницы дневника взрослого и сформулируйте задачи, которые педагог решает с их помощью. Сравните и обсудите в группе.
10. В чем смысл создания с ребенком авторской книги о событиях его жизни», каким детям она необходима?
11. Перечислите благоприятные для создания с ребенком авторской книги о событиях его жизни условия.
12. Выделите общее и специфическое в реализации методов ведения дневника событий жизни ребенка и метода создания с ребенком авторских книг.

## **Раздел 4. Не образовано ядро читательской компетентности – сбой на этапе перехода от ситуативной к контекстной речи**

Рассмотрим методы коррекции нарушений читательского развития детей с достаточно хорошо развитой ситуативной речью, но не перешедших к освоению речи контекстной. В общении и при чтении такие дети легко понимают речь с опорой на конкретную ситуацию или воспоминание о ней, но механизм понимания контекстной речи у них еще не образован (в «колесе чтения» нет обода). При восприятии текста, содержание которого выходит за рамки их личного опыта, они используют стратегию «прочитал и вспомнил», сложившуюся на этапе освоения ситуативной речи, но непригодную для понимания речи контекстной. Применение «старой» стратегии для решения новых задач приводит к неполноте, неточности, искажению понимания прочитанного. В представленной выше классификации нарушений развития читательской компетентности у детей – это вариант Б. Предупреждение и преодоление такого рода нарушений требует качественной перестройки читательской деятельности ребенка и специальной помощи в освоении контекстной речи.

Необходимость перестройки читательской деятельности ребенка на этапе его перевода от ситуативной к контекстной речи была осмыслена в 80-е годы прошлого века по отношению к одной из самых сложных категорий детей с ОВЗ – слепоглохим детям<sup>1</sup>. В результате многолетней работы был создан метод «Три круга предчтения».

### **4.1. Метод «Три круга предчтения»**

Метод «Три круга предчтения» определяет логику и этапы коррекционной работы, особые принципы подбора материала для чтения и его организации, включает специальные методики формирования недостающих читательских умений и форм сотрудничества Читателя с Автором.

Три круга предчтения – это вспомогательные ступеньки, за которыми открывается лестница жанров произведений детской литературы<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Гончарова Е.Л. Слепоглохой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие: научное издание. М.: Национальное образование, 2018. 240 с. URL: [https://deafblindacademy.ru/images/book//baby\\_and\\_book.pdf](https://deafblindacademy.ru/images/book//baby_and_book.pdf)

<sup>2</sup> Там же.

Первый круг предчтения ребенка составляют книги, автором и героем которых является он сам. Специально организованные занятия впервые намеренно привлекают внимание ребенка к различию позиций автора (его самого) и читателя (учителя или другого ребенка) по отношению к описанным в тексте событиям, вводят в ситуацию сотрудничества Автора и Читателя и тем самым готовят его к следующему этапу обучения.

Второй круг предчтения составляют книги, написанные хорошо знакомыми ребенку людьми. Их авторами являются педагоги, родители, товарищи по школе. Переход к этому кругу чтения становится возможным, когда на специальных занятиях ребенок научится различать позиции Автора и Читателя и сотрудничать с автором для восстановления максимально полного контекста описанных в тексте событий.

Третий круг предчтения – это произведения детской литературы, написанные незнакомыми ребенку людьми, но адаптированные учителем к его речевым возможностям. Переход к чтению книг, авторами которых являются не известные ребенку люди, предполагает сформированность умения восстанавливать подтекст и контекст описанных в тексте событий без участия автора – в плане рассуждения и в уме по ходу чтения.

Метод «Три круга предчтения» используется в коррекционной работе с детьми, имеющими варианты нарушений Б, и задает следующую логику действий взрослого.

### Шаг первый

Мы возвращаемся с ребенком на актуальный для него этап развития ситуативной речи и помогаем в создании книг о событиях своей жизни, формируя первый круг предчтения. Делаем явными для ребенка различие позиций автора (его самого) и читателя (учителя или другого ребенка) по отношению к описанным в тексте событиям, вводим его в ситуацию непосредственного сотрудничества автора и читателя.

### Шаг второй

Предлагаем чтение книг других, но знакомых ребенку авторов. Используем методику «Читаем книгу знакомого автора» и специально разработанную игру «Автор – Герой – Читатель». С их помощью показываем ребенку, что, используя привычную стратегию «прочитал и вспомнил», не удастся понять текст, поскольку

контекст событий известен во всех подробностях только Автору. Тем самым помогаем ребенку осмыслить необходимость различения позиций Автора, Героя и Читателя и вызываем потребность в непосредственном сотрудничестве Читателя с Автором для восстановления контекста описанных в тексте событий.

### Шаг третий

Продолжаем чтение книг других авторов, знакомых ребенку, но исключаем возможность непосредственного сотрудничества с ними для понимания текста. Контекст и подтекст событий теперь требуется восстановить в плане рассуждения, а затем и в уме по ходу чтения. Проверить свои гипотезы читатель сможет в непосредственном общении с автором по прошествии некоторого времени.

### Шаг четвертый

Переходим к чтению книг незнакомых ребенку авторов, что исключает возможность непосредственного сотрудничества с ними. Используем специальный задачник по чтению для формирования приемов понимания контекстной речи.

Рассмотрев логику работы по методу «Три круга предчтения», представим основные инструменты предупреждения и коррекции варианта нарушений Б: игру «Герой – Автор – Читатель» (авт. Е.Л. Гончарова) и методику «Читаем книгу знакомого автора» (авт. Е.Л. Гончарова и Е.В. Пташник).

Как показали исследования<sup>1</sup>, с помощью этих педагогических инструментов даже у детей с бисенсорными нарушениями удастся сделать предметом внимания различие приемов понимания ситуативной и контекстной речи, разрушить бездумное применение стратегии «прочитал и вспомнил» при восприятии контекстной речи, создать мотивацию для освоения приемов понимания текста, содержание которого выходит за рамки опыта ребенка.

#### **4.1.1. Специальная методика «Читаем книгу знакомого автора»**

Если на этапе освоения ситуативной речи создание и чтение авторских книг способствовало развитию лексико-грамматического строя словесной речи ребенка, систематизации его личного опыта и накоплению опыта «бывания» в авторской

---

<sup>1</sup> Гончарова Е.Л. Слепоглухой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие: научное издание. М.: Национальное образование, 2018. 240 с. URL: [https://deafblindacademy.ru/images/book/baby\\_and\\_book.pdf](https://deafblindacademy.ru/images/book/baby_and_book.pdf)

позиции, то на этапе запуска развития контекстной речи автору своих книг предлагаются книжки других авторов, но при этом знакомых ребенку людей (шаг второй в коррекционной работе).

Занятия проводятся в группе детей, уже имеющих свои авторские книги. Это может быть книжка о семье, квартире, семейном празднике, любопытном случае, который ребенок наблюдал. Для каждого занятия обычно выбирается фрагмент авторской книги одного из детей. Этот ребенок продолжает оставаться и героем, и автором предлагаемого для чтения текста, а одноклассники будут его читателями. Роль каждого фиксируется с помощью ярких бейджей: Автор (пишет), Читатель (читает), Герой (действует).

После того, как текст автора прочитан всеми читателями, начинается уточнение его понимания. Используется два типа вопросов: а) вопросы, ответы на которые явно даны в тексте; б) вопросы, касающиеся деталей событий, которые в тексте не представлены явно, но хорошо известны Автору, это вопросы к контексту описанных в книге событий.

С вопросами первого типа у читателей, как правило, проблем не бывает. Иначе обстоит дело с вопросами второго типа. Напомним, что для автора – это вопросы, обращенные к конкретному событию его жизни, детали которого он хорошо помнит, для читателей – это обращение к событиям, выходящим за рамки их личного опыта, и потому обращение к собственным воспоминаниям не может привести к успеху. Однако в начале работы по этой методике читатели именно так и поступают. Они уверенно отвечают на вопросы к неизвестному им контексту и очень удивляются и даже расстраиваются, когда автор говорит, что ответ не верный. Если первый читатель допускает ошибку, тот же вопрос переадресуется другому читателю, а затем автору текста, который дает точный ответ. Комментируя происходящее, учитель подчеркивает расхождение позиций участников занятия – Автор и Герой легко могут восстановить детали кратко описанного в тексте события, потому что были его участниками или свидетелями, Читатель для этого должен сотрудничать с Героем или Автором.

В ходе коррекционной работы дети многократно меняются ролями и всякий раз убеждаются в том, что Читатели не могут ответить на вопросы к контексту, а Автор легко это делает. Практика показывает, что нескольких смен ролей бывает достаточно ребенку, чтобы понять – чтение книг другого автора по принципу «прочитал и вспомнил» не приносит успеха, требуется действовать по-другому.

Хорошим результатом работы является ситуация, когда читатель уже не пытается самостоятельно отвечать на вопрос к контексту, а по собственной

инициативе переадресует его автору текста, и тот отвечает быстро и точно. Такое поведение читателя обнаруживает появление у него готовности отказаться от сформированной ранее стратегии «прочитал и вспомнил» по отношению к книгам других авторов и готовности вести диалог с Автором текста.

Для закрепления этих достижений коррекционной работы используется игра «Автор – Герой – Читатель».

#### **4.1.2. Игра «Автор – Герой – Читатель»**

Начиная игру, учитель вновь распределяет уже известные детям роли, предлагая одному (или нескольким детям) занять позицию Автора, другому отводится роль Героя истории, третьему – роль Читателя. Герой совершает действия, Автор/Авторы будут описывать происходящее, а Читателю придется покинуть класс на время создания текста – он не увидит и не узнает того, что будет делать Герой и как его действия будут описаны Автором/Авторами. Например, Герой построил что-то из кубиков, переложил предмет с одного места на другое, достал из рюкзака и съел яблоко и т.д. Автор/Авторы описывают действия Героя, происходящие на их глазах. Когда текст/тексты готовы, все использованные в игре предметы возвращаются на свои исходные места. Читателя приглашают вернуться в класс, просят прочитать текст и показать описанное в тексте максимально точно и полно. Сделать это Читателю оказывается трудно, так как в отличие от Автора он не видел происходящее и не представляет себе его в деталях. Естественная неполнота текста, написанного Автором, не позволяет Читателю, который не был непосредственным свидетелем описанных в тексте событий, воспроизвести описанное точно и со всеми подробностями. Обычно Читатель берет не те кубики или строит из них не такой дом, какой получился у Героя, или прячет их не совсем так, как было на самом деле. Участники игры, из которых один – непосредственный участник описанных в тексте событий, а другие – очевидцы, легко замечают ошибки и неточности, допущенные Читателем. Последний удивлен – ведь он действовал привычным способом. Именно удивление и даже огорчение ребенка становится первым шагом к его рефлексии на непригодность привычной стратегии понимания текста. На помощь приходит учитель, объясняя, что Автор и Герой знают ситуацию во всех деталях, а Читатель знать их не может, и выход состоит в том, чтобы выяснить у Автора или Героя все то, что осталось в тексте не написанным прямо, но требуется для точного воспроизведения описанных событий. Учитель организует непосредственное сотрудничество/диалог Читателя с

Автором и Героем. Благодаря такому диалогу Читатель оказывается способен правильно и детально воспроизвести описанные в тексте события, что могут теперь подтвердить и Автор, и Герой.

В ходе игры «Автор – Герой – Читатель» каждый участник получает возможность несколько раз побывать в позициях Автора, Героя, Читателя. Взрослый тоже участвует в игре, занимая разные позиции и задавая образец поведения в каждой из них. Ориентируясь на заданные взрослым образцы поведения, дети учатся постепенно понимать их различия, преимущества и ограничения, т.е. практически различать ситуативную и контекстную речь. Они учатся понимать, что стратегия «прочитал и вспомнил», как это было при чтении своих авторских книг, не подходит. Для понимания текста другого автора читателю требуется диалог/сотрудничество с ним.

Далее в коррекционной работе требуется вернуться к чтению книг знакомых авторов, чтобы сделать сотрудничество читателя с автором максимально самостоятельным и продуктивным.

*Параллельно* с системой коррекционной работы в сфере читательского развития владеющего грамотой ребенка по методу «Три круга предчтения» применяется специальный метод запуска развития контекстной речи «Я и другой»<sup>1</sup>.

#### **4.2. Метод развития речи «Я и Другой»**

Если сбой в читательском развитии ребенка произошел из-за того, что он вовремя не перешел к освоению контекстной речи, имеет смысл применять специальный метод «Я и другой» (Кукушкина О.И.)<sup>2</sup> – он предназначен для поддержки перехода ребенка от ситуативной к освоению контекстной речи. В норме этот этап речевого развития приходится на младший или средний дошкольный возраст. Научившись рассказывать о событиях своей жизни, смысл и контекст которых ребенку полностью понятен, он учится осмысливать контексты событий, происходящих с другими людьми, и отражать свое понимание в речи. Приведем пример. Когда ребенок говорит: «Сегодня я проснулся рано», он

---

<sup>1</sup> Кукушкина О.И. События жизни: Комплект рабочих тетрадей по развитию речи. 1–4 кл. специальных-коррекционных образовательных учреждений I, II, IV, V, VII, VIII видов с кратким методическим руководством. В 7 тетр. М.: Просвещение, 2004.

<sup>2</sup> Кукушкина О.И. События жизни: Комплект рабочих тетрадей по развитию речи. 1–4 кл. специальных-коррекционных образовательных учреждений I, II, IV, V, VII, VIII видов с кратким методическим руководством. В 7 тетр. М.: Просвещение, 2004.



подразумевает известную ему и понятную во всех аспектах и деталях ситуацию, включая место действия, время действия, логику связи с предшествующими и последующими событиями, отношение к событию и т.д. Если же ребенок узнает, что незнакомый ему человек или вымышленный герой проснулся рано, то рассчитывать на подлинное понимание фразы можно лишь в том случае, если он пытается понять смысл случившегося не «для себя», а «для другого». Что значит «рано» для другого человека; почему ему важно проснуться в этот день рано; как связан ранний подъем с событиями предшествующего и предстоящего дня; приятно, привычно или тягостно герою просыпаться рано, в каком настроении он проснулся и т.д. Ребенок легко отвечает на эти вопросы, когда речь идет о контексте событий его жизни, но он еще не догадывается, что все эти вопросы следует задать себе, когда речь идет о другом человеке, и тем более не представляет себе возможных вариантов ответов на эти вопросы. Ему пока еще трудно отделить свою ситуацию от ситуации другого человека/вымышленного героя, контекст своей жизни от контекста жизни другого.

Героем ситуативной речи является сам ребенок, героем контекстной – другой, неизвестный ему человек или вымышленный герой, и если в первом случае смысл и контекст события понятны и однозначны, то во втором – не до конца понятны и не однозначны, отчего возможными становятся варианты интерпретации событий и при этом их множество. Проблема заключается в том, что овладевший грамотой, но не перешедший к освоению контекстной речи ребенок этого не понимает и действует «по-старому» в новой ситуации. Для помощи такому ребенку в коррекционной педагогике разработан специальный метод «Я и другой». Логика коррекционной работы заключается в том, чтобы помочь ребенку перейти от умения описывать события своей жизни и их смысл «для себя» к умению представлять себе события жизни другого и их допустимые смысловые контексты, понимать, что возможны варианты интерпретации событий, прогнозировать их и описывать.

Логика коррекционной работы задает семь последовательных шагов в работе специалиста, каждый из которых поддерживается специальной и необычной рабочей тетрадью по развитию речи. Во всех семи тетрадях используется один и тот же набор событий жизни героя-сверстника, представленный в черно-белых картинках, но задания к ним последовательно усложняются от тетради к тетради.

Следуя общему правилу построения коррекционной работы, возвращаемся с ребенком на актуальный для него этап развития ситуативной речи и вызываем рефлексию на ее отличие от речи контекстной. Для этого взрослый делает видимым и явным для ребенка множество вариантов смысловых контекстов события жизни, когда речь идет о другом неизвестном человеке или вымышленном герое.

Шаг первый. «Раскрась»



Рис. 26

Примеры страниц рабочей тетради «Раскрась»

Детям предлагается раскрасить черно-белые картинки с изображением типичных событий жизни вымышленного героя-сверстника, сравнить получившиеся «раскраски» и каждому рассказать свою историю. Благодаря групповой работе предметом внимания ребенка становится множество возможных и наглядно представленных вариантов вместо того единственного, что был создан им самим. Так, раскрашивая картинку «Завтрак», один ребенок делает героя блондином с голубыми глазами, одевает его в джинсы и яркую однотонную футболку, полагает, что он не любит яичницу и оттого ест медленно и без удовольствия; у другого – герой рыжий с зелеными глазами, он очень любит яичницу, но испугался прилетевшей осы и боится пошевелиться; у третьего – герой брюнет с карими глазами, он очень любит свою кошку и делится с ней самым вкусным, потихоньку скармливая свой завтрак; четвертый полагает, что герою кажется неудобной и неуместной завязанная вокруг шеи салфетка и он только и думает, как бы ее снять и спрятать подальше и т.д. Организуя обсуждение историй и комментируя их, учитель привлекает внимание детей к различиям смысловых интерпретаций изображенного на картинке эпизода жизни героя. Сравнивая раскраски и истории, дети убеждаются в том, что событию в жизни другого можно придавать разные смыслы, потому что речь идет о неизвестном человеке/герое. Это первый шаг в освоении умения отделять свою ситуацию от ситуации в жизни другого, переходить от умения описывать смысл событий «для себя» к умению представлять себе события жизни и их смысл «для другого», понимать, что в этом случае возможны варианты и допустимы различные интерпретации происходящего.

Шаг второй. «Придумай продолжение истории, нарисуй и расскажи»

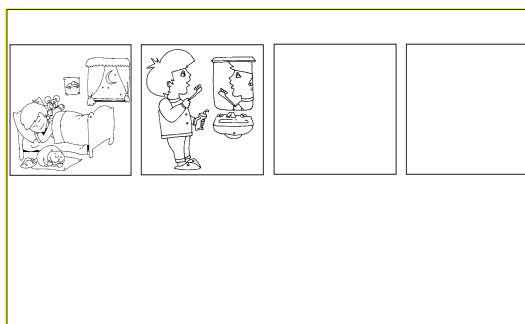


Рис. 27

Примеры страниц тетради «Придумай продолжение истории, нарисуй и расскажи»

Теперь ребенку предлагают представить себе предшествующие, последующие или события между двумя заданными, создать историю в рисунках и рассказать ее одноклассникам, описывая в речи не просто цепочку действий, но их смысл для героя. Благодаря групповой форме работы вновь становятся очевидными различные

варианты развития заданных событий – они наглядно представлены историями в картинках. Смысл коррекционной работы заключается в том, чтобы ребенок продолжал учиться отделять свою ситуацию от ситуации другого человека/героя, накапливал опыт прогнозирования возможных событий, начиная от любой точки отсчета во времени, получал представления о вариантах, стремился описывать смысл событий не для себя, а для другого.

*Шаг третий. Складывай истории в картинках и рассказывай*

Теперь предлагается вырезать более 30 черно-белых картинок и создать набор карт, из которых можно складывать разные истории из жизни героя и рассказывать одноклассникам. Вначале педагог задает начало (в дальнейшем – середину, окончание) истории и предложить создать несколько вариантов ее продолжения. Теперь уже каждый ребенок самостоятельно сочиняет варианты историй, придумывая возможные и допустимые смысловые интерпретации заданного начала и варианты развития событий. Различающиеся истории возникают не за счет групповой работы, как это было ранее, а становятся индивидуальными, при этом они по-прежнему наглядно представлены и непременно обсуждаются.



Рис. 28

Пример страницы рабочей тетради «Складывай истории в картинках и рассказывай»

Созданные в картинках и рассказанные детьми истории сравниваются и обсуждаются, отбираются допустимые, отвергаются неправдоподобные и бессвязные. В результате вновь обнаруживается множество наглядно представленных вариантов историй, которые могли бы случиться с героем. Предметом внимания становится допустимость такого многообразия, поскольку речь идет о вымышленном персонаже.

Особое внимание уделяется умению ребенка понимать рассказ другого человека. Предлагается игра «Автор и Слушатель». Автору нужно рассказать созданную историю, не показывая при этом иллюстраций, а Слушателю – понять рассказ и выложить услышанную историю в картинках, используя имеющийся набор карт. Затем Автор и Слушатели открывают свои истории в картинках, сравнивают и выявляют отличия. В организованном взрослом диалоге Автора и Слушателей выясняется причина возникших расхождений – Автор неточно изложил историю и должен уточнить рассказ, либо Слушатель не совсем понял рассказчика и должен изменить иллюстрации. Каждый ребенок многократно проигрывает роль Автора и Слушателя. В такой игре ребенок продолжает учиться отделять свою ситуацию от ситуации в жизни вымышленного героя, придумывать цепочки событий и смысл истории не «для себя», а «для другого», принимать во внимание допустимость вариантов, необходимость представлять их себе, когда речь идет о незнакомом человеке/герое, уметь описывать в речи так, чтобы быть понятым.

Шаг четвертый. Придумай историю, сделай иллюстрации и напиши рассказ



			

Рис. 29

Пример страниц рабочей тетради «Придумай историю, сделай иллюстрации и напиши рассказ»

Ребенок продолжает придумывать и представлять в рисунках истории из жизни вымышленного героя, но теперь ему требуется самостоятельно описать их смысл при помощи письменной речи. Коррекционная работа нацелена на накопление ребенком опыта самостоятельного прогнозирования событий жизни героя-сверстника и умения отражать в письменном рассказе логику их связи и смысл «для другого» человека. Написанные и проиллюстрированные истории обсуждаются с одноклассниками, благодаря чему ребенок продолжает накапливать представления о возможной логике развития заданных событий и вариантах смысловых контекстов.

Шаг пятый. Придумай историю по картинке и напиши рассказ

Предлагается рассмотреть картинку и придумать историю из жизни героя-сверстника. Теперь ребенку придется додумать предшествующие и последующие события, «связать» их в целостную историю и написать рассказ на основе своих представлений, без дополнительных наглядных опор в виде серии картин, как это было ранее.

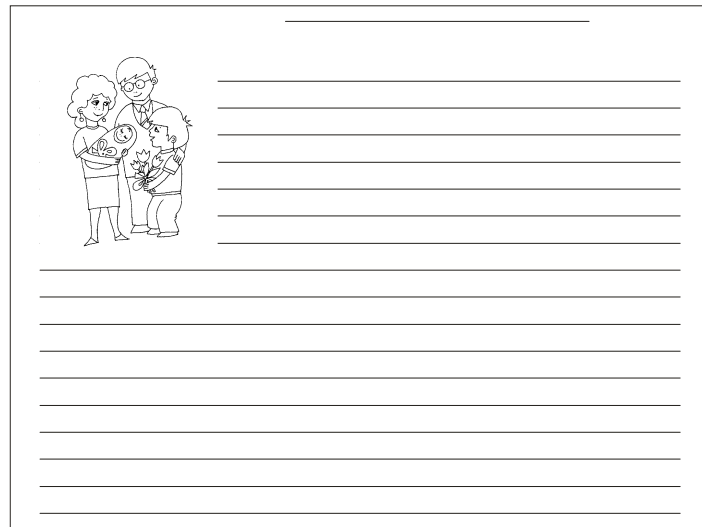


Рис. 30

Пример страницы рабочей тетради  
«Придумай историю по картинке и напиши рассказ»

Организованное учителем чтение и обсуждение написанных одноклассниками историй к одной и той же картинке помогает ребенку расширять представления о возможных вариантах развития событий и допустимых различиях их смысловой интерпретации, поскольку речь идет о событиях жизни другого человека/вымышленного героя.

Шаг шестой. Что еще могло случиться? Придумай и напиши

Теперь ребенку предлагают прочесть одну-две интерпретации изображенного на картинке события и придумать свои варианты его трактовки, т.е. ввести одно и то же событие жизни героя в разные смысловые контексты и кратко описать, что еще могло случиться. От ребенка требуется вариативная смысловая интерпретация произошедшего с героем.

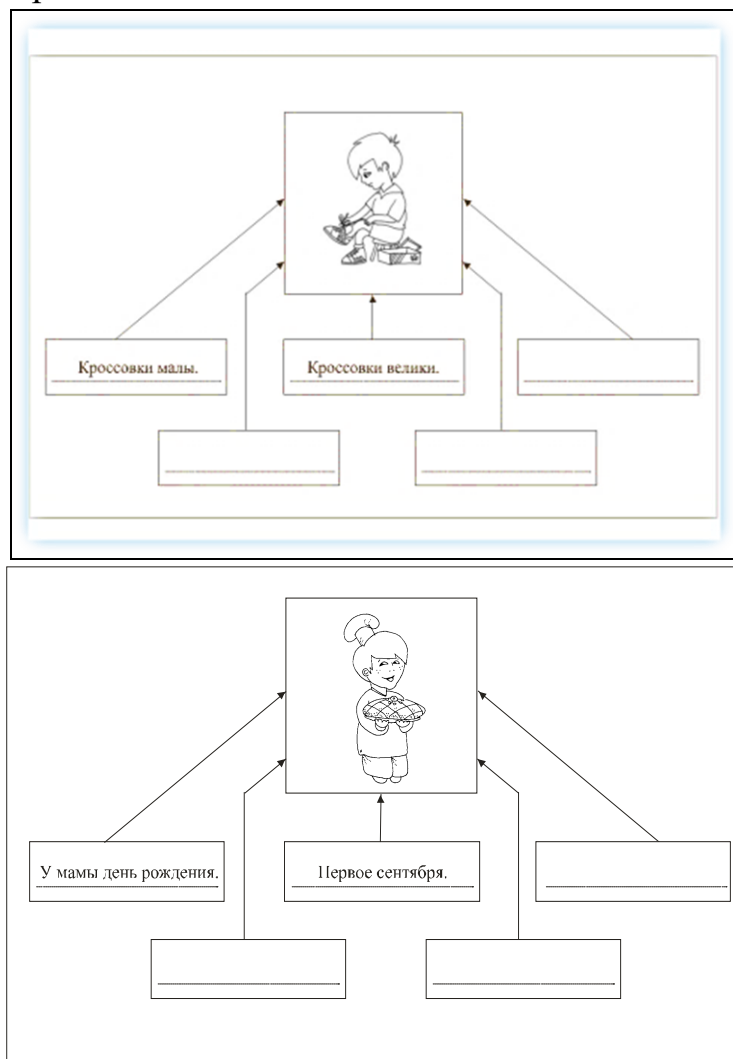


Рис. 31

Примеры страниц рабочей тетради «Что еще могло случиться? Придумай и напиши»

Созданные варианты интерпретаций одного и того же события сравниваются и обсуждаются в группе. Ребенок продолжает учиться «искать» смыслы событий «для другого», накапливать представления о возможных вариантах и описывать их кратко. Важно, что предметом внимания на этом этапе коррекционной работы становится уже не само событие, а его смысловая интерпретация – контекст и его допустимые варианты.

Шаг седьмой. Придумай и напиши разные истории к одной картинке

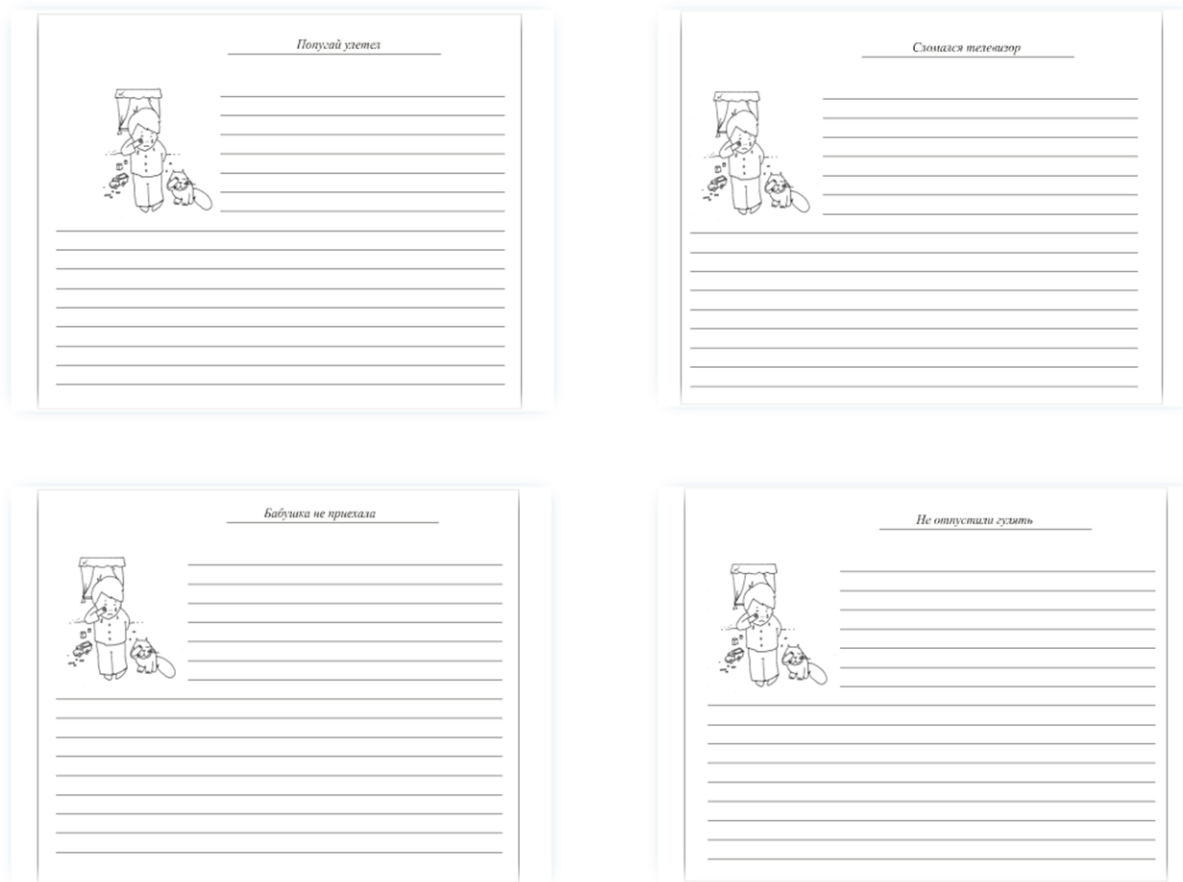


Рис. 32

Примеры страниц рабочей тетради «Придумай и напиши разные истории к одной картинке»

Ребенок продолжает учиться вводить одно и то же событие жизни героя в разные смысловые контексты, но теперь уже описывает их развернуто в виде полноценных историй. Смысл коррекционной работы состоит в дальнейшем накоплении ребенком опыта отделения своей ситуации от ситуации другого человека; самостоятельного прогнозирования смысловых контекстов событий; способности вариативно интерпретировать произошедшее с другим и описывать свои представления подробно, развернуто в виде целостных историй.

Итак, метод речевого развития «Я и Другой» используется в обучении глухих, слабослышащих, детей с речевыми нарушениями, задержкой психического развития младшего школьного возраста, но может быть полезен и детям без ограничений здоровья, затрудняющимся по другим причинам в освоении контекстной речи.



Метод «Я и другой» помогает учить ребенка быть Автором и Иллюстратором рассказов о вымышленном герое, Автором и Слушателем, Автором и Читателем историй знакомых авторов (одноклассников) о том же персонаже.

Метод речевого развития «Я и Другой» используется параллельно с системой коррекционной работы в области читательского развития по методу «Три круга предчтения», поскольку эти методы направлены на решение одной задачи – запуск развития контекстной речи у овладевшего грамотой ребенка. Смыслом согласованной коррекционной работы в области речевого и читательского развития ребенка является обучение умению различать ситуативную и контекстную речь, понимать, что контекст событий жизни другого человека ему неизвестен, смысловых интерпретаций происходящего может быть множество и нужно уметь представлять себе возможные варианты и описывать их так, чтобы можно было поделиться своими соображениями и обсудить. Такая согласованная коррекционная работа необходима для запуска развития контекстной речи ребенка и понимания в будущем текстов, авторами и героями которых являются незнакомые ему люди.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. К каким нарушениям в развитии базовой структуры читательской компетентности приводит сбой на этапе запуска контекстной речи? Как это нарушение выглядит на схеме?
2. Какие коррекционные задачи необходимо решить, если у ребенка произошел сбой на этапе запуска контекстной речи?
3. Какие специальные методы обучения требуется применить, если у ребенка не произошел запуск развития контекстной речи?
4. Какие этапы развития базовой структуры читательской компетентности поддерживает метод «Три круга предчтения»?
5. Какие задачи в развитии ситуативной речи решает применение этого метода?
6. Какие задачи в развитии контекстной речи решает применение этого метода?
7. Какое место в развитии ситуативной и контекстной речи занимает создание и чтение книг, авторы которых сами дети?

8. Какое место в реализации метода «Три круга предчтения» занимает создание и чтение книг знакомых ребенку авторов? Какие возможности читательского развития ребенка открывает чтение таких книг?
9. Какую роль в освоении контекстной речи играет формирование у детей способности дифференциации позиций Героя, Автора и Читателя?
10. Смоделируйте в группе игру «Автор – Герой – Читатель» и напишите о своих впечатлениях.
11. Какие задачи в освоении контекстной речи ребенка решаются с помощью метода «Я и другой»?
12. Почему так важно для читательского развития ребенка учить его интерпретировать события жизни других, незнакомых людей и вымышленных героев?
13. Опишите и представьте на схеме логику работы педагога по методу «Я и другой», последовательность и смысл каждого шага.
14. Смоделируйте по шагам коррекционную работу по методу «Я и другой», распределите в группе роли Учителя, Детей, Эксперта по оценке правильности применения метода.

## **Раздел 5. Не сформированы умения решать собственно читательские задачи – сбой на этапе освоения контекстной речи**

В предшествующих главах рассматривались варианты нарушений читательского развития на этапах, предшествующих появлению «обода» в колесе чтения – образованию ядра читательской компетентности. В этой главе речь пойдет о помощи детям, у которых «обод» в колесе чтения – ядро читательской компетентности – уже образован, но при этом недостаточно освоены приемы решения базовых читательских задач: ребенку трудно восстанавливать по ходу чтения событийный, временной, пространственный и жанровый контексты описанных в тексте событий.

Эта недостаточность (вариант В) может проявляться по-разному.

- Ребенок может просто «не видеть» задач на восстановление событийного, временного, пространственного и жанрового контекста описанных в тексте событий, поскольку эти задачи не предъявлены в явном виде.
- Ребенок способен самостоятельно обнаружить ту или иную читательскую задачу, но не умеет решать ее даже с помощью взрослого.
- Ребенок еще не может решать читательскую задачу в уме по ходу чтения, но в плане рассуждения или с помощью вспомогательных средств уже способен с ней справиться.

Преодоление этих нарушений читательского развития у младших школьников не так сложно, как в предыдущих случаях, поскольку речь идет о развитии и совершенствовании уже сформированных у ребенка установок и механизмов понимания связной контекстной речи. Здесь возможны разные, дополняющие друг друга, пути помощи. Первый предполагает возвращение к совместному со взрослым чтению, анализу и обсуждению содержащих контекстную речь простых текстов с последующим постепенным их усложнением. Второй путь помощи – это целенаправленное обучение ребенка решению разных типов читательских задач, как это бывает, например, при обучении решению математических задач. Для этого используются специально разработанные методы диагностики и коррекции: «Задачник по чтению», «Одно задание – много текстов», «Текст по частям», «Картинка по частям», «Визуализация гипотез ребенка по ходу чтения текста», «Читаем и додумываем», «Читаем и фантазируем». Эффективно применение этих методов в цифровом варианте.

## 5.1. Метод «Задачник по чтению»

Выделение и систематизация всех типов базовых читательских задач, несомненно, заслуживает специального исследования. В наших разработках была предпринята попытка выделить и смоделировать хотя бы некоторые из них на материале описаний таких простых и знакомых детям из личного опыта действий и ситуаций, как стирка, уборка, письмо, рисование, прогулка, переодевание и т.п.

Именно на этом материале были разработаны диагностические методики и система заданий по обучению детей умениям решать следующие читательские задачи<sup>1</sup>:

- восстановление результата действия по описанию последовательности его операций;
- оценка целесообразности действий героя;
- идентификация героя с тем или иным действующим лицом по полному или неполному описанию внешних признаков;
- идентификация героя по описанию, включающему преобразование признаков;
- определение временного контекста описанных в тексте событий;
- определение пространственного контекста описанных в тексте событий.

Для каждого вида читательской задачи были разработаны тексты и задания к ним. Приведем примеры.

### *Определение результата действия героя текста*

#### *Новые фломастеры*

*Мама подарила Оле новые фломастеры. Оля хотела посмотреть, как пишут новые фломастеры. Она взяла лист бумаги и красным фломастером написала большую букву «Х». Потом она отложила красный фломастер, взяла синий и написала букву «О». Оле понравились буквы. Они были красивые и яркие. Тогда Оля взяла желтый фломастер и добавила букву «Р». После буквы «Р» Оля написала еще*

---

<sup>1</sup> Гончарова Е.Л. Задачи на грамотность чтения для младших школьников с затрудненным речевым и читательским развитием // Академия читательского мастерства. Методические материалы по диагностике читательской грамотности / Е.С. Романичева, Н.А. Борисенко, Е.Л. Гончарова; под общ. ред. М.В. Белоконенко. М.: Русская ассоциация чтения, 2021. С. 36–50.

*букву «О» зеленым фломастером. Затем Оля положила зеленый фломастер, снова взяла в руки красный и написала букву «Ш» синим фломастером Оля написала букву «О» и закрыла тетрадь.*

Прочти и ответь:

Какое слово написала Оля?

Какое слово получилось?

*Оценка соответствия цели и результата действия героя текста*

«Едем на дачу»

*Мама, папа, Боря и Витя собирались на дачу. Мама сказала: «Ты, Витя, принеси мне полотенце, аптечку и зубные щетки. А ты, Боря, собери и отдай папе ваши плавки, солнечные очки и очки для плавания».*

*Витя принес и отдал маме полотенце, солнечные очки и плавки. Боря принес и отдал папе аптечку, очки для плавания и зубные щетки. Родители посмотрели на мальчиков, вздохнули и огорченно покачали головами.*

Прочти и ответь

Почему мама и папа огорчились?

Как мы видим, выбранные для описания в таких текстах ситуации позволяют достаточно легко моделировать множество вариантов каждого задания, изменяя имена и количество действующих лиц, содержание и уровень сложности действий героев, несущественные признаки ситуации и др., что позволяет создавать наборы (библиотеки) текстов для упражнения ребенка в решении каждой читательской задачи.

Таким образом, предлагая ребенку задачник по чтению, мы создаем необходимые ему условия для накопления продуктивного опыта решения собственно читательских задач.

Отметим, что в задачнике по чтению используются специально сконструированные тексты вместо привычных и традиционных. Эти тексты намеренно предельно упрощены по сюжету, лексике, грамматике и требуют от ребенка решения только одной читательской задачи, что и является предметом анализа и оценки.

## 5.2. Метод диагностики «Одно задание – много текстов»

В отличие от традиционной диагностики чтения, когда ребенку предлагается один оригинальный текст, а к нему большой набор вопросов и заданий, метод диагностики сформированности приемов понимания текстов основан на использовании библиотек (матриц) текстов и предлагает другой принцип «*Одно задание – много текстов*».

Метод предполагает создание библиотек (матриц) текстов для диагностики каждого типа читательских задач. Используется принцип контролируемого усложнения «читательских задач» при минимизации трудностей в понимании прочитанного, обусловленных бедностью лексики, недостаточной сформированностью грамматического строя речи и ограниченностью представлений об окружающей действительности.

Тексты библиотек сгруппированы не по тематическому принципу, как принято в учебниках чтения, а в соответствии с типами читательских задач и умений, которые требуется выявлять, развивать или формировать. Это делает возможным использование таких библиотек для диагностики и коррекционно-развивающей работы с детьми с затрудненным речевым и читательским развитием.

На этапе обучения таких детей созданные библиотеки (матрицы) текстов обеспечивают достаточное число упражнений ребенка в решении читательских задач разных типов.

На этапе диагностики матрицы текстов обеспечивают стимульный материал, необходимый для всех ее этапов:

- введения ребенка в задачу и обеспечения стартового уровня освоения ребенком лексики и грамматики для проведения основного этапа диагностики,
- выявления способности к инициативному решению задач данного типа, оценки готовности к решению задач данного типа по инструкции,
- определения доступного диапазона и уровня сложности заданий.

Теперь покажем, как оценивается решение ребенком читательской задачи. В решении нас интересуют два момента: степень самостоятельности в выявлении и решении задачи и уровень решения. Если выстроить возможные решения в логике от самого высокого уровня к самому низкому, то получится следующая последовательность:

- верное инициативное решение в умственном плане;
- верное инициативное решение с опорой на развернутые вербальные рассуждения;

- верное инициативное решение с опорой на схему/таблицу, которую предлагает сам ребенок;
- верное решение с опорой на наводящие вопросы взрослого;
- верное решение с опорой на схему/таблицу, предложенную взрослым;
- верное решение в плане материального или материализованного действия, когда ребенок приходит к решению задачи выполняя действия за героя в реальной или игровой ситуации по предложению взрослого.

Зафиксировать актуальный уровень выявления и решения ребенком предлагаемой читательской задачи удобно в таблице-протоколе путем выбора нужной характеристики (табл. 2).

Таблица 2

*Формат протокола для оценки решения ребенком читательских задач*

ФИО ребенка _____		Дата проведения диагностики _____	
Тип и уровень сложности читательской задачи	Вычленение читательской задачи	Решение читательской задачи	Примечание
Задача «...»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• самостоятельно по ходу чтения;</li> <li>• самостоятельно сразу после завершения чтения;</li> <li>• после помощи первого порядка: предложения придумать вопросы;</li> <li>• после помощи второго порядка: ключевого вопроса</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• в уме по ходу чтения;</li> <li>• в уме по завершении чтения;</li> <li>• в речи (самостоятельно)</li> <li>• в речи (с опорой на наводящие вопросы)</li> <li>• с опорой на самостоятельно созданную схему/таблицу</li> <li>• с опорой на предложенную схему/таблицу (с пояснением психолога)</li> <li>• решение в материализованном плане (идентификация с героем и проигрывание его действий)</li> </ul>	

Выбор характеристики требует анализа той помощи, которую мы оказываем ребенку при выполнении каждого диагностического задания. Помощь взрослого может заключаться в эмоциональной поддержке, организации рассуждения, организации выполнения задания с опорой на схему/таблицу или же в организации выполнения задания в материальном или материализованном плане. Приведем в качестве примера систему помощи к тексту «Летом на прогулке» (задача на определение имени героя по описанию внешних признаков).

### Летом на прогулке

У Сони белая рубашка. У Иры и Инны рубашки красные. Брюки у Сони серые. Брюки у Иры черные. У Инны брюки синие. На ногах у Иры черные туфли. У Сони туфли белые, у Инны туфли голубые.

Девочка в белой рубашке и белых туфлях каталась на самокате. Девочка в красной рубашке и черных брюках собирала одуванчики. Девочка в синих брюках и голубых туфлях играла с куклой.

#### **Ключевые вопросы.**

Кто собирал одуванчики?

Кто катался на самокате?

Кто играл с куклой?

---

#### **Наводящие вопросы.**

Как была одета Соня?

Какие были у Сони рубашка, брюки, туфли?

Как была одета Ира?

Как была одета Инна?

---

#### **Организация, выполнения задания с опорой на схему.**

Как были одеты девочки? Поставь «+» в таблице.

	У Сони	У Инны	У Иры
белая рубашка			
красная рубашка			
синяя рубашка			
серые брюки			
черные брюки			
синие брюки			
черные туфли			
белые туфли			
голубые туфли			

Как зовут девочку в белой рубашке и белых туфлях?

Как зовут девочку в красной рубашке и черных брюках?



Как зовут девочку в синих брюках и голубых туфлях?

Как зовут девочку в красной рубашке?

Как зовут девочку в синей рубашке и серых брюках?

Что делала Соня?

Что делала Инна?

Что делала Ира?

В зависимости от того, какая помощь взрослого сыграла решающую роль в выполнении задания, выбирается соответствующая характеристика и определяется уровень решения предложенной ребенку читательской задачи.

Представив приемы оценки выявления и решения каждой конкретной читательской задачи, вернемся к рассмотрению вопросов выявления нарушений развития способности ребенка к решению базовых читательских задач (вариант В нарушений развития читательской компетентности).

Метод «Одно задание – много текстов» позволяет осуществить четыре варианта диагностического исследования.

- I. Пробное выборочное исследование способности ребенка к решению одной читательской задачи на материале одного текста.
- II. Пробное выборочное исследование способности ребенка к решению разных типов читательских задач на материале одного текста каждого типа.
- III. Углубленное исследование в пределах одного типа читательских задач на материале одной матрицы текстов.
- IV. Углубленное исследование способности ребенка к решению разных типов выделенных читательских задач на материале нескольких матриц текстов.

Эти варианты отличаются объемом и углубленностью исследования. Первые два – ориентировочные, пробные. Они позволяют выявить проблемы ребенка по отношению к одному или нескольким типам читательских задач и на основании этого выбрать стратегию дальнейшего диагностического изучения читательской компетентности ребенка.

Третий вариант поможет собрать надежные данные о способности ребенка решать определенные типы читательских задач и начать обоснованную коррекционную работу с ребенком в отношении того типа читательских задач, которые оказались недостаточно освоенными.

Самый информативный, но и самый затратный – четвертый вариант. Он позволит составить представление об уровне владения ребенком приемами

решения всех основных читательских задач. Этот вариант диагностики представляется достаточно привлекательным, так как позволяет проверить широкий круг гипотез относительно читательской деятельности и читательского поведения ребенка, что и станет основой для создания и реализации развернутой программы коррекционной работы по этому направлению.

Разные варианты диагностики дают, как уже отмечалось, разную информацию о степени сформированности у ребенка приемов решения читательских задач. Но даже минимальная информация, полученная при первом варианте диагностического исследования, может указать на необходимость включить задачу развития приемов решения читательских задач в программу коррекционной работы с ребенком и задуматься над соответствием текстов, предлагаемых ему для учебного и самостоятельного чтения, актуальным читательским возможностям.

Более полные данные, полученные при других вариантах диагностического исследования, позволят сделать коррекционную программу более точной и полной, определив, приемы решения каких читательских задач предстоит ребенку осваивать, по отношению к каким задачам ставить цель на усложнение текстов, какие задачи и приемы требуется автоматизировать и т.п.

Так, например, по отношению к ребенку, который не умеет вычленять определенный тип читательских задач, ближайшей целью может стать обучение его этому на наиболее простых текстах. Также можно ставить цель «поднять» ребенка на уровень выше в способах решения определенного типа читательских задач, или же учить ребенка инициативному вычленению и решению задачи в пределах текстов доступного уровня сложности и т.д.

Но главный вопрос, который должен быть поставлен по результатам обследования – это вопрос о том, насколько доступны ребенку тексты, которые предлагаются в ходе обучения. Если ребенок не может заметить неполноту или противоречивость текста и извлечь скрытую информацию при чтении текстов небольшого объема с простой лексикой и грамматикой, то чтение текстов из учебника и традиционной детской литературы едва ли будет доступно и принесет пользу его читательскому развитию.

Исследования и практика показывают, что трудности понимания текстов и нарушения читательского развития, обусловленные недостаточной сформированностью способности к решению базовых читательских задач, могут быть успешно выявлены и в достаточной степени скорректированы при условии использования подходящих педагогических инструментов, в том числе и цифровых.

*Цифровые средства обучения чтению* – современное направление разработки педагогических инструментов, ориентированное на создание, экспериментальную проверку и внедрение в практику цифровых инструментов обучения технике чтения и понимания текста детей с нормативным и отклоняющимся развитием. Эффективность применения цифровых инструментов обучения чтению доказана современными экспериментальными исследованиями зарубежных и отечественных специалистов<sup>1</sup>.

Особое место в развитии цифровых инструментов занимают инструменты обучения чтению и читательского развития детей с ОВЗ. Условно выделяются два класса инструментов: первые предназначены для освоения технической стороны чтения, вторые направлены на формирование базовых приемов понимания текста. Оба класса инструментов присутствуют в отечественных и зарубежных разработках, но акценты различаются. В западных разработках большее место занимают цифровые средства обучения технике чтения, в том числе – ассистирующие, в отечественных разработках преобладают инструменты, поддерживающие освоение детьми осмысленного чтения.

*Ассистирующие технологии в области чтения и письма*<sup>2</sup> представляют собой цифровые функциональные протезы новейшего времени, которые позволяют детям, лишенным возможности научиться самостоятельно читать и писать, обойти непреодолимые трудности за счет применения технологий механического преобразования: устной речи в письменную, письменной в устную; устной речи в жестовую, трансформации привычного зрячим плоско-печатного шрифта – в шрифт Брайля для слепых и т.п.

*Отечественные цифровые инструменты применяются для развития понимания текста и представляют собой интерактивные модели упражнений ребенка с ОВЗ в решении собственно читательских задач. Их основные функции:*

➤ направить ребенка на решение собственно читательских задач: понимания текста и восстановления контекста описанных в тексте событий (временного, пространственного, событийного, эмоционального и др.), выдвижения и переосмысления гипотез по ходу чтения; различение полных и неполных, однозначных и неоднозначных, противоречивых и непротиворечивых текстов и др.

---

<sup>1</sup> Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Ольга Ильинична Кукушкина; [Ин-т. корр. педагогики Росс. акад. образования]. М., 2005.

<sup>2</sup> Набокова Л.А. Зарубежные ассистивные технологии и компьютерные устройства нового поколения // Дефектология. 2014. № 1. С. 73–86.

➤ изменить способ предъявления текста, предлагая читать его не целиком, а часть за частью, чтобы стимулировать ребенка выдвигать гипотезы по отношению к каждой порции текста и переосмысливать их на основании каждого следующего прочитанного фрагмента;

➤ визуализировать процесс выдвижения и смены гипотез ребенком по ходу чтения текста, сделать его явным, доступным и не ускользающим предметом анализа и обсуждения;

➤ вызвать рефлексию ребёнка на процесс выдвижения гипотез, на процесс и способы получения информации, недостающей для реконструкции целостной картины описанных в тексте событий.

Такие цифровые инструменты позволяют оперативно выявлять базовые читательские умения:

- понимание текста и контекста;
- умение выдвигать гипотезы по ходу чтения и переосмысливать их по ходу чтения под влиянием новой порции текстовой информации;
- рефлексировать на смену гипотез;
- обнаруживать неполноту текста и использовать разные способы восстановления полной картины описанных в тексте событий.

Применяется принцип контролируемого усложнения «читательских задач» при минимизации трудностей понимания прочитанного, обусловленных бедностью лексики, недостаточной сформированностью грамматического строя речи и ограниченностью представлений детей об окружающей действительности. В каждом цифровом упражнении выделяется одна читательская задача – один прием смыслового анализа текста и предлагается соответствующая этой задаче библиотека текстов, способ их предъявления может варьироваться - целиком или по частям.

Интерактивные инструменты с указанными функциями представлены в специализированных компьютерных программах для детей с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития «Мир за твоим окном», «В городском дворе», «В городе и за городом» и др. Они включают цифровые упражнения в решении читательских задач («Текст по частям»; «Выдвигаем гипотезы»; «Читаем и додумываем»; «Читаем и фантазируем»; и др.) и позволяют надежно выявлять у детей с особыми образовательными потребностями трудности собственно читательского развития и создавать условия для их коррекции в обучении.

Рассмотрим преимущества разработанных цифровых инструментов и их применение в диагностике, предупреждении и коррекции нарушений понимания текста.

### 5.3. Метод «Текст по частям»:

#### выявляем место и характер сбоя в понимании текста

Метод «Текст по частям» используется в ходе диагностики и развития способности ребенка понимать текст как единое смысловое целое. Метод помогает обнаружить, на каком этапе чтения текста возникает сбой в понимании, что мешает ребенку понять текст как целое. Метод «текст по частям» наиболее удобен и эффективен в цифровом варианте.

Рассмотрим пример. Ребенку предлагается читать текст шаг за шагом и каждый раз отвечать на вопрос, о каком времени года говорится в тексте: «*Было холодно. Ярко светило солнце. На яблоне было много яблок. Вдруг пошел снег*».

Текст появляется на экране компьютера не целиком и сразу, как это обычно бывает, а по частям, и ребенок отвечает на вопрос об описанном в тексте времени года с появлением каждого следующего фрагмента. Покажем, как выглядит корректное и ошибочное решение читательской задачи в данном тексте (см. табл. 3).

Таблица 3

*Корректное и ошибочное решение читательской задачи*

<b>Предъявление текста по частям</b>	<b>Типичное ошибочное решение читательской задачи</b>	<b>Корректное решение читательской задачи</b>
•Было холодно	Зима	Все четыре сезона года. Более вероятны зима и осень.
•Было холодно. Ярко светило солнце	Лето	Зима, осень, весна. Лето исключается.
Было холодно. Ярко светило солнце. На яблоне было много яблок	Осень	Возможны осень и лето, но лето мы исключили ранее. Остается только осень.
Было холодно. Ярко светило солнце. На яблоне было много яблок. Вдруг пошел снег	Зима	Осень

Как мы видим, ошибочное решение читательской задачи приводит ребенка к неверному пониманию описанного сезона года: он полагает, что это зима, в то время как в рассказе действие происходит осенью. Благодаря применению метода «Текст по частям» становится очевидным, что при ошибочном решении читательской задачи различается не только результат, но и процесс понимания

текста. Различия обнаруживаются по ходу чтения, и впервые становится видимым место и характер сбоя. В данном примере различия обнаруживаются с самого начала чтения текста: вместо гипотезы о всех четырех сезонах года, ребенок предлагает единственную – зима, что сразу неоправданно сужает понимание временного контекста описанных в тексте событий и поле для размышлений.

Если ребенок умеет связывать прочитанные фрагменты рассказа в единое смысловое целое, он продемонстрирует корректное понимание временного контекста событий. В данном примере: в начале возможны все четыре сезона года, но более вероятны зима и осень, далее исключается лето, но по-прежнему возможны зима, осень, весна, затем – допустимы осень и лето, но лето мы исключили ранее, поэтому остается только осень, и наконец последний фрагмент текста позволяет утвердиться в мысли о том, что это осень.

Если же текст распадается по ходу чтения на независимые друг от друга фрагменты, и ребенок читает текст как отдельные предложения, не пытаясь и не умея связать их в единое целое, мы увидим некорректное решение читательской задачи – неверное понимание временного контекста событий: вначале ребенок думает, что в рассказе говорится о зиме, затем меняет мнение и предлагает лето, далее отказывается от обеих версий и задумывается об осени, а завершая чтение, склоняется к зиме. Становится очевидным неумение ребенка связывать прочитанные фрагменты текста в единое смысловое целое (см. табл. 3).

Благодаря применению метода «Текст по частям» в диагностике педагог может проанализировать результат, процесс понимания текста, размышления ребенка по ходу чтения, и главное - обнаружить место и характер «сбоя» в понимании текста как целого, что позволяет обоснованно определять задачи коррекционной работы.

Впервые педагог может проследить, какие гипотезы ребенок выдвигает по ходу чтения, меняет ли их под влиянием новой порции информации, или каждый новый фрагмент текста порождает у него новую гипотезу, не связанную с предыдущими размышлениями, как при ошибочном решении читательской задачи в приведенном выше примере.

Метод «Текст по частям» применяется не только в диагностике, но и в коррекционной работе для целенаправленного обучения детей умению размышлять по ходу чтения – выдвигать гипотезы и своевременно менять их под влиянием новой порции прочитанного, связывать прочитанные фрагменты в единое непротиворечивое целое. Метод предусматривает предъявление текста по частям, использование одного задания, но множества текстов, специально составленных для работы над этим читательским умением. В набор включаются тексты с

различными героями и сюжетами, т.е. внешне отличающиеся друг от друга, но при этом все они представляют собой тексты одного типа – их понимание требует от читателя умения выдвигать гипотезы по ходу чтения, своевременно менять их под влиянием новой порции прочитанного, связывая в единое смысловое целое. *Рассмотрим примеры текстов для коррекционной работы, предъявляемых по частям. От ребенка требуется восстановить временной контекст происходящих в тексте событий (Какое время года?).*

*Коля посмотрел в окно. На улице шел дождь. Дома было тепло и уютно. На елке переливались разноцветные шары.*

*Даня заболел и остался дома. Он взял альбом и нарисовал снежную бабу. В это время в окно влетела красивая бабочка и села на подоконник. А потом перелетела на шкаф.*

*Соня смотрела телевизор. Ребята в кино купались и загорали на пляже. В это время пришла с работы мама. Ее пальто и шапка были в снегу.*

Именно цифровые технологии создают легкость в использовании метода «Текст по частям», обеспечивают значительный по объему и соответствующий каждому типу читательской задачи текстовый материал (неограниченный набор текстов нужного типа), оперативный доступ к нему, позволяют выстраивать индивидуальный маршрут диагностической и коррекционной работы, соблюдать свойственный ребенку темп решения читательских задач.

#### **5.4. Метод «Визуализация гипотез ребенка по ходу чтения»: учим размышлять и рассуждать**

Название метода отражает его суть. Преимущества цифровых технологий используются для визуализации выдвигаемых ребенком по ходу чтения гипотез и стимуляции рефлексии на их переосмысление в процессе чтения. Предметом внимания, диагностики и коррекции становится способ размышлений и рассуждений ребенка по ходу чтения, его умение выдвигать гипотезы, переосмысливать и изменять их под влиянием новой порции прочитанного. Приведем в пример цифровое упражнение «В городе или за городом?» для детей с

нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития, позволяющее обнаружить способ размышлений ребенка по ходу чтения предложенного рассказа.

Специально составленный текст предъявляется ребенку по частям, от него требуется всякий раз выдвигать гипотезу о месте действия, отвечая на вопрос – в городе или за городом происходят события в рассказе, и отмечая свои гипотезы в цветовой таблице (рис. 33).

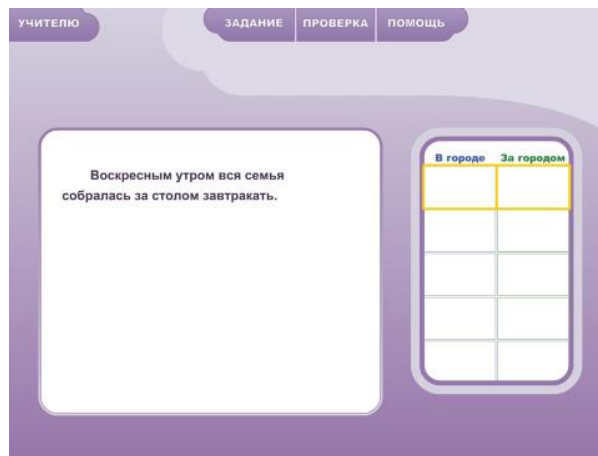


Рис. 33

Проследим за процессом понимания текста, выдвигаемыми ребенком гипотезами и их сменой (рис. 34–37).

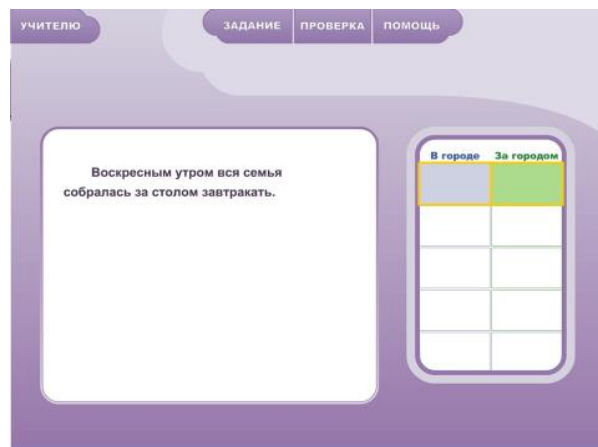


Рис. 34

*Начало текста приводит ребенка к мысли о том, что действие может происходить как в городе, так и за городом.*



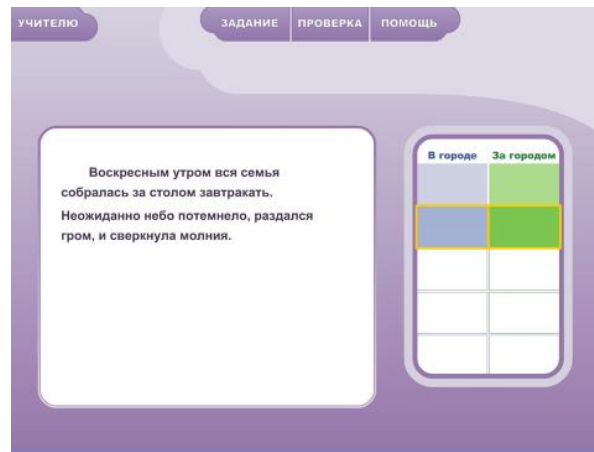


Рис. 35

*Чтение следующего фрагмента рассказа не приводит к смене ранее выдвинутых гипотез, он сохраняет их, поскольку услышать гром и увидеть молнию можно и там, и там.*

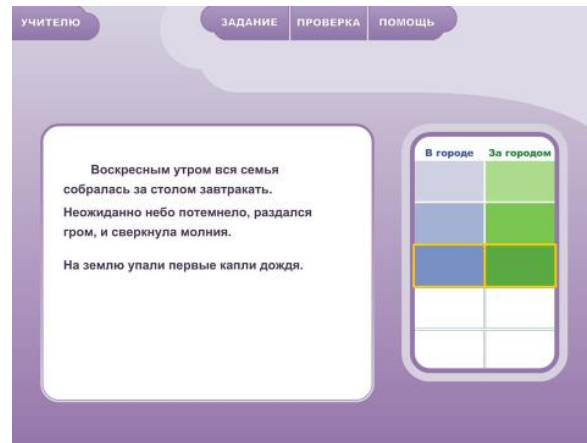


Рис. 36

*Начало дождя не меняет гипотез ребенка, его аргументы сохраняют свое значение, ранее выдвинутые гипотезы вновь подтверждаются.*



Рис. 37

*Последняя часть текста заставляет маленького читателя отказаться от ранее выдвинутых и долго сохраняемых гипотез, оставляя одну единственную. Он убежден, что действие в рассказе происходит за городом.*

Метод визуализации гипотез ребенка по ходу чтения, который условно можно было бы еще назвать «Видимая мысль», позволяет сделать предметом внимания обычно ускользающий и невидимый процесс размышления ребенка по ходу чтения текста. Становится возможным обсуждать с ребенком каждую выдвинутую гипотезу, ее аргументацию, фиксировать внимание на фрагментах текста, требующих отказаться от ранее возникшей идеи, переосмыслить понятое и сменить гипотезу.

Метод визуализации гипотез ребенка по ходу чтения предусматривает использование в диагностике и коррекционной работе не любых текстов, а специально разработанных. Они намеренно составляются так, чтобы стимулировать процесс размышлений и рассуждений маленького читателя – по ходу чтения ему требуется то подтвердить, то отвергать ранее выдвинутые гипотезы, менять и выдвигать новые.

*Примеры текстов. Они предъявляются по частям, от ребенка требуется восстановить место действия, каждый раз отвечая на вопрос «В городе или за городом происходят события в тексте?».*

*Ребята решили порадовать маму и испечь пирог. Стали думать, с чем лучше сделать пирог. Вспомнили, что мама любит вишню. Они пошли в сад и нарвали вишни. Пирог скоро был готов. Мама очень обрадовалась.*

*Коля стоял на воротах. Отбивая трудный мяч, он упал и разбил коленку. Коля расстроился, потому что с больной коленкой не побегаешь и не поиграешь. Но тут появился Сережа, Колин друг с соседней дачи. Он принес мыльные пузыри, чтобы развеселить Колю. Пузыри разлетались и переливались на солнце всеми цветами радуги.*

*Котенок пропал. Вся семья искала котенка. Обошли все комнаты, заглядывали в шкафы, под кровати, выходили на улицу. Нет котенка, пропал! И вдруг позвонили соседи с седьмого этажа и сказали, что подобрали котенка на лестнице. Как же все обрадовались.*

Благодаря визуализации процесса осмысления ребёнком каждой новой порции текста, ход его рассуждений можно проанализировать и довольно точно определить, где произошел сбой в размышлениях, в чем он заключается и какая коррекционная помощь нужна.

Если в ходе диагностики выясняется, что ребенку слишком трудно, он не справляется с пониманием текста, важно снизить уровень сложности и перейти к аналогичной работе на наглядном материале – предложить «читать» картинку. Приведем пример такого упражнения из компьютерной программы «В городском дворе»<sup>1</sup>.

Картинка одного из дней года в городском дворе будет предъявляться по частям, от ребенка всякий раз потребуется отвечать на вопрос о времени года и отмечать каждую свою гипотезу в цветовой таблице (рис. 38–41).

Вначале открывается часть картинки с изображением облачного неба, что бывает в любое время года, а потому все четыре гипотезы возможны (рис. 38).



Рис. 38

Далее облачное небо дополняется изображением гуляющих во дворе детей. Одежда появившихся детей требует исключить гипотезу «зима», но сохранить остальные три сезона года – все они допустимы (рис. 39).

<sup>1</sup> Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Королевская Т.К. В городском дворе: Цикл специализированных компьютерных программ «Картина мира». М.: Полиграф сервис, 2002. Прикладная программа (75 Мб). 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).



Рис. 39

Далее картина дополняется пробивающейся на газоне зеленой травой, что делает оправданной лишь одну гипотезу – «весна» и требует исключения остальных (рис. 40). В таблице гипотез видно, как меняется представление ребенка о времени года на картинке на данном этапе ее «чтения».



Рис. 40

Появление на спортивной площадке детей, играющих в бадминтон, и дерева с распускающимися зелеными листочками, безоговорочно подтверждает ранее выдвинутую гипотезу «Весна». Это окончательный ответ (рис. 41).

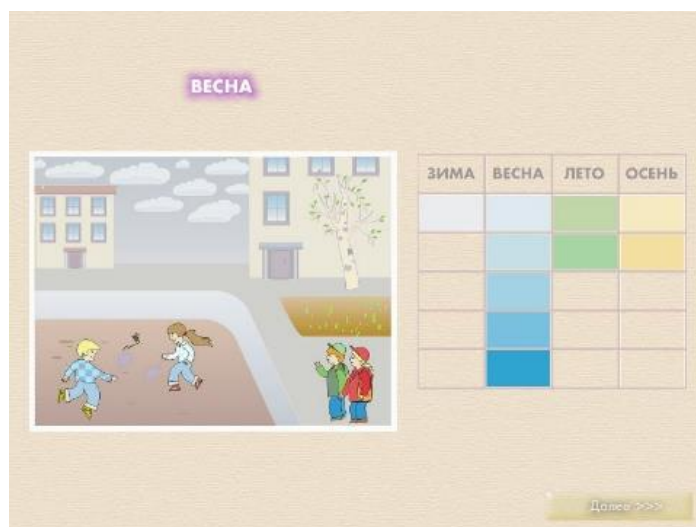


Рис. 41

Как видно из приведенного примера, таблица гипотез делает явным и видимым ход размышлений «читателя» картинки, все выдвигаемые им гипотезы и их смену по ходу анализа, благодаря чему взрослый может раскрыть ход размышлений ребенка, обнаруживать место и характер сбоя, но не в чтении текста, а в чтении картинки, и начать коррекционную работу с самого простого – наглядного уровня, двигаясь последовательно от «чтения» картинки к чтению текста, от умения размышлять и рассуждать о том, что вижу, к размышлениям и рассуждениям о том, что описано в тексте.

Созданные цифровые упражнения открывают возможности как диагностической, так и коррекционной работы – с их помощью становится возможным вызывать у ребёнка рефлексия на процесс понимания контекста изображенных и описанных событий, на сам принцип выдвижения и опровержения гипотез при «чтении» картинки и текста.

Ценность и уникальность такого рода цифровых упражнений состоит в возможности сделать процесс понимания текста (и картинки) предметом внимания даже очень сложного ребёнка. Имея перед глазами цветовую таблицу выдвинутых ребенком гипотез, можно не только обнаружить, как он рассуждал по ходу чтения, но и начать разговор о том, почему он высказывал ту или иную гипотезу, чем аргументировал, почему затем сменил или напротив – сохранил, в каких случаях его размышления были обоснованными, а в каких – в значительной степени случайными и ошибочными.

## **5.5. Методы «Читаем и додумываем» – «Читаем и фантазируем»: стимулируем рефлексию на способы устранения неполноты текста**

Известно, что значительные трудности в понимании текста создаёт его неполнота, текстовые лакуны. Трудности понимания текста с лакунами могут быть различными:

- ребёнок не замечает неполноты текста;
- замечает, но не пытается восстановить скрытое содержание;
- начинает фантазировать вместо того, чтобы найти в тексте подсказки и догадаться о том, что подразумевается;
- пытается догадаться, но ошибается или не уверен в себе.

Для выявления и преодоления такого рода трудностей разработаны и применяются специальные методы «Читаем и додумываем» и «Читаем и фантазируем». Впервые они были реализованы в виде цифровых упражнений и включены в компьютерную программу «В городском дворе» для детей с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития.

*Метод «Читаем и додумываем»* применяется в диагностике и коррекции. В диагностике метод помогает выявить детей, способных и не способных видеть лакуны в тексте, устранять его неполноту, опираясь на скрытые подсказки – догадываться и додумывать то, что не сказано прямо, но подразумевается. Перед ребенком ставится задача, кажущаяся простой – прочитать текст и сделать иллюстрацию к нему. Однако ему предъявляются специально разработанные тексты с лакунами, а привычная иллюстрация – свободный рисунок к тексту – исключается. Ребенку предлагают специальный инструмент «Калейдоскоп картин жизни<sup>1</sup>», с его помощью он должен собрать иллюстрацию к тексту из частей картинки, выбирая из множества вариантов каждой части только один, соответствующий содержанию прочитанного. Трудность заключается в том, что одни фрагменты текста довольно легко проиллюстрировать, выбирая в калейдоскопе их точное наглядное соответствие, а другие трудно – они не описаны в тексте прямо, и нужно искать подсказки, додумывать то, что подразумевается, и только в этом случае иллюстрация в калейдоскопе будет полной и точной. Если

---

<sup>1</sup> Цифровой инструмент «Калейдоскоп картин жизни на протяжении года» был разработан Т.К. Королевской, О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой и использовался в компьютерных программах «В городском дворе» и «На даче» для детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР. В бумажном варианте этот инструмент был представлен в пособии тех же авторов под названием «Я открываю мир», вышедшем в Издательстве «Просвещение».

ребенок этого не умеет, он не сможет создать иллюстрацию к рассказу, у него на экране будет фрагмент картинки и белые пятна, указывающие взрослому на неумение ребенка восстанавливать скрытое содержание, понимать подразумеваемое.

В коррекционной работе метод «Читаем и додумываем» применяется, чтобы стимулировать детей к восстановлению скрытой в тексте информации и главное – вызвать рефлексю на сам способ решения этой читательской задачи. Приведем пример.

На экране появляется очень простой текст и калейдоскоп – картинка городского двора из пяти частей (рис.42). Каждая часть картинки (небо, дерево, газон, спортивная площадка, гуляющие во дворе дети) имеет множество вариантов. Ребенку нужно «собрать» эту картинку в точном соответствии с содержанием текста, чтобы получилась полноценная иллюстрация к нему.

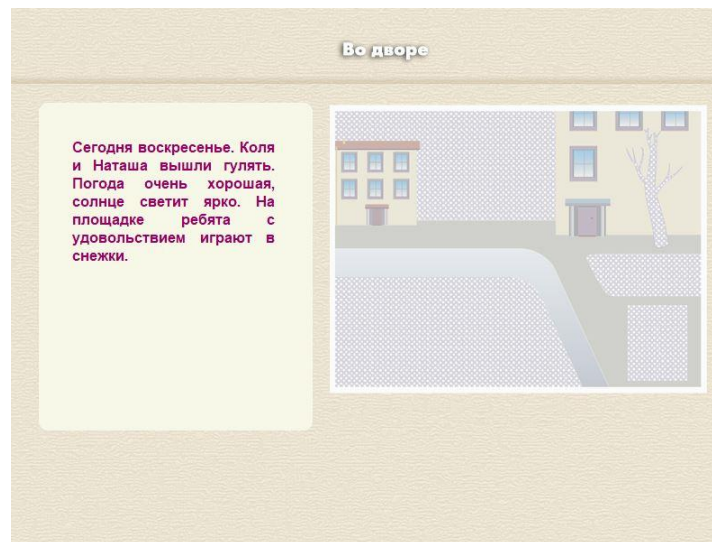


Рис. 42

Текст позволяет легко определить и выбрать из предложенных вариантов две зоны картинки «яркое солнце» и «на площадке дети играют в снежки». О других частях картинки в тексте прямо не говорится, но об этом легко догадаться по фразе «На площадке дети с удовольствием играют в снежки», подсказывающей, что действие в рассказе происходит зимой, в легкую оттепель, поскольку снег липкий, а это значит, что газон скорее всего покрыт снегом, деревья, несомненно, стоят голыми, а дети гуляют в достаточно теплой одежде. Такое рассуждение позволяет легко восстановить скрытое содержание текста и собрать всю иллюстрацию, выбрав нужный вариант газона, дерева, одежды малышей, наблюдающих за игрой на площадке (рис. 43).

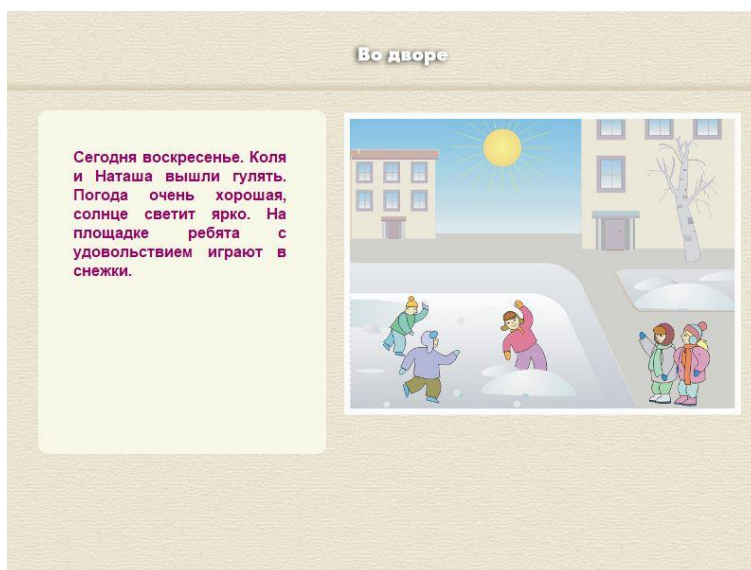


Рис. 43

Такого рода цифровые упражнения помогают учить обнаруживать скрытое, не явно представленное содержание, находить «подсказки» и раскрывать, разгадывать подразумеваемое. При этом взрослый получает уникальную возможность увидеть достижения и трудности ребёнка в понимании содержания, описанного в тексте прямо и косвенно.

Как видно из примера, применяя метод «Читаем и додумываем» в цифровом варианте в ходе диагностики, можно достаточно оперативно выявить детей, способных и не способных видеть неполноту текста, восстанавливать скрытую в тексте информацию путем поиска «подсказок» и догадки. Собранные в калейдоскопе иллюстрации позволяют сделать видимыми представления детей о неявно представленном содержании текста, сделать их предметом анализа и обсуждения.

Как показывает пример, метод «Читаем и додумываем» используется в коррекционной работе для накопления ребенком опыта решения читательской задачи на извлечение скрытого – косвенно описанного содержания. Задача ребенка остается прежней - прочитать рассказ и сделать иллюстрацию к нему. Библиотеки специально сконструированных для коррекционной работы текстов с лакунами определенным образом соотносятся с калейдоскопом картин жизни. Используется принцип - текст «меньше» картинки, т.е. если собирать иллюстрацию на основании того, что сказано в тексте прямо, она будет не полной со многими белыми пятнами. Собрать полноценную иллюстрацию можно при условии понимания скрытого



содержания. В цифровом варианте библиотеки включают большой набор текстов к этому упражнению, что позволяет любому ребенку накопить нужный ему опыт решения данной читательской задачи.

Как мы видим, метод «Читаем и додумываем» помогает обнаруживать и вызывать у ребенка рефлексивную реакцию на неполноту текста, выбирать подходящий способ восстановления скрытой информации.

Рассмотрим теперь метод «Читаем и фантазируем», помогающий появлению у детей рефлексии на способ устранения неполноты текста. Этот метод позволяет выявить детей, способных увидеть лакуны текста, но затрудняющихся в выборе способа рассуждений и действий. Ребенку по-прежнему предлагают восстанавливать неполноту текста, однако ему больше не удастся опираться только на «подсказки» в тексте, их теперь недостаточно – требуется опора на личный жизненный опыт и фантазия. Приведем пример.

Задача остается знакомой – прочитать короткий текст и сделать иллюстрации к нему при помощи калейдоскопа картин жизни городского двора.



Рис. 44

При создании картинки к такому тексту ребёнку будет легко выбрать вариант неба, поскольку об этом сказано прямо. Чтобы выбрать другие фрагменты иллюстрации (чем занимаются дети на площадке, гуляют ли дети, как выглядят дерево и газон и др.), ребёнку придется опираться на личный опыт сезонных впечатлений, наблюдений и действий. Гроза и радуга на небе в жаркий день возможны как весной, так и летом, и понимающий это ребёнок моделирует на

экране уже не одну, а несколько возможных иллюстраций. Занятия детей в жаркий весенний или летний день тоже могут самыми разными, поэтому на одной картинке ребята могут в шортах и футболках играть в мяч, а другие быть зрителями; на следующей картинке дети могут играть на площадке в бадминтон, а вот зрителей во дворе нет, на третьей иллюстрации мальчишки могут играть в футбол, а зрители в шортах горячо болеть за них и т.д.

Метод «Читаем и фантазируем» применяется в диагностике для оперативного выявления детей, способных и не способных видеть неполноту текста, восстанавливать скрытую в тексте информацию и воссоздавать возможные контексты, но теперь уже опираясь на свой жизненный опыт и знания. Созданные ребенком при помощи калейдоскопа иллюстрации делают видимым его понимание текста, разгадку описанного косвенно и неоднозначно. Если в ходе диагностики выясняется, что понимание текста ограничено единственным вариантом (иллюстрация одна), ребенок нуждается в коррекционной работе – обучении умению воссоздавать все возможные контексты и отражать свои представления в иллюстрациях. Важно показать ребенку необходимую и возможную в данном случае степень свободы – право фантазировать, опираясь на свой жизненный опыт, представления и знания.

В коррекционной работе метод «Читаем и фантазируем» используется при необходимости вызывать у ребенка рефлексии на неполноту текста, выбирать подходящий способ восстановления скрытой информации – додумываем или фантазируем – один контекст или множество возможных. Метод помогает учить ребенка отличать тексты, требующие фантазии и опоры на жизненный опыт, умения представить себе несколько возможных контекстов описанных в тексте событий - несколько возможных прочтений и раскрывать их в возможных иллюстрациях.

Метод предусматривает применение библиотек специально разработанных текстов с лакунами, допускающих варианты прочтения и позволяющих детям накапливать нужный каждому опыт решения данной читательской задачи.

Главное достоинство методов «Читаем и додумываем» и «Читаем и фантазируем» состоит в том, что они позволяют очень рано объяснить начинающему читателю, что в тексте есть лакуны, прямое и косвенное описание происходящего, явное и скрытое, что текст может быть неполным и устранять эту неполноту нужно разными способами, учить ребенка их осмысленно выбирать и применять.

Приведем примеры двух текстов с лакунами, где от ребенка требуется выбрать способ восстановления контекста – додумывать, опираясь на подсказки в тексте, или читать и фантазировать, опираясь на свой опыт и представления о мире. От ребенка требуется сделать иллюстрации при помощи калейдоскопа картин жизни городского двора.

*Погода плохая. На улице нечего делать. (Здесь возможны варианты, оправдана и уместна фантазия с опорой на личный опыт и представления о мире).*

*Ребята во дворе играли в футбол. Миша заметил, что его кроссовки совсем промокли, снег попал вовнутрь. Он сбегал домой, надел сухие кеды и вернулся на футбольное поле. (Здесь требуется догадка с опорой на подсказку в тексте – снег попал вовнутрь, фантазия неуместна»).*

Итак, мы рассмотрели новые, теоретически обоснованные и проверенные практикой методы диагностики и коррекции нарушений развития способности решать собственно читательские задачи, увидели, как с помощью цифровых инструментов можно помочь ребёнку осваивать с интересом трудные для него приёмы понимания текста и умение решать непростые читательские задачи.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. В данной главе рассматривается нарушение читательского развития ребенка по варианту В. Как может проявляться этот вариант нарушений?
2. Дайте характеристику нарушения читательской компетенции по варианту В и укажите его отличия от вариантов нарушений А и Б, рассмотренных в предыдущих главах.
3. Назовите два возможных и дополняющих друг друга пути преодоления этого нарушения.
4. В чем суть метода «Задачник по чтению»?
5. Приведите примеры базовых читательских задач.
6. Опишите, как оценивается решение читательской задачи в рамках метода «Одно задание – много текстов».
7. Назовите возможные варианты диагностического исследования способности ребенка к решению базовых читательских задач. Объясните роль каждого в дальнейшей диагностической и коррекционной работе с ребенком.

8. Назовите основные виды цифровых инструментов обучения чтению, созданные в мировой практике.
9. Перечислите основные функции отечественных цифровых инструментов обучения ребенка с ОВЗ решению собственно читательских задач.
10. В чем заключается ценность способа предъявления ребенку текста по частям? Докажите конкретным примером, сравнив процесс понимания текста при его целостном предъявлении и по частям.
11. Можно ли обеспечить без цифровых технологий визуализацию гипотез ребенка по ходу чтения и стимуляцию рефлексии на их выдвижение и переосмысление.
12. Приведите примеры цифровых упражнений, где гипотезы ребенка по ходу чтения становятся видимыми. Что это дает?
13. При помощи каких цифровых упражнений можно вызывать у ребенка рефлексии на способы устранения неполноты текста? Можно ли решить эту задачу без цифровых упражнений?
14. Обдумайте правила построения текстов к упражнениям «Читаем и додумываем», «Читаем и фантазируем», проанализируйте их соотношение с калейдоскопом иллюстраций, придумайте набор текстов к этим упражнениям и обсудите в группе.

## **Раздел 6. Бездумное чтение или что происходит, если взрослые не замечают нарушений в развитии осмысленного чтения детей**

В предыдущих главах вы познакомились с современными методами диагностики и коррекции основных нарушений читательского развития формально грамотных детей, которые являются типичными и особенно вероятными для детей с ОВЗ, прежде всего – детей с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития. Предметом внимания были сбои в развитии базовой структуры читательской компетентности как особой функциональной психологической системы, обеспечивающей решение главной читательской задачи – это осмысление содержания текста и превращение извлеченных смыслов в содержание своего личного опыта. Ориентиром для создателей этих методов и для специалистов их применяющих, являются научные представления о структуре читательской компетентности, условиях и этапах ее благополучного развития в дошкольном и школьном возрастах. Такой подход позволил выделить три варианта нарушений в развитии читательской компетентности формально грамотного ребенка, обусловленных сбоями на разных этапах ее формирования:

- Сбой в читательском развитии произошел на этапе освоения ситуативной речи (вариант А);
- Сбой в читательском развитии случился на этапе запуска контекстной речи (вариант Б);
- Сбой в читательском развитии имел место на этапе овладения приемами решения базовых читательских задач (вариант В).

Были рассмотрены специальные методы выявления, предупреждения и преодоления таких сбоев в читательском развитии у детей. Теперь мы поставим следующий вопрос. В этой главе, завершающей разговор о диагностике и коррекции нарушений в развитии осмысленного чтения у детей с ОВЗ, мы зададимся вопросом – что может произойти и происходит на практике, если взрослые не понимают, не замечают этих нарушений в читательском развитии ребенка, не учитывают их в обучении, не используют адекватные методы для коррекции. Речь пойдет о проблеме бездумного чтения у детей, его причинах, вариантах и последствиях для дальнейшего читательского развития.

Бездумное чтение – опасное нарушение читательского поведения младших школьников, которое проявляет себя в поверхностном, фрагментарном,

непродуктивном и незаинтересованном чтении. Привычка ребенка читать по принципу «что поймется» может повлечь за собой остановку читательского развития ребенка.

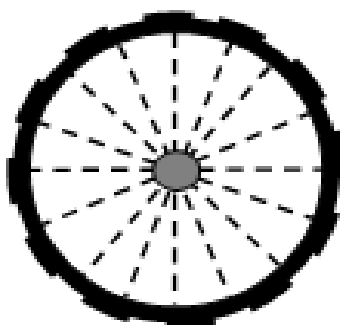
Бездумное чтение становится видимым и очевидным окружающим взрослым далеко не сразу. Вначале, когда тексты, которые читает овладевающий грамотой ребенок, еще очень просты по содержанию, и ребенок читает их громко и внятно, у взрослых не возникает и тени сомнения в том, что он хорошо понимает читаемое. Однако, по мере усложнения предлагаемых для чтения текстов, недостатки в понимании ребенком смысла прочитанного становятся все более очевидными.

Трудности понимания и бездумное чтение часто пытаются объяснить особенностями (качеством) самого текста (слишком объемный, много непонятных слов, сложное построение предложений) или тем, что ребенок устал, просто недостаточно сосредоточился. Но постепенно взрослые начинают замечать, что ребенок практически не прикладывает усилий, чтобы понять содержание текста, он читает по принципу «что поймется», и в результате лишь частично, неточно или даже искаженно понимает прочитанное. Когда подобная ситуация начинает повторяться изо дня в день, взрослые, как правило, предпринимают попытки добиться от ребенка более вдумчивого и продуктивного чтения привычными мерами: уговорами, упреками, наказаниями, многократным перечитыванием текста и т.п. Когда предпринятые попытки оказываются безуспешными, взрослые бывают вынуждены признать, что поверхностное, незаинтересованное, бездумное чтение уже стало привычкой, с которой очень трудно справиться, потому что трудности понимания текста превратились в нарушение читательского поведения.

Насколько опасна привычка к бездумному чтению для дальнейшего читательского развития ребенка? Такой ребенок будет читать по принципу «что поймется» все предлагаемые тексты, независимо от уровня их сложности и степени понимания. При этом доступными пониманию будут тексты только освоенных типов, чтение более сложных текстов будет недоступно пониманию и не приведет к расширению личного и читательского опыта ребенка. Самым опасным становится остановка читательского развития ребенка, что принципиально ограничит возможности дальнейшего образования и развития жизненной компетенции. Вот почему дети с привычкой к бездумному чтению остро нуждаются в коррекционной помощи, но помощи дифференцированной. Дело в том, что внешние признаки бездумного чтения – поверхностное, фрагментарное, непродуктивное и

незаинтересованное чтение – могут быть вызваны разными причинами, проявляться у детей с разным уровнем читательского развития. По-настоящему помочь ребенку преодолеть бездумное чтение специалист может только тогда, когда видит и оценивает не только внешние проявления, но понимает причины и механизм нарушения читательской компетентности – тот этап читательского развития, на котором возникло это нарушение.

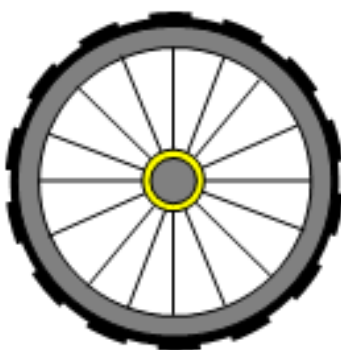
Представим себе двух детей с разными нарушениями базовой структуры читательской компетентности, у которых наблюдается феномен бездумного чтения. У всех мы сможем увидеть поверхностное фрагментарное чтение без понимания, когда внешние проявления будут схожими, но в одном случае мы имеем дело с нарушением становления читательской компетенции по варианту А или Б, в другом – по варианту В. Вспомним, как выглядят и как различаются структуры читательской компетентности («колесо чтения» ребенка при этих вариантах нарушений (рис. 45–47).



*Рис. 45.* Структура читательской компетентности формально грамотного ребенка, не завершившего этап освоения ситуативной речи (Вариант А)



*Рис. 46.* Структура читательской компетентности формально грамотного ребенка, у которого не произошел запуск контекстной речи и не образовано ядро читательской компетентности (Вариант Б)



*Рис. 47.* Структура читательской компетентности формально грамотного ребенка, недостаточно освоившего приемы решения читательских задач (Вариант В)

Если младшему школьнику, овладевшему техникой чтения, но находящемуся на этапе освоения ситуативной речи (варианты А и Б нарушений базовой структуры читательской компетентности) взрослые предлагают читать произведения, построенные на контекстной речи, ориентируясь не на его реальные возможности, а на то, что принято читать в данном возрасте и предусмотрено школьной программой, коррекционного эффекта ожидать не стоит. Ребенок владеет стратегией понимания текста, которая описывается формулой «прочитал и вспомнил». Установки на понимание и присвоение содержания, выходящего за рамки личного опыта, у него еще не сложились. Предлагая такому ребенку читать тексты, основанные на контекстной речи, взрослые, по сути, подталкивают его к вынужденной ошибке – читать их как тексты, основанные на ситуативной речи по принципу «Прочитал и вспомнил». Использование этой стратегии не может привести ребенка к пониманию текста, содержание которого выходит за рамки его личного опыта. Читая такие тексты, он на самом деле переживает события своей жизни, а не жизни героя, а то, что противоречит его опыту, просто игнорирует. Чтение такого рода непременно приведет к фрагментарности, искажениям, неоправданным дополнениям и неправомерным заменам в понимании прочитанного. Этот пример раскрывает причины и последствия самых сложных для коррекционной работы вариантов бездумного чтения у младшего школьника.

Взрослым важно понимать, что текст не воспринимается ребенком как отражение мира других людей, со своими событиями, отношениями, переживаниями. На актуальном для этого ребенка этапе развития читательской компетенции у него еще нет и не может быть установки на осмысление и присвоение содержания, выходящего за рамки личного опыта, еще не сложился механизм, который бы обеспечивал такое присвоение. Очевидно, что такой ребенок бездумно и непродуктивно читает все тексты, содержание которых выходит за

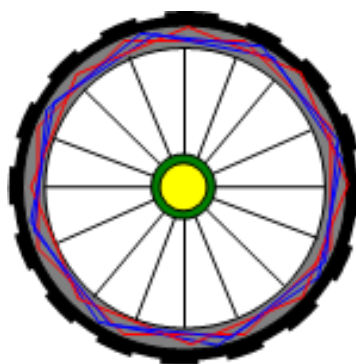


рамки его личного опыта. Если в обучении и коррекционной работе действовать, ориентируясь на внешние проявления бездумного чтения без понимания причин и механизмов нарушения, проблема может только усугубиться – чтение будет оставаться бездумным, непродуктивным, а читательское развитие практически остановится.

Привычка к бездумному чтению может сформироваться и при варианте В. Переход к восприятию контекстной речи у ребенка состоялся и ядро читательской компетентности сформировано, однако понимание связной контекстной речи еще очень ограничено, и арсенал возможностей для решения собственно читательских задач недостаточен. Такому ребенку пока доступны только те произведения детской литературы, которые не требуют сложной работы по восстановлению контекста описанной в тексте ситуации. Если в обучении и домашнем воспитании взрослые не будут учитывать этап читательского развития, возможности и ограничения ребенка и предлагать ему тексты «по программе», то сами того не ведая, будут стимулировать бездумное чтение, поскольку он будет решать только часть читательских задач – посильные и понятные, автоматизированные, остальные задачи, необходимые для полноценного понимания предложенных текстов, он решить не в состоянии и будет вынужден их игнорировать. Отсюда лишь частичная успешность его читательской деятельности и характерные колебания, которые маскируют ее недостатки и ограничения в освоении приемов решения новых читательских задач.

Во всех трех случаях (А, Б, В) бездумное чтение появляется как реакция ребенка на несоответствие требований взрослых к его читательской деятельности, реальным возможностям, актуальному уровню его читательской компетентности и «зоне ближайшего развития». Поэтому помощь дефектолога состоит в коррекционной работе, прежде всего, с окружающими ребенка взрослыми: требуется добиться понимания ими этапа читательского развития, возможностей и ограничений ребенка и убедить в необходимости привести в соответствие с ними требования окружающих близких людей, показать, как это сделать на практике – как изменить подбор текстов для чтения, как взаимодействовать с ребенком, что следует считать продвижением и расценивать как новый шаг в его читательском развитии.

Для представления всего спектра вариантов бездумного чтения у младших школьников приведем еще один вариант бездумного чтения, который встречается у детей без ограничений здоровья, но также требует корректной диагностики механизма и причин нарушения и соответствующей коррекционной работы. Этот вариант бездумного чтения не связан с нарушениями в развитии базовой структуры читательской компетентности, т.е. «колесо чтения» у такого ребенка в порядке (рис. 48).



*Рис. 48.* Нарушения развития базовой структуры читательской компетентности отсутствуют

Такие дети успешно прошли школу восприятия детской литературы на слух в дошкольном возрасте, у них сформировано ядро читательской компетентности, однако на этапе обучения технике чтения родители начали чрезмерно беспокоиться о технической стороне чтения и торопить переход к самостоятельному чтению. В этом случае дома заставляют перечитывать учебные тексты по многу раз, а чтобы стимулировать уже полюбившего книгу ребенка к самостоятельному чтению, неоправданно ограничивают или исключают совсем все еще необходимое ему чтение вслух – совместное чтение интересных и уже достаточно сложных произведений детской литературы.

Очевидно, что учебные тексты в самом начале обучения очень просты и малоинтересны ребенку, которому читали перед школой волшебные сказки и повести. И если по воле взрослых в период овладения техникой чтения такой ребенок лишается совместного чтения для удовольствия, он лишается возможности знакомства с литературой, которая соответствует уровню его читательского/слушательского развития, и в скором времени интерес к чтению начинает угасать, размывается установка на понимание, на извлечение смыслов и присвоение нового опыта. Чтение становится «обязательной частью домашнего задания», с которой надо побыстрее справиться, чтобы перейти к более увлекательным занятиям. Не удивительно, что по мере нарастания объема текстов для самостоятельного прочтения и параллельном снижении интереса к чтению у ребенка складывается привычка к чтению без понимания и без удовольствия. Яркий пример подобной ситуации приводит Ш.А. Амонашвили в своей книге «Размышления о гуманной педагогике», указывая на то, к каким серьезным потерям в качестве и результатах читательской деятельности может привести прием многократного перечитывания одного и того же текста, к которому часто прибегают учителя и родители, стремясь добиться более высокого уровня развития техники чтения. «При усвоении навыка чтения способом многократного чтения, –

пишет Ш.А. Амонашвили, – ребенок поневоле приучается к тому, что содержание текста нужно осознать при повторных чтениях и потому вовсе не обязательно, чтобы сначала же, при первом же чтении, стараться осмыслить прочитанное. Такая установка, если она со временем еще и закрепится в силу устойчивого опыта (это случается со многими детьми), будет мешать познавательному чтению ребенка, будет мешать полному, осознанному восприятию прочитанного без повторного возвращения к тексту»<sup>1</sup>.

В данном варианте бездумного чтения мы имеем дело с ситуацией, когда в дошкольном возрасте были созданы необходимые условия благополучного читательского развития – до освоения техники чтения сложилась установка на продуктивное чтение, но она утрачивается вследствие ошибочных действий взрослых, что и приводит к нарушению читательского поведения ребенка и также может повлечь за собой остановку читательского развития.

Итак, мы рассмотрели разные варианты нарушений читательского поведения формально грамотных детей, при которых обнаруживаются все проявления бездумного чтения. Проявления бездумного чтения внешне сходны, однако причины и механизмы нарушения читательского поведения существенно различаются. За похожими внешними проявлениями бездумного чтения могут стоять разные нарушения структуры читательской компетентности, случившиеся на разных этапах ее освоения (рис.49).

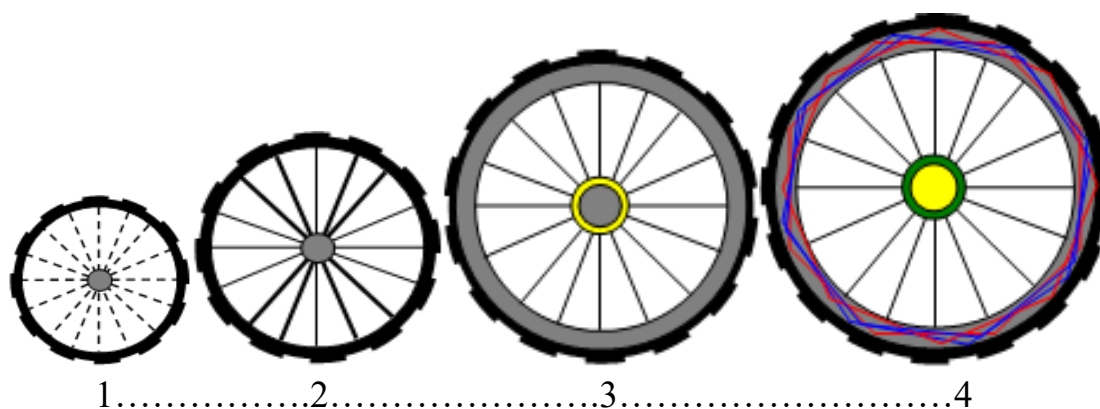


Рис. 49. Различные варианты бездумного чтения

Из-за того, что внешние проявления бездумного чтения в этих четырех случаях схожи, а причины и механизмы нарушений различны («колеса чтения» различны), требуется диагностика именно внутренних, скрытых от простого наблюдения

<sup>1</sup> Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995. С. 288.

характеристик – диагностика нарушений развития читательской компетенции, поскольку только в этом случае можно выстроить дифференцированную по вариантам нарушений обоснованную коррекционную работу, которая приведет к читательскому развитию ребенка. Попытки корригировать внешние проявления бездумного чтения, причем одними и теми же методами для всех детей, не приводят и не могут привести к успеху. Коррекция различных вариантов бездумного чтения требует различных подходов и методов.

Напомним, что при варианте А (незавершенности этапа развития ситуативной речи) мы предлагаем использовать метод «Дневник событий жизни ребенка»; метод «Авторская книга ребенка». При варианте Б (не произошел запуск развития контекстной речи) предлагается использовать метод «Три круга предчтения» и метод «Я и Другой». При варианте В (недостаточно сформированы приемы решения базовых читательских) необходим метод «Задачник по чтению»; метод «Одно задание – много текстов»; метод «Текст по частям»; метод «Визуализация гипотез ребенка по ходу чтения»; методы «Читаем и додумываем» и «Читаем и фантазируем». В случае утраты установки на продуктивное чтение у детей с высоким уровнем развития читательской компетентности рекомендуется вернуться к совместному чтению как к форме семейного досуга.

Профессионализм дефектолога в области диагностики и коррекции трудностей освоения осмысленного чтения – это способность:

- отказаться от коррекции внешних проявлений бездумного чтения;
- выбирать и применять методы диагностики нарушений собственно читательского развития;
- выявлять актуальное для данного ребенка «колесо чтения» и, ориентируясь на понимание внутренних характеристик - структуры и механизма нарушения - подбирать и применять соответствующие методы коррекционной работы;
- проводить коррекционную работу не только в отношении ребенка, но и окружающих его близких взрослых, поскольку весьма часто требуется перестройка их поведения и реконструкция требований, предъявляемых к чтению ребенка.

*Общее правило, которое должно соблюдаться во всех случаях*

*Необходимо привести в соответствие требования взрослых с реальным уровнем развития читательской компетентности ребенка, вернуться с ним на тот этап развития, где возникло нарушение, и обеспечить с помощью специальных методов и опоры на культурные традиции формирование вовремя не сложившихся новообразований этапа, и только затем двигаться дальше, уже не допуская бездумного чтения.*

Нарушения легче предупреждать, чем корректировать, поэтому заботиться о профилактике бездумного чтения у детей следует, начиная с самых ранних этапов читательского развития. Предупреждение бездумного чтения у детей предполагает: регулярный мониторинг уровня развития читательской компетентности; оценку соответствия выявленного уровня развития читательской компетентности требованиям учебных программ и материалов, используемых в обучении чтению детей; согласование программ усложнения текстов и расширения круга доступного чтения, с одной стороны, и программ развития читательской компетентности, с другой.

Научно обоснованная и эффективная практика обучения чтению предполагает применение рассмотренных методов предупреждения, диагностики и коррекции трудностей и нарушений развития читательской компетенции у детей.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Согласны ли Вы с утверждением, что бездумное чтение – опасное нарушение читательского поведения?
2. Дайте характеристику бездумного чтения.
3. Как вы понимаете выражение «ситуации, провоцирующие бездумное чтение у детей»? Можно ли сказать, что бездумное чтение – дидактогенное нарушение?
4. Какие трудности в овладении осмысленным чтением младшими школьниками могут закладываться в дошкольном возрасте?
5. Охарактеризуйте варианты нарушений развития читательской компетентности у младших школьников.
6. Объясните механизмы и раскройте условия образования бездумного чтения при вариантах А, Б, В нарушений в развитии читательской компетентности.

7. Как соотносятся варианты А, Б, В нарушений в развитии читательской компетентности с вариантами бездумного чтения?
8. Какие специальные методы разработаны для предупреждения и преодоления различных вариантов нарушений в развитии читательской компетентности? Какие из них являются универсальными, т.е. их полезно использовать для преодоления разных вариантов бездумного чтения?
9. Попробуйте представить систему аргументов в пользу дифференцированного подхода к преодолению бездумного чтения у младших школьников?
10. Раскройте основные положения современного подхода к диагностике и коррекции нарушений в развитии осмысленного чтения у детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР? Чем этот подход отличается от традиционно применяемого на практике?
11. Что изменилось в Ваших представлениях о читательском развитии ребенка и его возможных нарушениях?
12. Что изменилось в Вашем профессиональном сознании?
13. Хотите ли и готовы ли Вы попробовать применить в своей практике предлагаемый подход к предупреждению, диагностике и коррекции нарушений в развитии осмысленного чтения?

## Список литературы

1. Гончарова Е.Л. Задачи на грамотность чтения для младших школьников с затрудненным речевым и читательским развитием // Академия читательского мастерства. Методические материалы по диагностике читательской грамотности / Е.С. Романичева, Н.А. Борисенко, Е.Л. Гончарова; под общ. ред. М.В. Белоколенко. – М.: Русская ассоциация чтения, 2021. – С. 36–50.
2. Гончарова Е.Л. Культурно-историческая традиция в специальной психологии. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 39 2019 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/culture-historical-tradition-in-psychology-of-special-needs>
3. Гончарова Е.Л. Система современных педагогических средств развития словесной речи у детей с бисенсорными нарушениями / Тифлосурдопедагогика — практике образования детей с множественными нарушениями развития // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – Альманах № 41. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/triflouromethyl-practice-education-of-children-with-multiple-disabilities>
4. Гончарова Е.Л. Слепоглухой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие: научное издание. М.: Национальное образование, 2018. – 339 с. – URL: [https://deafblindacademy.ru/images/book//baby\\_and\\_book.pdf](https://deafblindacademy.ru/images/book//baby_and_book.pdf)
5. Гончарова Е.Л., Дмитриева Д.В. Варианты бездумного чтения младших школьников: выявление и пути помощи // Человек Читающий: Homo legens-4. Сб. ст. / ред.-сост. В.Б. Бирюков, О.А. Борисова. – М.: ЛЕНАРД, 2011. – С. 188–204.
6. Гончарова Е.Л., Дмитриева Д.В. Книжки с фотографиями как средство организации личного опыта малыша // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2007. – № 6. – С. 69–76.
7. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И, Королевская Т.К. Прочитанный текст как источник нужной информации: читаем осмысленно. Рассказы о временах года // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2012. – № 16. Электрон. издание. – URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-16/prochitannyj-tekst-kak-istochnik-nuzhnoj>
8. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Компьютерная программа «Мир за твоим окном» и задачи педагогической диагностики нарушений в формировании ядра читательской компетентности у детей с ОВЗ // Человек читающий. Homo legens - 9: сб. ст. / Рус. Ассоц. чтения; под общ. ред. М.В. Белоколенко. – М., 2017. – С. 197–208.
9. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Осмысленное чтение и письмо: «обходные пути», специальные методы, цифровые инструменты обучения: монография. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2023. – 196 с.

10. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Самый распространенный вариант бездумного чтения у детей: чем могут помочь информационные технологии // Человек Читающий: Homo legens – 7. Стратегии инновационного развития профессиональной подготовки специалистов в области чтения: сб. статей / под общ. ред. канд. пед. наук М.В. Белоколенко, канд. пед. наук Е.С. Романичевой. – М.: Русская ассоциация чтения. Издательство «КАНОН+» РООИ «Реабилитация», 2015. – С. 133–149.

11. Как сделать видимыми скрытые проблемы развития ребенка / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2002. Альманах № 16. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-16>

12. Кукушкина О.И. Гончарова Е.Л., Королевская Т.К. Дневник событий жизни ребенка: учеб.-метод. пособие для родителей и педагогов по развитию устной и письменной речи детей. – М.: Экзамен, 2004. – 64 с.: ил.

13. Кукушкина О.И. Развитие культурно-исторической традиции в коррекционной педагогике // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Альманах № 39 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/the-development-of-cultural-and-historical-traditions-in-correctional-pedagogics>

14. Кукушкина О.И. События жизни: Комплект рабочих тетрадей по развитию речи. 1–4 кл. специальных-коррекционных образовательных учреждений I, II, IV, V, VII, VIII видов с кратким методическим руководством. – В 7 тетр. – М.: Просвещение, 2004.

15. Манске К. Инклюзивное обучение грамоте детей с трех лет с синдромом Дауна, легастенией и другими особенностями. М.: Национальное образование, 2018. – 144 с.

16. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / под общ. ред. О.А. Величенковой. – М.: Логомаг, 2018. – 372 с.

17. Специальные методы обучения грамоте разных категорий детей с ОВЗ / Б.Д. Корсунская, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.Л. Гончарова, Н.Д. Шматко и др. // Альманах № 29. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29>

18. Чтение / А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, Б.Д. Корсунская, В.Я. Василевская // Альманах Института коррекционной педагогики. – № 10. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-10>

19. Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю.П. Мелентьевой. М.: Наука РАН, 2021. / Электронное издание: <https://rgdb.ru/professionalam/13805-chtenie-entsiklopedicheskij-slovar?ysclid=lpri1xb1ow7837464479>



## **ЧАСТЬ 2. ОСМЫСЛЕННОЕ ПИСЬМО**

## ***Раздел 1. Письменная речь – новая и сложная для ребенка форма речи***

Изучая природу письменной речи, Л.С. Выготский пришел к выводу, что она существенно отличается от устной с психологической точки зрения. Специфика письменной речи заключается в том, что она функционирует в отсутствии собеседника, порождается иными мотивами, более абстрагирована от ситуации и обладает большей произвольностью и осознанностью. Осмысленное и описанное Л.С. Выготским психологическое своеобразие письменной речи способствовало изучению процесса ее становления у детей не как «привычки руки и пальцев, но как действительного нового и сложного вида речи»<sup>1</sup>.

Развивая идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин экспериментально доказал, что *письменную речь нельзя считать простым переводом устной речи в письменные знаки, и попытки объяснить различия между ними только техникой являются заблуждением*<sup>2</sup>.

Доказано, что в своем развитии письменная речь не повторяет стадий становления устной речи. На всем протяжении дошкольного возраста «...устная речь ребенка <...> развивается в непосредственном общении с собеседником и по своей структуре является речью диалогической. Лишь в редких случаях, когда ребенок рассказывает о каком-нибудь происшествии или явлении, он переходит в монолог, но и тогда он говорит в непосредственном присутствии собеседника, направляет свое высказывание на определенное известное ему лицо, в отношении которого у него имеется достаточный опыт общения»<sup>3</sup>. Таким образом, первое отличие письменной речи от устной заключается в том, что «...она совершается в отсутствии собеседника, но это не устраняет необходимости представить себе того (тех), к кому направлено письменное высказывание»<sup>4</sup>.

Второе отличие состоит в том, что «...устная речь – звучащая, она всегда полна интонаций.... <...> Подчеркивая интонационно то или иное слово, ставя на нем ударение, мы тем самым заставляем слушателя обратить внимание именно на ту сторону нашего высказывания, которое несет в себе основную смысловую

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. С. 92.

<sup>2</sup> Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. М.: ИНТОР, 1998. С. 6.

<sup>3</sup> Там же. С. 6–7.

<sup>4</sup> Там же. С. 7.

нагрузку. В диалоге интонационный строй речи проявляется еще больше: смысл предложения всецело зависит от того, с какой интонацией оно было произнесено. Это, в свою очередь, зависит от того контекста, в котором данное слово находится в связи со смыслом всего диалога в целом. Можно сказать, что устная речь, как внутри диалога, так и в монологе, гораздо более непосредственно мотивирована, чем письменная. И эта особенность находит свое выражение в интонационном богатстве. Совсем не то в письменной речи. Мотив, движущий письменным высказыванием, дан в гораздо более абстрактной форме. Он не определяется репликами слушателей или реакцией аудитории, остается неизменным на протяжении всего речевого процесса»<sup>1</sup>.

Третья особенность письменной речи, вытекающая из двух предыдущих – ее большая произвольность, осознанность. В процессе создания текста автор «...должен проанализировать свою собственную мысль, отделить одну мысль от другой, выделить из общего клубка мыслей каждую из них и оформить связи между ними. Синтаксис письменной речи совершенно не походит на синтаксис речи устной: письменная речь есть речь произвольного синтаксиса, т.е. такого, в системе которого пишущему приходится каждую свою мысль предварительно отделять от всех остальных и находить наиболее адекватные формы ее выражения»<sup>2</sup>.

Исследования лингвистов также показали, что текст представляет собой не отдельные предложения, а группы предложений, объединенные единством замысла и определенными структурными связями.

Устная и письменная речь в зрелой форме представляют собой два различных психологических образования, однако в начальный период обучения грамоте письменная речь оказывается для ребенка вариантом устной. Он совершает открытие, переходя от «рисования вещей к рисованию речи»<sup>3</sup>, поэтому нет ничего удивительного в том, что его письменные высказывания обладают вначале характеристиками устной речи. Ребенок пытается воспроизводить устную речь, как бы копируя ее. Хотя на первых порах письменная речь и представляется ребенку способом фиксации устной, т.е. является для него, по словам Л.С. Выготского, «...символизмом второго порядка, по мере автоматизации навыков письма и

---

<sup>1</sup> Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. М.: ИНТОР, 1998. С. 7.

<sup>2</sup> Там же. С. 8.

<sup>3</sup> Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. С. 87.

чтения, письменная речь ... становится символизмом первого порядка. <...> Промежуточное звено в виде устной речи выпадает. <...> Происходит постепенная эмансипация письменной речи от устной, и она приобретает свойственные ей качества»<sup>1</sup>.

Следуя идеям А. Валлона, французский психолог Ж. Симон провел сравнительный анализ развития письменной и устной речи учащихся начальных классов, с точки зрения ее фразовой организации, и также пришел к выводу о том, что письменная речь возникает и развивается как новая для ребенка деятельность и функционирует по собственным законам. Важнейшими условиями ее развития он считал автоматизацию навыков письма, способность структурировать время, считаться с отсутствием собеседника и умение встать на его позицию.

Д.Б. Эльконин придавал большое значение умению ребенка вставать на позицию отсутствующего собеседника при освоении письменной формы. Последователь Л.С. Выготского видел связь между развитием ребенка как Читателя и Писателя. Д.Б. Эльконин показал, что «... по мере того как у ребенка появляется возможность встать на точку зрения писавшего <...>, растут и его возможности как Писателя, т.е. он становится все более способным встать на точку зрения Читателя. Это проявляется в том, что ситуация собеседника все более отделяется для ребенка от его собственной ситуации, и он все больше и больше входит в ситуацию другого»<sup>2</sup>.

Проведенные исследования делают очевидным, что эффективный подход к развитию письменной речи детей может быть построен только на основе психологического знания о структуре, функциях и этапах развития этой новой формы речи в онтогенезе, поскольку «письменная речь как продукт развития культуры человечества предъявляет ребенку новые запросы, требует от него нового типа операций, до сих пор не имевших место в его психической деятельности»<sup>3</sup>.

Таким образом, постановка программной задачи развития самостоятельной письменной речи – осмысленного чтения и письма – предполагает освоение детьми новой формы речи, хотя и связанной определенным образом с устной, но

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. С. 88.

<sup>2</sup> Кукушкина О.И. Как и зачем учить текстовому редактору детей с нарушениями слуха. М., 1994. С. 102.

<sup>3</sup> Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. М.: ИНТОР, 1998. С. 6.

существенно отличающейся от нее по функционированию и внутреннему строению.

Письменная речь является предметом и продуктом обучения, поскольку вне обучения она просто не формируется. И в этом также состоит ее отличие от устной речи. При этом освоение ребенком техники письма и автоматизация этого навыка – лишь одно из условий развития самостоятельной письменной речи, которое ни в коей мере не исчерпывает всей сложности проблемы, потому что *уметь писать буквы, слова и предложения – не значит владеть письменной речью.*

Современная психология развития рассматривает письменную речь как особый способ общения и оформления мысли, выделяя в структуре этой речи ведущий уровень ее организации: действия, связанные с порождением замысла и его воплощением в тексте. Соответственно, освоение письменной речи предполагает способность ребенка общаться с отсутствующим собеседником посредством текста, выбирать предмет общения, важный и интересный как для пишущего, так и для читающего, описывать его целостно, последовательно, живо и настолько полно, насколько этого требует позиция предполагаемого читателя.

Поскольку письменная речь – предмет и продукт обучения, достоинства и недостатки в ее развитии у ребенка справедливо связываются с системой обучения. Специальное психологическое исследование, проведенное В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ<sup>1</sup>, позволило понять, что в неподходящих условиях обучения и нормально развивающиеся дети могут оказаться не в состоянии самостоятельно построить связный текст, выразить в нем собственные мысли и чувства.

Исследования показали, что основная причина неблагополучия в деле развития письменной речи заключается в том, что практика часто не принимает во внимание результаты психологических исследований письменной речи и не задает ее как умение создавать текст. Обучение письменной речи строится так, будто в ней самое главное выводить буквы и не делать ошибок в словах и предложениях. Такие условия обучения не могут привести к продуктивному развитию осмысленной самостоятельной письменной речи ребенка.

---

<sup>1</sup> Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: МПА, 1994.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Задумывались ли Вы ранее о коренных отличиях письменной речи от устной?
2. В чем Вы видели различия устной и письменной речи до изучения данного раздела?
3. Что изменилось в Ваших представлениях о различиях устной и письменной речи?
4. В чем заключается различие устной и письменной речи, с точки зрения психологов отечественной научной школы, исследовавших эту проблему?
5. Выберите научно обоснованные высказывания и подтвердите цитатами из текста:
  - *Письменная речь отличается от устной только техникой – в устной речи мы произносим слова и предложения, а в письменной – записываем буквами.*
  - *Письменная речь существенно отличается от устной.*
  - *В устной речи собеседник видим и достигаем, с ним можно вступить в непосредственный диалог, в письменной речи – невидим, недостижим и непосредственный диалог с читателем исключен.*
  - *В устной речи ход разговора автора зависит от откликов и инициатив собеседника, в письменной речи – автор не может услышать отклика собеседника/читателя на свой текст и лишь представляет себе возможные варианты.*
  - *Устная речь полна смысловых интонаций, в письменной речи смыслы передаются иначе.*
  - *Письменная речь, как и устная, является средством коммуникации.*
  - *Представление о том, что умеющий без ошибок писать слова ребенок уже владеет письменной формой речи – заблуждение.*
  - *При обучении письменной речи главное – научить ребенка правильно писать буквы, слова и предложения.*
  - *Главное в обучении ребенка письменной речи – формирование умения строить текст.*

- *Главное в обучении ребенка письменной речи – добиться красивого подчеркика.*
6. Почему письменную речь называют культурной формой речи?
  7. Почему письменная речь не формируется без обучения?
  8. Важно ли педагогу понимать природу и условия развития осмысленного самостоятельного письма? Аргументируйте свой ответ.
  9. Что является единицей письменной речи?
    - слово
    - предложение
    - ряд предложений
    - текст
    - буква
    - слог
  10. Какие ошибки в построении обучения рискует совершить педагог, если он не знаком с психологией развития письменной речи?
  11. В какой степени Вы сами владеете письменной формой речи и какие пробелы хотели бы ликвидировать?
  12. Какая из приведенных в главе цитат выдающихся исследователей письменной речи запомнилась Вам и почему?

## **Раздел 2. Условия, необходимые детям для овладения осмысленным письмом**

Прежде всего, отметим, что «всякий начинающий осваивать письменную речь ребенок не только не ощущает потребности в новой форме речи, но он еще в высшей степени смутно представляет себе, для чего вообще она ему нужна»<sup>1</sup>. Из этого следует, что в письме «...должна быть вызвана естественная потребность, надобность, оно должно быть включено для ребенка в жизненную необходимую задачу...»<sup>2</sup>. Важно включать ребенка в письменную коммуникацию и учить писать собственные оригинальные истории на такие темы, которые являются для него внутренне понятными и волнующими. Того же мнения придерживался П.П. Блонский, считавший, что подлинный интерес у ребенка может вызвать сочинение коротких историй «эгоцентрического содержания»<sup>3</sup>. На той же позиции стоят психологи отечественной научной школы.

Таким образом, первым условием развития письменной речи у ребенка становится умение взрослых вызвать потребность в ней, поскольку на первых порах он такой потребности не ощущает. По образному выражению Л.Н. Толстого, ребенок должен понимать, «зачем писать и что хорошего в том, чтобы писать»<sup>4</sup>.

Педагогу важно понимать, какая единица письменной речи может быть исходной для развития этой особой формы речи. Исследования показали, что только текст (не слово, не предложение, не ряд предложений) реализует единство функций письменной речи как особого вида речевой деятельности. Из этого следует, что исходной единицей обучения осмысленному письму должен стать именно текст. Опираясь на психологические исследования, мы должны признать, что обучение письменной речи есть не что иное как обучение детей построению текста – умению создавать замысел (содержание) и воплощать его средствами языка.

---

<sup>1</sup> Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: МПА, 1994. С. 264.

<sup>2</sup> Там же. С. 91–92.

<sup>3</sup> Блонский П.П. Педология в массовой школе первой ступени. М.: Работник просвещения, 1930. С. 42.

<sup>4</sup> Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: МПА, 1994. С. 20.



Проведенные психологами исследования позволили педагогам получить научно обоснованное представление о системе действий, необходимых ребенку для построения содержания текста:

- выбор темы и ее границ,
- отбор основных смысловых единиц содержания (план),
- развертывание плана в целостной структуре текста, т.е. построение композиции и сюжета истории,
- отбор слов,
- выбор конструкций предложений,
- умение связывать предложения в единый смысловой контекст<sup>1</sup>.

Обратим внимание на тезис о связности предложений в тексте. Исследовавший эту проблему Н.И. Жинкин определял связность как результат действия установления соотношения между двумя соседними предложениями, подчеркивая, что вне такого соотнесения они остаются в тексте разрозненными и автономными – «на стыке двух предложений и лежит то зерно, из которого развивается текст»<sup>2</sup>.

Анализируя сложные действия и операции по построению текста, важно понимать, что все они подчинены смысловой работе над текстом и вне такой работы теряют свое значение. Казалось бы, ясно, что строить систему развития письменной речи необходимо, исходя из этого положения, однако анализ программ и учебников русского языка для первых-вторых классов общеобразовательных школ показывает, что на самых ранних этапах не ставится задача обучения письменной речи как умению построить самостоятельное осмысленное высказывание, выразить на письме свои мысли и чувства, мечты и фантазии, впечатления и наблюдения, возникающие вопросы. Причина кроется, по мнению В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ, в пооперационном подходе, само название которого отражает его суть: операции «изымаются» из структуры письменной речи и формируются изолированно как самоценные действия, вне тех мотивов, которые действительно побуждают и направляют процесс порождения текста.

Итак, только текст реализует единство функций письменной речи и потому именно текст следует использовать в качестве исходной единицы для развития

---

<sup>1</sup> Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: МПА, 1994.

<sup>2</sup> Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3–7 классов // Известия АПН РСФСР. Вып. 78. М.: АПН, 1956. С. 215.

данной формы речи у детей, подчиняя все формируемые действия и операции смысловой работе над целостным текстом. Это второе важное условие продуктивного развития самостоятельного осмысленного письма.

Как известно, письменная речь – не самоценная деятельность, она служит компонентом других видов деятельности человека. Именно поэтому для обучения необходимо отбирать те из них, которые не только доступны и интересны ребенку младшего школьного возраста, но требуют от него осмысленного самостоятельного письма – построения целостного связного текста, т.е. использования письменной речи во всей полноте ее функций.

Наиболее подходящей, на первый взгляд, представляется переписка – «разговор» посредством письменной речи. Мотивом детской эпистолярной деятельности может служить потребность поделиться своими мыслями, впечатлениями, переживаниями с хорошо знакомым человеком, непосредственный контакт с которым невозможен в данный момент по тем или иным причинам. Именно этим может быть мотивировано обращение к письменной речи и оправдано ее применение. Не случайно, с давних времен переписка привлекает внимание педагогов как возможность мотивировать ребенка к использованию письменной речи. Доказано, что написание писем положительно сказывается на ее развитии у младших школьников, поскольку в этой ситуации дети осознают необходимость воспользоваться именно этой формой речи, что особенно ярко проявляется в условиях современного цифрового мира с его средствами коммуникации. И все же не стоит переоценивать значение переписки даже в самых современных мессенджерах, чатах и т.д., поскольку такой способ обмена новостями и личным опытом не требует от пишущего ребенка целостной структуры текста, его тематического единства, скорее это обмен короткими сообщениями по конкретному вопросу. Сущность текста – это, прежде всего, смысловая целостность и завершенность, а ценность письма определяется новизной и важностью для адресата сообщаемых фактов, впечатлений и переживаний по конкретному поводу, которые могут быть не столь тесно связаны или совсем не связаны между собой.

Не стоит забывать и о современной тенденции развития электронной переписки, а именно: стремлении пишущих заменять словесное сообщение картинкой, стикером, коротким видеосюжетом и т.д., т.е. переходить в части случаев от письменной речи к наглядным средствам передачи смысла адресату.

Обратим внимание еще на одно обстоятельство, важное для построения процесса обучения – «если между двумя учащимися завязалось содержательное общение с помощью переписки, то вряд ли они искренне согласятся с тем, чтобы их письма проверялись, исправлялись или отдавались им на доработку. Если же организовать коллективное написание писем на уроке, то это может быть воспринято скорее, как выполнение задания учителя, нежели как способ межличностного общения»<sup>1</sup>.

Итак, достоинство переписки состоит в том, что она раскрывает перед ребенком одно из назначений письменной речи, мотивирует к ее использованию, помогает формировать способность принимать в расчет отсутствующего собеседника и стремление сделать свое сообщение ценным и интересным для другого человека. Недостаток этой деятельности для развития осмысленного письма заключается в том, что от ребенка не требуется применить письменную речь во всей полноте ее функций. Следовательно, переписка непременно должна быть использована в обучении, однако она не может служить единственным или основным видом деятельности ребенка в процессе освоения осмысленного письма.

Широко применяемое в практике обучения изложение также не является, как показали исследования психологов, оптимальным видом работы для развития самостоятельной письменной речи, поскольку ребенок лишь частично воспроизводит ее функции, а именно: выражает уже заданное содержание. Вместо того, чтобы строить свой текст, учиться создавать свой замысел, он пересказывает «чужое» произведение. Немаловажно и то, что при написании изложений вполне закономерно возникает проблема с мотивацией этой деятельности для ребенка младшего школьного возраста, поскольку для него остается не ясным, кому и для чего нужна столь нелегкая и малоинтересная работа. Таким образом, изложение по сравнению с перепиской, имеет еще более ограниченное дидактическое значение для развития осмысленного письма детей младшего школьного возраста.

Из деятельностей, опосредуемых письменной речью и доступных ребенку младшего школьного возраста, остается рассмотреть *детское* словесное творчество. В отличие от подлинного словесного творчества, оно не предусматривает сложных литературных жанров. Имеется в виду сочинение собственных оригинальных историй, отвечающих возрастным интересам, уровню

---

<sup>1</sup> Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: МПА, 1994. С. 51.

развития детей – историй, в которых они могут выразить свои мысли и чувства о прожитом, увиденном, услышанном, прочитанном, о том, что запомнилось, впечатлило, обрадовало, расстроило, вдохновило и т.д.

Обучение письменной речи задается как обучение построению текста. Вот почему самым продуктивным способом развития письменной речи, по мнению психологов, исследовавших эту проблему, является написание сочинений и, главное – их редактирование. П.П. Блонский подчеркивал: «Пусть ученики пишут мало сочинений, но много работают над ними, чтобы они вышли максимально хорошими. Учитель должен помогать детям строить рассказы, организовывать групповые обсуждения: дети рассказывают, что и как они думают написать, а учитель и одноклассники, выслушав их, дают советы»<sup>1</sup>.

Р.Л. Креймер считал главным фактором полноценного развития письменной речи детское словесное творчество, поскольку именно в этой ситуации ребенок чувствует себя истинным автором текста. Для развития способности к письменному сочинению необходимо с уважением относиться к личности ребенка, поддерживать его инициативы и усилия, создавать условия для свободы самовыражения. Эффективное развитие письменной речи возможно, по мысли Р.Л. Креймера, при соблюдении следующих правил:

- Учитель должен помогать детям лучше организовать их чувственный и интеллектуальный опыт, установить связи между опытом и речью.

- Детей необходимо побуждать писать о тех предметах и явлениях, которые соответствуют их интересам и потребностям, затрагивают их эмоционально, а потому следует умело и осмотрительно отбирать темы для сочинений. Рассказ, написанный с увлечением и воодушевлением в сто раз предпочтительнее сухого описания.

- Учитель должен руководить процессом создания текстов, заинтересованно участвовать в этой работе вместе с учениками, показывая пример того, как сочинять, стимулируя и вдохновляя детей.

- Важно, чтобы сочинения имели смысл для детей, чтобы они ясно понимали, зачем пишут, и как будет использован созданный текст в дальнейшем.

- Надо учить детей сравнивать замысел, язык и стиль создаваемого ими сочинения с прочитанными произведениями мастеров слова<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Блонский П.П. Педология в массовой школе первой ступени. М.: Работник просвещения, 1930. С. 40–41.

<sup>2</sup> Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: МПА, 1994. С. 18–19.

Как мы видим, есть все основания считать наиболее продуктивным способом развития осмысленного письма написание сочинений – создание детьми и редактирование авторских текстов, отвечающих их интересам, уровню развития и этапным задачам обучения языку. Именно сочинению и редактированию своих историй должен быть отдан приоритет при обучении самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста.

Психологические представления о процессе развития письменной речи у нормально развивающихся детей младшего школьного возраста сводятся к следующему. Начинать следует с формирования того уровня организации письменной речи, на котором функционируют в единстве действие порождения содержания текста и действие его выражения. Необходимо использовать словесное творчество младших школьников. Обязательна организация взаимодействия учащихся с учителем и друг с другом в ходе освоения новой формы речи. Осваивающий осмысленное письмо ребенок должен чувствовать себя не как «...ущемленная своим неумением и незнанием личность, а, напротив, испытать ощущение творческой полноценности, реализуя свои, пусть еще небольшие, возможности с помощью учителя в совместно достигнутом продукте»<sup>1</sup>.

Итак, психологами были определены и обоснованы условия обучения, необходимые детям младшего школьного возраста для освоения осмысленного письма:

- вызвать у ребенка потребность в новой форме речи;
- использовать текст как исходную единицу для развития письменной речи детей и подчинять все формируемые действия и операции смысловой работе над целостным текстом;
- отдавать приоритет в обучении сочинению детьми оригинальных историй, в которых будут отражаться их собственные мысли, мечты, фантазии, опыт впечатлений и переживаний;
- создавать в классе доверительную обстановку сотрудничества и использовать метод эмоционально-смыслового комментария поведения пишущего ребенка, помогающий ему испытывать чувство творческой полноценности, несмотря на пока еще очень ограниченные возможности сочинительства и постоянную потребность в помощи учителя для создания текста.

---

<sup>1</sup> Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: МПА, 1994. С. 68.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Можно ли утверждать, что для обучения письменной речи достаточно научить ребенка писать грамотно – без ошибок – буквы, слова и предложения. Приведите аргументы.
2. Какова главная задача педагога при обучении самостоятельному осмысленному письму?
3. Какие умения нужно сформировать у ребенка, чтобы он овладел осмысленным самостоятельным письмом?
4. Какие условия нужно создать в обучении, чтобы ребенок овладел самостоятельным осмысленным письмом? Приведите в качестве аргументов результаты психологических исследований.
5. Какое задание следовало бы предложить ребенку, чтобы проверить его самостоятельную письменную речь?
  - *написать рассказ по серии картин*
  - *написать рассказ по одной картинке*
  - *выполнить грамматическое упражнение*
  - *написать изложение*
  - *написать пересказ текста своими словами*
  - *написать все исключения из заданного правила*
  - *написать сочинение на свободную тему*
  - *написать сочинение на заданную тему*
  - *преобразовать подробный рассказ в короткую историю*
  - *преобразовать (развернуть) короткую историю в подробный рассказ*
6. Почему не стоит надеяться на результативность обучения письменной речи, если у младшего школьника не была вызвана потребность в освоении новой формы речи?
7. Может ли помочь электронная почта, социальные сети, компьютерные игры в формировании потребности младшего школьника в освоении письменной формы речи?
8. Какое задание Вы бы предложили ребенку, чтобы вызвать интерес к освоению самостоятельной письменной речи?
9. Почему при обучении самостоятельному осмысленному письму следует отдавать приоритет сочинительству историй, отражающих мысли, мечты, фантазии, опыт впечатлений и переживаний детей? Приведите аргументы, используя прочитанный текст.

10. Объясните, почему так важна доверительная обстановка в классе при обучении сочинению собственных историй?
11. Почему необходим эмоционально-смысловой комментарий поведения ребенка в ходе написания сочинения? Приведите конкретные примеры.
12. Насколько необходимо учить родителей понимать, при каких условиях у ребенка может быть сформировано самостоятельное осмысленное письмо? Есть ли такая литература в сети Интернет?

### **Раздел 3. Общие и специфические трудности освоения осмысленного письма и необходимые в обучении средства редактирования текста**

Для детей, приступающих к освоению самостоятельной письменной речи, она является новым способом общения и оформления мысли, поэтому любой ребенок вначале испытывает трудности как смысловой организации текста, так и его языкового оформления. Соответственно, любой ребенок нуждается в тщательном, многократном и разноаспектном редактировании первоначальных вариантов своих сочинений: по смыслу; по структуре; по лексико-грамматическому оформлению и др. Редактирование своей речи продвигает ребенка по пути ее развития, так как служит эффективным способом приведения в соответствие замысла и его воплощения в тексте. В ходе этой работы совершенствуются все те действия и операции, которые необходимы для построения текста, поэтому редактирование – это не только неотъемлемый компонент сочинительства, но и важнейшая составляющая процесса развития самостоятельной письменной речи ребенка в ходе обучения.

Чтобы вовлечь младшего школьника в процесс активного осмысленного редактирования собственной речи, необходимо предоставить ему средства, которые не ослабят желания совершенствовать ее, не окажут отягочающего влияния на эту деятельность и не разрушат ее структуры.

Размышляя в этом контексте о детях с задержкой психического развития, нарушениями слуха, речи следует принять во внимание тот факт, что они испытывают не только те трудности, что свойственны любому ребенку при освоении осмысленного письма, но и те, что называют специфическими, т.е. трудности, обусловленные характером и степенью выраженности нарушения их развития. Это означает, что наряду с многократным и разноаспектным редактированием первоначальных вариантов сочинений, в котором нуждается любой ребенок, таким детям понадобится провести значительно более объемную и сложную работу по устранению разнородных, специфических (для данной категории детей) и при этом плохо осознаваемых ошибок.

Исследования дефектологов показали, что у каждой рассматриваемой нами категории детей – глухих, слабослышащих, детей с речевыми нарушениями,



задержкой психического развития – по-своему осложнен процесс построения письменного высказывания. Не задаваясь целью представить исчерпывающее описание общего и специфического в развитии письменной речи этих категорий детей с ОВЗ, обратим внимание на те особые трудности и специфические ошибки, что усложняют этим детям процесс редактирования своих сочинений в сравнении со сверстниками<sup>1</sup>.

*Особенности освоения письменной речи детьми с нарушениями слуха* изучали психологи и сурдопедагоги в связи с исследованием умственного и речевого развития этих детей. Прослеживалось своеобразие в употреблении слов (Р.М. Боскис, А.М. Гольдберг, А.Г. Зикеев, Ж.И. Шиф и др.); специфика освоения различных частей речи (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, Н.С. Рождественский, Б.Д. Корсунская, Н.Г. Морозова, В.А. Синяк, Ж.И. Шиф и др.); конструкций предложений (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, К.Г. Коровин, Н.С. Рождественский, А.Ф. Понгильская и др.). Характеристика самостоятельной письменной речи младших глухих школьников пополнялась и за счет педагогических исследований методического характера (Л.М. Быкова, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, И.В. Колтуненко, О.А. Красильникова, Л.П. Носкова и др.).

Фундаментальное исследование целостного речевого развития детей с нарушениями слуха, проведенное Р.М. Боскис<sup>2</sup>, и масштабное экспериментальное исследование А.Г. Гольдберг<sup>3</sup>, позволили получить представление о специфике освоения самостоятельной письменной речи глухими младшими школьниками. Эти, ставшие классическими, исследования показали, что при описании предмета; сочинении по картине; сочинении о событиях своей жизни своеобразной может быть смысловая организация текста. Характерной особенностью сочинений глухих является недостаточная полнота отражения ситуаций. В их текстах явно преобладает фиксация непосредственно воспринимаемого над интерпретацией увиденного или случившегося. Дети могут последовательно описывать цепочку событий, оставляя неопианным главное – логику их связи и смысл для участников.

---

<sup>1</sup> В данном контексте слово «сверстники» означает детей того же возраста с нормо-типическим развитием.

<sup>2</sup> Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М.: АПН, 1963.

<sup>3</sup> Гольдберг А.М. Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников. М., 1966.

Специфика построения содержания текста и его композиции у глухих детей заключается и в том, что место информации в сочинении определяется не степенью ее важности, а привычностью. Они могут даже не замечать, что обстоятельно описывая одни фрагменты происходящего, упускают другие, и в результате неверно или неточно отражают в тексте смысл ситуации в целом. Сочинения детей с нарушенным слухом также отличает несоразмерность частей с точки зрения их содержания: важная информация занимает столько же или даже меньше места, чем та, что менее значима. Наряду с пропусками важной информации, глухие школьники могут включать в сочинения ненужную информацию, отступая от темы. А.М. Гольдберг показала, что «... материал всплывает в сознании ребенка по ассоциации (часто случайной) с каким-либо фрагментом передаваемого, либо потому, что лучше закреплено в его опыте, легче актуализируется и свободнее применяется»<sup>1</sup>.

Существенным недостатком сочинений глухих школьников является отсутствие или явное нарушение связей между частями текста, вследствие чего в нем отсутствует логическая завершенность. Деталь описываемого предмета, фрагмент картины, определенная сторона житейской ситуации не выступают в сознании пишущего ребенка как часть целого, вследствие чего он не видит необходимости установить связь между содержанием этого фрагмента текста с предшествующими ему и последующими. Все силы ребенка уходят на то, чтобы оформить в речи каждую отдельную мысль. Иначе говоря, часть отрывается от целого и воспринимается как автономное целое, вследствие чего страдает смысловая организация текста.

В сочинениях глухих детей может иметь место нарушение последовательности изложения содержания либо последовательность описываемых событий соблюдается частично. Отступления от правильного порядка изложения событий возникают, как отметила А.Г. Гольдберг, оттого, что ребенок пытается описать элементы ситуации в том порядке, в каком они воспринимаются и осмысливаются им, а не в той последовательности, которая имела место в действительности.

---

<sup>1</sup> Гольдберг А.М. Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников. М., 1966. С. 166.

Воплощая замысел в речи, глухие дети больше опираются на воспроизведение в готовом виде знакомого речевого материала, чем на продуманный отбор подходящих средств языка. Морфологический состав сочинений глухих детей гораздо беднее и однообразнее, чем у слышащих сверстников. Основную часть употребляемых слов составляют имена существительные и глаголы, остальные части речи встречаются в работах детей значительно реже. Анализ лексических ошибок показал, что глухим детям свойственен неточный или даже неверный выбор слов, нарушение грамматических соотношений между словами в предложении, встречаются искажения буквенного состава слов, пропуски целых слов в предложении.

Итак, проведенные исследования показывают, что глухие дети младшего школьного возраста испытывают как свойственные всем детям, так и специфические трудности в усвоении действий и операций, необходимых для построения содержания текста, что проявляется в своеобразии композиции и сюжета рассказа, в нарушении смысловой целостности, пропусках важной информации и включении лишней, несоразмерности частей текста с точки зрения их содержания, отсутствии связей между частями текста, его логической незавершенности. Принимая во внимание ограниченность словарного запаса, особенности освоения значений слов и их употребления, а также специфику усвоения грамматического строя речи, можно уверенно утверждать, что у глухих детей специфически осложнен и процесс языкового оформления содержания текста: отбор слов, синтаксических конструкций предложений, и главное – связность предложений внутри текста, обеспечение единства смыслового контекста.

Если специфически осложнен процесс построения текста, то и процесс его редактирования окажется гораздо более трудным. Наряду с разноаспектным редактированием первоначальных вариантов сочинений, в котором нуждается любой ребенок, приступающий к освоению осмысленного письма, глухим школьникам понадобится провести значительно более сложную и объемную работу по устранению многочисленных и плохо осознаваемых ошибок как в смысловой организации текста, так и его языковом оформлении.

*Особенности освоения осмысленного письма детьми с задержкой развития (ЗПР)* также изучались психологами и педагогами-дефектологами в разных контекстах (Р.Д. Тригер<sup>1</sup>, Е.С. Слепович<sup>2</sup>, Г.Н. Рахмакова<sup>3</sup>, Е.И. Скиотис<sup>4</sup>, Л.В. Яссман<sup>5</sup> и др.). Анализ проведенных исследований позволяет говорить о том, что младшие школьники с ЗПР испытывают не только свойственные всем детям, но и специфические трудности в усвоении действий и операций, необходимых для построения текста.

В сочинениях без наглядных опор тема, как правило, раскрывается детьми с ЗПР не полностью, отмечаются явные нарушения последовательности изложения, пропуски фактов, важных для понимания смысла истории, отсутствие логики связи между ними, опускается эмоциональное отношение к происходящему участникам событий. Погрешности в описании содержания сочетаются с трудностями лексико-грамматического оформления – дети с ЗПР употребляют, как правило, простые и однотипные предложения, допускают и не замечают неправильное употребление и согласование слов в тексте.

Уникальной специфической особенностью сочинений детей с ЗПР является не замечаемое ребенком отступление от темы, неоправданный «уход в сторону», включение в текст информации, не соответствующей смыслу создаваемого текста, а в ряде случаев даже его теме.

Описывая случившееся, увиденное, услышанное, дети с ЗПР испытывают выраженные трудности в эмоционально-смысловом комментарии события или эпизода, его смысловой интерпретации, сосредотачивая внимание на описании внешних и видимых действий, очевидных фактов, событий.

Согласно проведенным исследованиям, даже в сочинениях по серии картин, т.е. при наличии наглядных опор, младшие школьники с ЗПР могут опускать смысловую связь событий, логику их развертывания, описывать наглядно представленное

---

<sup>1</sup> Тригер Р.Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 1987. № 5. С. 12–13.

Тригер Р.Д., Владимирова Е.В. Инициативная письменная речь учеников классов коррекционно-развивающего обучения // Дефектология. 2002. № 4. С. 40–47.

<sup>2</sup> Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. Минск: Нар. асвета, 1989.

<sup>3</sup> Рахмакова Г.Н. Некоторые особенности письменной речи младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 1991. № 2. С. 10–16.

<sup>4</sup> Скиотис Е.И. Особенности развития связной письменной речи младших школьников с ЗПР // Дефектология. 1996. № 6. С. 24–28.

<sup>5</sup> Яссман Л.В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития // Дефектология. 1976. № 3. С. 35–43.

содержание автономно, не обращая внимание на то, что рассказ лишается смысловой целостности и связности, превращаясь в набор отдельных фраз.

В сочинениях детей с ЗПР можно видеть нарушения последовательности изложения событий, избытие ненужных повторений, недопустимую рядоположенность значимых событий и второстепенных деталей, неоправданное и не замечаемое переключение с описания важного на незначительные детали, слишком краткое изложение важного и чрезмерно подробное описание незначительного, включение и подробное описание не относящегося вовсе к теме сочинения.

У младших школьников с ЗПР страдает не только смысловая и структурная организация текста, но и лексико-грамматическое оформление замысла. Такие дети могут использовать в сочинениях бытовую, упрощенную, стилистически сниженную речь вместо литературной. Среди частей речи в их сочинениях преобладают существительные и глаголы, им трудно даются и специфически осваиваются части речи, указывающие на качества и отношения. Выраженное однообразие используемой лексики и конструкций фраз характерны для сочинений детей с ЗПР, возможны нарушение правил управления и согласования слов в предложении.

Итак, и у детей с ЗПР специфически осложнен процесс создания замысла текста и его языкового оформления. Это означает, что процесс редактирования текста окажется для них гораздо более трудным: детям с ЗПР придется устранять и те ошибки, что свойственны любому начинающему «писателю», и те, что относятся к разряду специфических и при этом плохо осознаваемых.

А как обстоит дело с освоением осмысленного письма у детей с речевыми нарушениями? Напомним, к детям с тяжелыми нарушениями речи относят имеющих отклонения речевого развития при наличии нормального слуха и первично сохранного интеллекта.

**Особенности письменной речи детей с речевыми нарушениями** исследовали психологи, дефектологи, логопеды (Р.М. Боскис<sup>1</sup>, Р.Е. Левина<sup>2</sup>, А.Н. Корнев<sup>3</sup>,

---

<sup>1</sup> Боскис Р.М., Левина Р.Е. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей // Изв. АПН РСФСР. 1948. Вып. 18. 191 с.

<sup>2</sup> Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961. 310 с.

Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. 366 с.

<sup>3</sup> Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.

Р.И. Лалаева<sup>1</sup>, Л.В. Бенедиктова<sup>2</sup>, Е.Н. Российская<sup>3</sup>, И.Н. Садовникова<sup>4</sup>, Л.Ф. Спирина<sup>5</sup>, М.Е. Хватцев<sup>6</sup>, Г.В. Чиркина<sup>7</sup>, А.В. Ястребова<sup>8</sup> и др.). Специфические ошибки таких детей на письме были описаны логопедами специально для педагогов инклюзивного образования Е.Е. Китик и Л.Е. Томме<sup>9</sup>.

Исследования показали, что дети с речевыми нарушениями не без труда создают замысел текста, но все же им гораздо легче породить содержание, нежели правильно выразить в речи задуманное, добиться его правильного языкового оформления. Перенос акцента с трудностей создания замысла текста на трудности его воплощения в речи отличает детей с речевыми нарушениями от детей с ЗПР и тяжелыми нарушениями слуха. Не случайно среди множества проведенных исследований нелегко найти описание трудностей построения содержания, плана, композиции текста, его смысловой целостности, соотношения текста, контекста и подтекста, соответствия произведения интересам и запросам адресата. Большинство исследователей описывают и анализируют ошибки в написании слов и предложений, входящих в состав текста, выделяя множество вариантов дисграфий – нарушений письма, встречающихся у детей. Какие же специфические ошибки в сочинениях придется исправлять детям с тяжелыми нарушениями речи? Воспользуемся одной их последних опубликованных работ<sup>10</sup>.

---

<sup>1</sup> Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 2004. 112 с.

<sup>2</sup> Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д.: Феникс, СПб.: Союз, 2004. 224 с.

<sup>3</sup> Российская Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. М., 1999. 22 с.

<sup>4</sup> Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. 153 с.

<sup>5</sup> Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы); Начу. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1980. 192 с.

<sup>6</sup> Хватцев М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. М., 1937. 221 с.

<sup>7</sup> Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. 3-е изд., доп. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.

<sup>8</sup> Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. 2-е изд. М.: АРКТИ, 1997. 131 с.

<sup>9</sup> Китик Е.Е., Томме Л.Е. Дети с тяжёлыми нарушениями речи: учебное пособие для общеобразовательных организаций. 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 47 с.

<sup>10</sup> Там же.

Логопеды выделяют неправильное или неточное употребление значения слова в самостоятельно составленном предложении или тексте. Это специфические ошибки, не присутствующие в сочинениях детей с нормально развивающейся речью.

*Приведем примеры: овощи – «продукты»; «моя бабушка уже большая», «на голове у петуха красная грива», «мама варит салат», «это салат из продуктов».*

Некорректное словообразование, которого не встретишь в письменных работах сверстников.

*Приведем примеры: волчий хвост», «волкин хвост», «спортивные принадлежности», «лисица приторожилась», «строительственная техника», ножка стола – «подножка», рябиновый лист – «рябиный лист», «мыший хвост», «тополёвый лист», «подпрыгался», «постирался и убрался», «маленький домичек».*

Специфические ошибки в согласовании слов в предложении, не характерные для детей с развитой устной речью.

*Приведем примеры: «ухи», «зеркалы», «стул без ножка», «две карандаши», «семь яблоков», «красный пальто», «мечтает по кукле», «пролетает под домом», «идет в дому», «брать за ручка», «двое карандашов», «ем ложком», «горжусь мамом», «тёплый пальто», «шел на дороге», «пришел от школы», «вышел с коридор» и др.*

Фонетические ошибки – неоправданные и недопустимые замены букв на письме.

*Приведем примеры: жук – «зук»; щетка – «сетка»; звали – «жвали»; карман – «калман», шуба – «фуба»; тетушка – «тотушка»; зубы – «зупы» и др.*

Недопустимый пропуск буквы при написании слова.

*Приведем примеры: карандаш – «ка\_андаш»; веселый – «весе\_ый».*

Фонематические ошибки, связанные с неточным восприятием на слух звукового состава слова.

*Приведем примеры: жираф – «шираф»; цапля – «сапля»; одолел – «отолел»; золото – «солото»; шкаф – «жжаф».*

Ошибки, обусловленные несформированностью фонематического анализа и синтеза.

*Приведем примеры: «молоко» – «молко»; кукушка – «кукишка», вставка лишних букв: декабрь – «декабырь»; строительство – «стороительство»; школа – «шыкола»; перестановка букв в слове: ребёнок – «ребёнко»; ответ – «овтет»; связанный – «съяванный» и др.*

Можно было бы продолжать и уточнять ряд специфических ошибок детей с различными речевыми нарушениями, но уже ясно, что при редактировании первоначального варианта текста им придется исправлять не только свойственные всем детям погрешности, но и множество специфических ошибок, что заметно усложнит работу по совершенствованию текста и существенно увеличит ее продолжительность.

Итак, исследования дефектологов не оставляют сомнений в том, что у каждой категории интересующих нас детей: глухих, слабослышащих, с различными речевыми нарушениями, с задержкой психического развития – специфически осложнен процесс освоения самостоятельного письменного высказывания. Однако, наряду с различиями можно выделить и нечто общее – так или иначе, в той или иной степени, но страдают все действия и операции, необходимые для построения замысла текста и его правильного языкового оформления. Из-за этого трудный для любого ребенка компонент сочинительства – осмысленное редактирование первоначального варианта текста – становится значительно более объемным и сложным для этих категорий детей.

Понимая обширность, многообразие и специфичность трудностей таких детей на пути освоения осмысленного письма, нельзя не задуматься о том, насколько необходимо им иметь в своем распоряжении средства редактирования текста, которые не окажут отягощающего влияния на эту деятельность, не разрушат ее структуры, не ослабят желания ребенка совершенствовать свою речь. Какими же разрешающими возможностями должны обладать средства редактирования речи, чтобы ребенок мог устранять многочисленные, разнородные и в том числе – специфические ошибки?



Систематизируем описанные недостатки построения текста и смоделируем возможности средств редактирования текста, требуемые детям с нарушениями слуха, речи, ЗПР (табл. 4).

Таблица 4

*Недостатки построения текста и педагогические требования к средствам редактирования*

<b>Недостатки построения текста младшими школьниками с нарушениями слуха, речи, ЗПР</b>	<b>Необходимые возможности средств редактирования</b>
Нарушение смысловой целостности текста	Возможность редактировать целостный текст и анализировать, как он меняется под влиянием вносимых изменений
Пропуск в тексте важной информации	Возможность «вписывать» недостающий фрагмент в первоначальный вариант текста
Включение в текст лишней информации	Возможность исключать из текста лишнюю информацию
Нарушение последовательности изложения содержания текста	Возможность менять части текста местами
Отсутствие связей между частями текста, его логическая незавершенность	Возможность вставлять недостающие «связки» между частями текста, достигая логической завершенности текста
Нарушение связей между частями текста	Возможность устранять ошибки в установлении связей между частями текста
Несоразмерность частей текста по содержанию	Возможность «сворачивать» и «разворачивать» части текста, добиваясь их смысловой соразмерности в целостном тексте
Нарушения грамматических закономерностей построения предложений	Возможность вносить любые изменения в написание слов и перестраивать предложение, входящее в текст
Неправильный выбор слов	Возможность заменять слова в предложениях, входящих в текст
Пропуски слов в предложении	Возможность вставлять пропущенные слова в предложения, входящие в состав текста
Перестановки слов в предложении	Возможность перемещать, менять местами слова в предложениях, входящих в состав текста
Подмена одним словом целого предложения	Возможность разворачивать слово в предложение в составе целостного текста

Понимая, какие средства редактирования письменной речи нужны в специальном и инклюзивном образовании, проанализируем традиционно предлагаемые в школьном обучении. Зададимся вопросом – насколько соответствуют эти средства характеру и структуре самой деятельности редактирования речи, в какой мере они отвечают потребностям детей, испытывающим общие и специфические трудности в освоении осмысленного письма.

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Опишите трудности детей с тяжелыми нарушениями слуха в построении замысла текста и выборе языковых средств его выражения.
2. Выделите общие и специфические ошибки детей с нарушенным слухом в создании текста и сделайте соответствующую таблицу.
3. Опишите трудности детей с нарушениями речи в построении содержания текста и выборе средств языка для его описания.
4. Дифференцируйте и опишите в таблице общие и специфические ошибки детей с нарушениями речи в создании текста.
5. Опишите трудности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в построении замысла текста и выборе речевых средств его выражения.
6. Выделите общие и специфические ошибки детей с ЗПР в создании текста и сделайте соответствующую таблицу.
7. Создайте три таблицы:
  - Дети с нарушенным слухом.
  - Дети с речевыми нарушениями.
  - Дети с ЗПР.

В левой графе каждой таблицы укажите все выделенные Вами из текста трудности детей. В правой графе таблицы самостоятельно смоделируйте необходимые таким детям возможности средств редактирования текста в ходе освоения осмысленного письма.

8. Сравните три ранее заполненные Вами таблицы. Что общего и отличного в средствах редактирования, требуемых разным нозологическим группам детей?

9. Как Вы думаете, какие трудности легче преодолевать в коррекционной работе с детьми с нарушениями слуха, речи, ЗПР – сложность построения замысла (содержания) текста или трудности подбора речевых средств его выражения:
- Я не знаю;
  - Я думаю, что ..., но не уверен, потому что не могу убедительно аргументировать;
  - Я думаю, что .....
  - Мои аргументы таковы:...
10. Какие средства редактирования сочинения традиционно предлагаются детям в начальной школе в условиях специального и инклюзивного образования?
- работа над ошибками;
  - переписывание текста;
  - редактирование текста при помощи текстовых редакторов.

#### **Раздел 4. Средства редактирования текста, традиционно предлагаемые младшим школьникам**

По традиции в школе основным средством редактирования первоначального варианта сочинения является либо его переписывание (после обсуждения многочисленных допущенных погрешностей), либо работа над ошибками.

Отметим сразу, что в ходе работы над ошибками из целостного текста «вырываются» фрагменты, нуждающиеся в исправлении, а потому совершенствуется уже не текст в целом, а входящие в него слова, словосочетания и предложения. При этом основания для правки могут быть весьма разнообразными. Одно предложение необходимо поправить потому, что допущены ошибки при написании слов, другое – оттого, что пострадала его структура, оказался пропущенным глагол либо служебная часть речи, нарушился порядок и связь слов, в третьем – ребенок не смог правильно выбрать слово, обозначающее действие или качество, или употребил много раз в тексте одно и то же слово, хотя знаком с его синонимами и др.

Каким бы ни было основание для исправления, в ходе работы над ошибками совершенствуются отдельные действия и операции, которые изымаются из структуры письменной речи, вследствие чего они совершенствуются как самоценные действия, вне отношений с теми мотивами, которые побуждают и направляют процесс создания связного текста. Даже если работа над ошибками проведена успешно, ребенок не имеет возможности увидеть новый вариант целостного текста и понять, каким образом внесенные исправления повлияли на его «произведение», насколько улучшился текст, благодаря каждой внесенной поправке, удалось ли достичь соответствия между замыслом и его воплощением.

*Итак, работа над ошибками подменяет редактирование целостного текста исправлением входящих в него слов, словосочетаний и предложений.*

Но, может быть, так обстоит дело только с работой над ошибками, а переписывание текста является, хотя и утомительным, но вполне подходящим средством его совершенствования? Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим, прежде всего, каким образом переписывание влияет на мотивацию ребенка к написанию и редактированию сочинений – той продуктивной деятельности, которая столь необходима для освоения осмысленного письма.

Для многих детей младшего школьного возраста, накопивших «богатый» опыт переписывания текстов из-за необходимости исправления нескончаемых и разнообразных ошибок, работа эта становится нежеланной, неприятной, а иногда даже ненавистной. Очень скоро дети начинают понимать, что их ожидает, когда взрослые предлагают им ту или иную письменную работу. Многие изначально уверены в том, что написанный рассказ будет многократно исправлен учителем, и в таком неприглядном виде предстанет перед огорченными родителями. Затем придется его переписывать или делать достаточно большую по объему работу над ошибками, которая, кстати, никак не повлияет на поставленную ранее отметку. Даже если ребенок не говорит о своем эмоциональном отношении к работе, мы видим, как портится у него настроение, как неохотно он берет в руки тетрадь, буквально заставляя себя писать, или пытается придумать любые – мыслимые и немыслимые – причины, чтобы увильнуть от выполнения задания. Чем труднее ребенку писать сочинения, тем больше он в этом нуждается, но тем меньше этого хочет, поскольку редактирование текста путем переписывания, несомненно, отбивает охоту к этому занятию. Ситуация напоминает заколдованный круг. Учителю требуются долгие годы для развития несовершенной и при этом изобилующей специфическими ошибками письменной речи ребенка, а тот уже не испытывает желания выполнять необходимую работу.

Это нелегкая ситуация для учителя, но если задуматься о родителях маленького ученика, то мы поймем, что их положение гораздо сложнее. Дома они вынуждены просить, убеждать сына или дочь выполнить домашнее задание по развитию речи, а ребенок, уже не сдерживаемый авторитетом учителя и школьной обстановкой, капризничает, отказывается, сердится, иногда даже плачет и обвиняет родителей в том, что они не хотят понять его трудностей и пожалеть. Желая добра своему ребенку и понимая, насколько необходимо обеспечить развитие его речи, родители вынуждены заставлять его переписывать рассказы и исправлять ошибки. Прекратить эту работу они не могут, но и изменить отношение ребенка к ней тоже не в их силах. Уговоры и увещания тут, как правило, не помогают, так как маленький ученик прекрасно понимает, что взрослый не избавит его от переписывания, а каждый следующий рассказ вновь будет изобиловать ошибками, которые придется исправлять. В конце концов каждая такая работа превращается в очередное «поле боя».

Если мы поставим себя на место ребенка, то поймем, что он оказывается в еще более сложной, нежели взрослые, ситуации, которая граничит с нелепостью: чем больше ошибок он сможет найти в своем тексте, тем хуже будет выглядеть его работа, тем более явной и видимой станет его несостоятельность. И если взрослый (педагог или родитель) способен порадоваться тому, что маленький ученик нашел и исправил ошибки, то у него самого это вызывает иные чувства, ведь все его старания приводят к «испорченной» работе.

Таким образом, переписывание как средство редактирования текста не пригодно для любого ребенка младшего школьного возраста уже потому, что отрицательно влияет на мотивацию к совершенствованию своей речи.

Сочинения детей, испытывающих наряду с общими и специфические трудности освоения письменной речи, как правило, нуждаются в улучшении смысловой организации, композиционной структуры, уточнении логики изложения мыслей, обеспечении должной целостности и связности. Таким детям особенно необходимо средство редактирования, позволяющее относительно легко менять части текста местами, «сворачивать» и «разворачивать» фрагменты, добавлять пропущенные «связки», анализировать, как влияют вносимые изменения на текст в целом. В процессе работы над смысловой организацией, содержанием и структурой текста таким детям, несомненно, требуется экспериментирование и достаточная степень свободы этой деятельности. К сожалению, переписывание не дает такой возможности, так как, только переписав текст целиком, ребенок может увидеть новый его вариант и понять, насколько он удовлетворителен. Если проба не вполне удалась, т. е. логика изложения и смысл текста продолжают страдать, ученику предстоит повторное переписывание, которое также не гарантирует успеха в сложной для него деятельности. Не стоит сбрасывать со счетов и тот факт, что в процессе переписывания дети нередко допускают новые ошибки, не встречавшиеся в предыдущем варианте сочинения, а бесконечно переписывать, чтобы привести в порядок логику изложения и смысл текста, маленький школьник просто не захочет. Бессмысленно заставлять его делать это, поскольку при недостаточной мотивации к совершенствованию своей речи, слабом осознании допущенных погрешностей в смысловой организации текста, а также несоответствии имеющегося у него средства характеру требуемой деятельности результат заведомо окажется не тем, на который рассчитывал взрослый.

Редактирование предполагает экспериментирование со словом, предложением и главное – связями предложений внутри целостного текста. Мы уже знаем, что детям, испытывающим по тем или иным причинам специфические трудности в овладении речью, труднее, чем их нормально развивающимся сверстникам, отбирать нужные слова, синтаксические конструкции предложений, обеспечивать необходимые связи фрагментов текста, не выходя за пределы контекста. Из этого следует, что им особенно важно иметь неограниченную возможность пробовать, ошибаться и пробовать вновь до тех пор, пока не будут найдены (с помощью взрослого или самостоятельно) подходящие способы выражения каждой мысли и не установлены связи между ними в целостном тексте. Переписывание не обеспечивает возможности неограниченного и непосредственного экспериментирования со словом, предложением и их связями внутри целостного текста.

Чем более несовершенным является первоначальный вариант текста, тем более длительным и разноаспектным оказывается его редактирование. Следовательно, ребенку нужно такое средство, которое позволит ему возвращаться к тексту и продолжать его редактирование на протяжении, возможно, нескольких занятий, работая над ним столько времени, сколько необходимо. При этом требуется последовательное редактирование текста (по смыслу, по структуре, по лексико-грамматическому оформлению и др.), поскольку в соответствии с правилами специальной дидактики перед детьми с отклонениями в развитии нельзя одновременно ставить две трудные задачи. Переписывание же требует от ребенка осмысления и устранения разнородных ошибок в том порядке, в каком они были допущены в тексте, что приводит к вынужденному нарушению последовательности редактирования текста, необходимой для продуктивного обучения.

Итак, работа над ошибками и переписывание текста оказываются не пригодными для детей с нарушениями слуха, речи, задержкой развития средствами редактирования своей речи, поскольку не только не облегчают, но отягощают и без того сложную для них деятельность. Их первый существенный недостаток заключается в том, что они не способствуют (если не препятствуют) формированию, развитию и поддержанию мотивации маленького школьника к освоению столь трудной для него письменной формы речи. Используя эти средства, ребенок лишается необходимой возможности редактировать целостный текст, постоянно анализируя, насколько он улучшается под влиянием каждого внесенного

изменения. Накладываются ограничения на редактирование текста по смыслу и по структуре, в то время как в большинстве случаев страдает именно смысловая организация и композиция текста. Исключается возможность неограниченно экспериментировать со словом, предложением и их связями, тогда как это необходимо детям в силу выраженных трудностей языкового оформления задуманного содержания.

Традиционно предлагаемые ребенку средства редактирования не соответствуют характеру и структуре этой деятельности, они не обладают нужными разрешающими возможностями, не могут помочь стать умелым автором и редактором текста. Долгое время педагоги и родители не могли предложить детям других, более подходящих средств, но в конце XX века ситуация изменилась благодаря появлению новых информационных и коммуникационных технологий. Теперь, сталкиваясь с необходимостью создать текст, взрослые используют технологию «Текстовый редактор». В чем же состоят ее преимущества в сравнении со всеми предшествующими средствами создания и редактирования текста?

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Задумывались ли Вы до знакомства с данной главой, насколько пригодны работа над ошибками и переписывание для развития самостоятельного осмысленного письма?
2. Легко ли Вам было согласиться с приведенными размышлениями о непригодности традиционно предлагаемых детям средств редактирования текста для развития самостоятельной письменной речи?
3. Что Вас удивило при чтении этой главы и запомнилось?
4. Насколько совпадает Ваш личный опыт освоения самостоятельного осмысленного письма с описанным в главе?
5. Почему работа над ошибками не является подходящим средством редактирования текста ребенком в процессе освоения письменной формы речи? Приведите аргументы.
6. Почему переписывание не является подходящим средством редактирования текста ребенком в процессе освоения письменной формы речи? Приведите аргументы.



7. Какими средствами Вы сами пользуетесь при необходимости создать и отредактировать текст доклада?
8. Какие средства создания и редактирования текста Вы бы предложили современному поколению младших школьников? Аргументируйте свою позицию.
9. Какие средства создания и редактирования текста Вы бы предложили младшим школьникам с нарушениями слуха? Почему именно эти?
10. Какие средства создания и редактирования текста Вы бы предложили младшим школьникам с нарушениями речи? Почему?
11. Какие средства создания и редактирования текста Вы бы предложили младшим школьникам с ЗПР? Объясните свою позицию.
12. Как Вы думаете, почему взрослые пользуются преимущественно/исключительно текстовыми редакторами при необходимости создать текст, но не предлагают освоить эту технологию детям младшего школьного возраста?

## **Раздел 5. «Текстовый редактор»: возможности и преимущества цифрового инструмента**

На современном этапе наиболее распространенным текстовым редактором, безусловно, является «Microsoft® Word<sup>1</sup>», поэтому функциональные возможности цифровых средств редактирования письменной речи удобно рассмотреть на примере именно этой программы. Ее наиболее полное описание можно найти в специальных руководствах к каждой новой версии. Мы же проанализируем основные функции данного текстового редактора, обращая особое внимание на те преимущества, которые он предоставляет автору в сравнении с ранее применяемыми средствами написания и редактирования текста.

Цифровая технология создания и редактирования текста обладает весьма существенными преимуществами:

- исключается необходимость переписывания;
- бесследно исправляются ошибки любого характера;
- редактирование осуществляется внутри текста, вследствие чего пишущий имеет возможность анализировать, как он меняется под влиянием каждой внесенной корректировки;
- открывается возможность неограниченно экспериментировать с языковым материалом в процессе построения текста;
- автор может редактировать текст многократно и в любом необходимом аспекте, самостоятельно выбирая порядок совершенствования своей работы;
- внимание автора привлекается к тем погрешностям в тексте, которые он не смог обнаружить самостоятельно;
- по просьбе автора предоставляется краткое разъяснение сути допущенных в тексте погрешностей, предлагаются варианты их исправления;
- текст может храниться в памяти компьютера сколь угодно долго и к нему всегда можно вернуться;
- текст может быть распечатан в любом количестве экземпляров.

Вполне закономерно, что обладающие такими преимуществами цифровые инструменты стремительно вытесняют все ранее созданные средства построения текста и становятся основным инструментом этой деятельности для взрослых.

---

<sup>1</sup> В дальнейшем тексте мы будем применять общеупотребительное сокращенное название «Word» или пользоваться обобщенным определением «текстовый редактор». Кроме того, говоря о текстовом редакторе, в данной книге мы будем иногда употреблять термин «компьютер», подразумевая компьютерную программу, также, как и иногда отходить от строгой специальной терминологии.

Главное отличие «Текстовых редакторов» от предшествующих средств состоит в том, что цифровая технология соответствует характеру и структуре деятельности построения текста, облегчает ее, дает возможность пишущему совершенствовать все составляющие эту деятельность действия и операции, подчиняя их смысловой работе над текстом, беспрепятственно экспериментировать с языковым материалом. Возникает вопрос – не является ли текстовый редактор тем средством, в котором нуждаются дети младшего школьного возраста, испытывающие выраженные и специфические трудности освоения самостоятельной письменной речи?

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Создайте и заполните таблицу «Трудности освоения самостоятельного письма детьми и возможности их устранения при помощи: работы над ошибками, переписывания и Текстового редактора».
2. Откройте заполненную после чтения Главы 3 таблицу «Дети с нарушенным слухом». В левой графе Вы уже отметили типичные трудности детей этой нозологической группы, в следующей графе уже смоделировали необходимые таким детям возможности средств редактирования. Теперь добавьте справа графу «Текстовый редактор» и покажите, обеспечивает ли текстовый редактор требуемые таким детям возможности.
3. Откройте ранее заполненную таблицу «Дети с речевыми нарушениями». В левой графе вы уже описали трудности детей этой нозологической группы, в следующей графе уже смоделировали необходимые возможности средств редактирования. Теперь добавьте справа три новые графы: «Работа над ошибками», «Переписывание», «Текстовый редактор». Покажите, какие средства редактирования обеспечивают требуемые этим детям возможности.
4. Откройте ранее заполненную таблицу «Дети с ЗПР». В левой графе вы уже описали трудности детей этой нозологической группы, в следующей графе смоделировали необходимые возможности средств редактирования. Добавьте справа три новые графы: «Работа над ошибками», «Переписывание», «Текстовый редактор». Покажите, какие из этих средств обеспечивают требуемые детям возможности.
5. Сравните составленные Вами таблицы и сформулируйте вывод о необходимых каждой группе детей средствах редактирования текста.
6. Нужно ли вводить текстовый редактор в обучение младших школьников? Аргументируйте свой ответ.

## **Раздел 6. Взгляд дефектолога на текстовый редактор**

Овладение средствами деятельности, принятыми в обществе – одна из важнейших задач культурного развития и социализации любого ребенка. Выпускнику специальной школы столь же необходимо уметь пользоваться компьютером, что и выпускнику инклюзивной или обычной общеобразовательной. Какую бы школу не заканчивал ребенок, жить он будет в мире информационных технологий, телекоммуникаций и цифровых инструментов, роль которых стремительно возрастает. В цифровом мире важно интерактивное взаимодействие, что предполагает обмен текстовой информацией и умение пользоваться текстовым редактором (электронная почта, мессенджеры, социальные сети, вебсайты и др.). Из этого следует, что владение текстовыми редакторами нужно рассматривать как один из обязательных элементов культурного развития и социализации любого ребенка, и, соответственно, неотъемлемую задачу школьного образования.

Понимание этой задачи в общей педагогике приводит к тому, что текстовые редакторы изучаются, как правило, в контексте освоения информационных технологий и чаще – на средней или старшей ступени школьного образования. Если бы коррекционная педагогика руководствовалась теми же соображениями, что и общая, следовало бы повторить ее путь, но дефектологи отечественной научной школы анализируют все изобретаемые технические средства с точки зрения возможности их использования для развития и коррекции вторичных нарушений у детей. Следуя укоренившейся традиции поиска «обходных путей» обучения, попытаемся взглянуть на текстовые редакторы с точки зрения возможности их использования для развития осмысленного письма, помня о том, что наиболее продуктивным способом его освоения является сочинение историй, отражающих мысли и чувства детей.

Как уже отмечалось, дети с нарушениями развития осваивают письменную форму речи значительно труднее своих сверстников, из-за чего педагогу и родителям необходимы, прежде всего, средства, способные помочь взрослому вызвать желание совершенствовать свою письменную речь и поддерживать это желание на протяжении длительного времени. На пути поиска средств мотивации возникает первый довод в пользу обучения текстовому редактору, поскольку переход к цифровому инструменту дает шанс изменить эмоциональное отношение детей к столь трудной для них «работе». На чем основано данное утверждение?

Представим, что овладевшие грамотой школьники научатся писать и редактировать доступные им тексты, используя компьютер. В этом случае они смогут самостоятельно набрать текст и отредактировать его с помощью взрослого в разных аспектах, не переписывая и не оставляя следа от многочисленных исправлений. Итогом станет безупречная работа, которую можно распечатать и с радостью представить окружающим. Используя «текстовый редактор», можно избежать ненавистного ребенку переписывания текста в целях устранения допущенных неточностей, и предоставить желанную возможность не оставлять следа от своих, подчас, бесконечных и весьма разнообразных ошибок. В традиционном обучении редактирование, как правило, огорчает ребенка, поскольку, чем больше погрешностей он находит в своем тексте, тем хуже выглядит его работа, и тем более явной становится его несостоятельность. При переходе к работе с текстом на компьютере ситуация меняется. Чем больше ошибок он найдет в своем сочинении, чем более старательно и умело будет редактировать собственную речь, тем лучше станет его работа. У маленького школьника появляются понятные ему основания относиться к редактированию как к необходимому, полезному, а, возможно, и интересному компоненту сочинительства.

Итак, обучение детей текстовому редактору и последующее использование этого умения для развития осмысленного письма способно помочь изменить эмоциональное отношение ребенка к трудной для него работе над речью. Исключается то, чему противятся дети – переписывание, и открывается возможность, о которой они мечтают – не оставлять следа от допущенных ошибок и получать в конечном счете безупречную и достойную похвалы работу. Цифровой инструмент построения текста может помочь сохранить, развить или сформировать у ребенка мотивацию к трудной для него деятельности по совершенствованию своей письменной речи. Ради одного этого уже стоило бы, по нашему мнению, учить маленьких школьников создавать и редактировать текст на компьютере. Однако, есть и другие аргументы, возникающие на пути поиска психологически комфортных и эффективных средств развития осмысленного письма у детей младшего школьного возраста.

Второй довод связан с необходимостью и трудностью анализа ребенком первоначального варианта своего текста. Известно, что дети с нарушениями развития плохо осознают допущенные ошибки и часто не исправляют их лишь

потому, что не могут самостоятельно обнаружить. В этом случае их ждет справедливая, но неприятная критика. «Текстовый редактор» содержит в себе своеобразный «механизм» мотивации автора к тщательному анализу первоначального варианта текста. В случае затруднений в этой произвольной деятельности компьютер готов, как отмечалось, оказать автору индивидуализированную помощь – провести автоматическую проверку. В ответ на соответствующий «запрос» ребенка будут автоматически выделены все без исключения фрагменты текста, не корректные с точки зрения действующих норм орфографии и синтаксиса, и, соответственно – нуждающиеся в редактировании. В результате автор увидит результат эталонной проверки текста – все имеющиеся недочеты лексико-грамматического оформления замысла, которые пока еще не может обнаружить сам и в полном объеме. Благодаря цифровому помощнику ребенок сможет увидеть не замечаемые им ошибки и предпринять попытку исправить все допущенные погрешности, добываясь корректного варианта текста, заслуживающего похвалы. Это обстоятельство представляется очень важным в контексте обучения осмысленному письму, поскольку на протяжении многих десятилетий психологи и дефектологи ищут средства мотивации детей с отклонениями развития к трудному для них анализу своей речи и средства оказания индивидуализированной помощи в условиях групповой работы в классе. Это второй аргумент в пользу обучения маленьких школьников «текстовому редактору».

Благодаря цифровому инструменту и учитель, и ребенок могут получить возможность заниматься главным – целенаправленным редактированием первоначальных вариантов текста с целью приведения в соответствие замысла и его воплощения в речи. Именно осмысленное редактирование собственной речи продвигает ребенка по пути ее развития, готовит к решению не выдуманных, а реальных задач будущей взрослой жизни, связанных с самообразованием и коммуникацией посредством письменной речи. Редактированием текста в разных его аспектах начальная школа занимается явно недостаточно, и это вполне понятно. Единственным средством совершенствования текста по смыслу и структуре является его переписывание, а средством устранения погрешностей в отборе слов, синтаксических конструкций предложений, их связей в тексте – работа над ошибками. Рутинный процесс переписывания текста, а также работа над ошибками отнимают значительную часть времени на первых годах школьного обучения.

Используя такие средства, невозможно сосредоточить силы маленького школьника на осмысленном редактировании своих сочинений, тогда как применение текстового редактора открывает эту возможность, поскольку ребенок может многократно и в разных аспектах редактировать свой текст, не прибегая при этом к его переписыванию. Третий аргумент в пользу обучения текстовому редактору заключается в возможности сосредоточить силы ребенка на осмысленном редактировании своих сочинений уже в начальной школе, т. е. в тот период обучения, когда другими средствами сделать это чрезвычайно сложно.

Используя цифровой инструмент, ребенок получает еще одно важное преимущество – он может редактировать целостный текст, а не вырванные из него фрагменты, и постоянно следить за тем, как меняется его сочинение под влиянием вносимых корректировок. Это следующий аргумент в пользу обучения детей цифровым инструментам редактирования текста, поскольку традиционные средства (переписывание и работа над ошибками) не дают такой возможности.

Ошибки детей с отклонениями развития затрагивают в той или иной степени и смысловую организацию текста, и его языковое оформление, поэтому требуется совершенствовать все необходимые для построения текста действия и операции. В случае освоения ребенком текстового редактора, появляется возможность совершенствовать эти действия и операции не изолированно, не в отрыве от текста, а внутри него, подчиняя существу смысловой работы над уточнением замысла и его языкового оформления. Это существенный довод в пользу обучения начинающих авторов новой «технике» работы с текстом.

Благодаря цифровой технологии можно редактировать текст многократно, в любом аспекте (по смыслу, структуре, лексико-грамматическому оформлению, стилю и др.), и при этом выбирать порядок действий. Появляется возможность приучать ребенка многократно возвращаться к своему произведению и завершать работу над ним лишь тогда, когда замысел и его воплощение в речи приходят в соответствие. В связи с этим обратим внимание на складывающееся у ребенка в условиях традиционного обучения представление о себе как о пишущем человеке. Написав сочинение и поставив в конце его точку, маленький ученик полагает, что закончил работу, поскольку именно этот вариант будет проверяться учителем. Так строится работа из года в год. Постепенно у ребенка может сложиться убеждение в том, что первый вариант и есть окончательный, а написать сочинение – означает написать хорошо с первого раза. В представлении о себе как об Автором уже не

входит возможность создания несовершенного первоначального варианта текста, который за счет редактирования постепенно улучшается и преобразуется в соответствующий замыслу. В таком случае, чем больше потребность ребенка в редактировании сочинения, тем более неумелым автором он себя чувствует. При помощи текстового редактора можно попытаться преодолеть представление о редактировании как о наказании за совершенные ошибки. Используя возможность бесследно исправлять погрешности внутри текста и видеть, как он улучшается по смыслу и по форме буквально на глазах, мы можем показать ребенку, что несовершенный первоначальный вариант свидетельствует не об ущербности автора, а о том, что он находится в начале пути, и совместное с учителем умелое редактирование текста непременно приведет к успеху, каким бы значительным ни было число допущенных вначале погрешностей.

Освоение текстового редактора может содействовать и формированию у младшего школьника осознанного стремления находить и исправлять свои ошибки, ведь чем больше погрешностей в тексте он найдет и чем более умело их исправит, тем скорее работа станет безупречной, и он почувствует себя состоятельным автором. Этот аргумент нам кажется особенно важным. В системе понятий отечественной научной школы коррекционной педагогики обучение детей, испытывающих особые трудности на пути освоения осмысленного письма, должно быть устроено так, чтобы не только не закрепить у них ощущение своей неполноценности, но напротив – дать возможность чувствовать себя все более и более умелым автором по мере преодоления этих трудностей.

Уникальность текстовых редакторов для детей с трудно развивающейся и бедной речью состоит в том, что перед ними открывается возможность неограниченно экспериментировать с языковым материалом в процессе построения текста. Таким детям гораздо сложнее, чем сверстникам, осуществлять подбор слов и их грамматических форм, синтаксических конструкций предложений, устанавливать правильные связи между ними внутри текста. Особенно трудна эта деятельность для них в умственном плане, поэтому они нуждаются в практическом экспериментировании с языковым материалом в процессе построения целостного текста. Только цифровая технология открывает детям эту возможность.

Итак, наряду с доводами в пользу обучения всех детей младшего школьного возраста умению работать с текстом на компьютере, есть и особые аргументы дефектолога в пользу как можно более раннего введения в специальное и



инклюзивное образование школьников цифровых средств развития осмысленного письма. Суммируем аргументы.

Обучение текстовым редакторам и последующее использование этого умения для развития самостоятельной письменной речи дает возможность:

- вызывать, развивать и поддерживать мотивацию маленьких школьников к совершенствованию письменной речи;
- стимулировать произвольную деятельность ребенка по анализу своей письменной речи в разных аспектах и оказывать ему индивидуализированную помощь;
- перенести акцент в работе с процесса написания и переписывания текста на его осмысленное редактирование уже в начальной школе – тот период обучения, когда другими средствами сделать это чрезвычайно трудно;
- дать ребенку возможность редактировать целостный текст, постоянно анализируя с помощью взрослого, насколько он улучшается под влиянием каждого вносимого изменения;
- совершенствовать все необходимые для построения текста действия и операции не в отрыве от текста, а внутри него, подчиняя существу смысловой работы над сочинением;
- неограниченно экспериментировать с языковым материалом в процессе создания текста;
- приучать ребенка редактировать текст многократно, но при этом последовательно, осознанно выбирая порядок действий.

Итак, проведенный анализ дает основания утверждать, что освоение текстового редактора на ранних этапах школьного обучения способно помочь создать не просто более благоприятные, но недостающие условия для развития осмысленного письма, коррекции его общих и специфических недостатков у детей. Из этого следует, что *особой образовательной потребностью детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР при освоении письменной формы речи является овладение текстовым редактором на первых годах школьного обучения.*

В связи с этим возникает вполне закономерный вопрос: можно ли научить пользоваться текстовым редактором детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР в младшем школьном возрасте? В результате многолетней экспериментальной работы дефектолог доказали – это возможно, но при условии применения специального подхода и специальной методики обучения текстовому редактору.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Сформулируйте преимущества текстового редактора для глухих и слабослышащих детей младшего школьного возраста.
2. Откройте ранее заполненную таблицу «Дети с нарушениями речи». На основе анализа содержания таблицы сформулируйте преимущества текстового редактора для данной группы детей.
3. Откройте ранее заполненную таблицу «Дети с ЗПР». На основе анализа содержания своей таблицы сформулируйте преимущества текстового редактора для данной группы детей.
4. Сравните три таблицы и сделайте общий вывод о преимуществах текстовых редакторов для детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР.
5. Согласны ли Вы с утверждением о том, что «особой образовательной потребностью детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР является освоение текстового редактора на первых годах школьного обучения»:
  - Да, потому что...
  - Нет, потому что...
  - Я не знаю, потому что ...
6. Почему столь существенно различаются взгляды на обучение текстовому редактору в общей и коррекционной педагогике?
7. Почему дефектологи предложили отличный от общей педагогике подход к обучению детей с нарушениями развития текстовому редактору?
8. Почему дефектологи вывели обучение текстовому редактору из контекста обучения информатике и перенесли в контекст обучения самостоятельному осмысленному письму?
9. Имеет ли смысл использовать подход дефектологов к обучению текстовому редактору в общей педагогике и массовом образовании? Приведите аргументы.
10. Можете ли Вы найти альтернативу текстовому редактору в ряду современных цифровых инструментов работы с текстом?
11. Есть ли у Вас наблюдения о том, в каком возрасте современные дети начинают осваивать клавиатуру гаджетов и смартфонов?
12. Попытайтесь найти в сети интернет данные исследований о том, как рано современное поколение детей начинает учиться создавать письменное высказывание на экране при помощи клавиатуры для использования электронной почты, социальных сетей, компьютерных игр? Подготовьте презентацию о результатах найденных исследований.

## **Раздел 7. Специальный подход к обучению текстовому редактору: основные положения**

Проведенный анализ позволил понять, насколько необходимо введение текстовых редакторов в традицию школьного обучения осмысленному письму самых разных детей: нормально развивающихся, глухих, слабослышащих, детей с нарушениями речи, задержкой психического развития, а также тех учеников обычной школы, что не имеют ограничений здоровья, но в силу иных причин отстают от своих одноклассников.

Дефектологами разработан специальный подход к обучению текстовому редактору младших школьников с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития<sup>1</sup>. Этот подход определяет:

- цель обучения текстовым редакторам;
- этап школьного обучения;
- содержательную область образования;
- общие и коррекционные задачи;
- методические принципы обучения;
- форму организации обучения и его примерные сроки;
- требования к результатам обучения;
- способы оценки достижений детей.

Рассмотрим кратко основные положения специального подхода к обучению детей с нарушениями развития цифровым инструментам создания и редактирования текста.

Цель раннего приобщения к текстовым редакторам – создать необходимые школьникам с нарушениями слуха, речи, ЗПР условия для освоения осмысленного письма.

Этап школьного обучения и область образования. Освоение текстового редактора переносится на начальный этап школьного обучения, выводится из области информатики, встраивается в область обучения языку и становится задачей учителя начальных классов. Ребенок осваивает «Текстовый редактор» на уроках языкового цикла, где он сразу же может применить новые умения для создания и редактирования своих текстов.

---

<sup>1</sup> Кукушкина О.И. Как и зачем учить текстовому редактору детей с нарушениями слуха. М., 1994. Кукшкина О.И. Текстовый редактор Microsoft Word и развитие письменной речи детей. Помощь в трудных случаях. М.: Дрофа, 2010.

Развивающие и коррекционные задачи. В соответствии с правилами коррекционной педагогики, при обучении текстовым редакторам на уроках языкового цикла в начальной школе ставятся задачи, выходящие за пределы формирования умения пользоваться конкретной цифровой технологией и лежащие в области общего развития и коррекции его недостатков у детей – это развитие вербальной коммуникации; формирование учебной деятельности, рефлексивных оценок, закрепление читательских умений. По отношению к текстовому редактору на уроке ставится задача освоения конкретной операции; по отношению к формированию учебной деятельности – рефлексия на невозможность применения известного способа создания и редактирования текста и необходимость освоения нового; по отношению к обучению чтению – закрепление умения понимать текст; по отношению к речевому развитию – освоение умения инициировать и разворачивать вербальную коммуникацию в случае затруднений в работе, искать и находить нужного собеседника, корректно просить о помощи и благодарить; по отношению к развитию жизненной компетенции – стимуляция рефлексии на свои достижения и трудности, их причины, формирование умения поддерживать партнеров в случае неудачи корректным эмоционально-смысловым комментарием и разделять радость их достижений.

Методические принципы обучения.

Набор осваиваемых детьми операций текстового редактора ограничивается их реальными потребностями. Учащиеся младших классов осваивают только те операции, что могут потребоваться им для создания, редактирования, сохранения и печати доступных текстов.

Текстовый редактор изначально осваивается ребенком как инструмент создания и редактирования текстов, отвечающих его возрастным интересам, уровню *актуального* речевого развития и задачам данного этапа обучения языку.

На исходном этапе обучения у ребенка вызывается потребность в освоении текстового редактора за счет создания проблемной ситуации в знакомой деятельности и введения ребенка в ситуацию поиска нового способа действий. Предлагается выполнить интересное по содержанию, знакомое по форме и очень легкое текстовое задание, но не в тетради, а на компьютере, благодаря чему освоенный способ действий становится непригодным и возникает потребность в освоении нового – определенной операции текстового редактора.

Коммуникация с учителем является для ребенка единственно возможным средством узнавания нового способа действий. В процессе коммуникации учитель стимулирует ребенка к речевому оформлению возникшей рефлексии на невозможность применить знакомый и привычный способ действий, помогая полно и точно описать в речи возникшую проблему; направляет маленького ученика на поиск компетентного собеседника; помогает перейти от описания возникшей трудности к формулированию просьбы о помощи – показе нового способа действий; вводит в ходе коммуникации образцы фраз, обслуживающих взаимодействие с окружающими в случаях возникновения затруднений в деятельности.

Первые самостоятельные пробы в практическом использовании текстового редактора ребенок совершает под руководством педагога, при этом эмоциональная поддержка ребенка и эмоционально-смысловой комментарий его действий обязательны. Исключается речевое описание алгоритма действий учителем и его воспроизведение учеником (что нередко требуют при обучении текстовому редактору старшеклассников на уроках информатики).

Каждая новая операция редактора «отрабатывается» многократно в контексте осмысленной работы с текстом. Исключается тренировка и механическая отработка умения путем простого повторения алгоритма действий. Операция текстового редактора закрепляется в ходе осмысленной деятельности – выполнения знакомых по форме, простых по содержанию и интересных детям текстовых заданий.

Для надежного освоения каждой операции текстового редактора разрабатывается серия заданий (вводные, основные, контрольные), выполняя которые ребенок сможет накопить достаточный опыт осмысленного применения нового способа действий при редактировании доступных и отвечающих его интересам текстов. Типы и виды заданий варьируются, но всегда остаются знакомыми по форме, доступными и интересными по содержанию.

Текстовый материал к заданиям разрабатывается учителем с учетом уровня актуального речевого развития учеников класса. Тема и сюжет истории должны быть близки жизненному опыту ребенка; используемая при описании сюжета лексика – надежно освоенной, равно как и конструкции предложений, типы их связей в тексте. Специально подбирается тип текста, понимание которого требует от ребенка использования элементарных и уже надежно освоенных им приемов смыслового анализа, освоенных читательских умений.

Специально создаются условия, необходимые для рефлексии детей на свои достижения и неудачи в освоении текстового редактора. Последовательно формируется привычка задумываться в конце каждого урока о том, что нового узнал, чему научился, каково твое отношение к процессу и результату своей работы. Формируется умение описывать свои размышления и переживания в речи так, чтобы быть понятым другим человеком. Ребенка приучают делиться радостями достижений с окружающими, а неудачи обсуждать с тем, кому доверяешь, умело выбирая собеседника.

Требования к результатам обучения. Дети должны уметь создать и отредактировать доступный им текст, используя все необходимые для этого операции текстового редактора и не прибегая к помощи окружающих.

Контроль результатов. В процессе обучения текстовому редактору используются два вида контрольных срезов:

А) самостоятельные работы в конце каждого урока для определения успешности освоения детьми отдельной операции, введенной или закрепляемой на уроке;

Б) итоговая контрольная работа, позволяющая оценить, могут ли дети создать и отредактировать доступный им текст, используя все изученные и необходимые операции текстового редактора.

Организация обучения. Уроки языкового цикла, преследующие цель обучения текстовому редактору, проводятся в компьютерном классе один-два раза в неделю. На каждом уроке вводится одна новая операция, далее умение закрепляется и качество его усвоения проверяется и анализируется. Формирование умения создавать, редактировать, сохранять и выводить на печать доступный младшим школьникам текст занимает один учебный год при условии, что занятия проводятся не реже одного раза в неделю.

Подход к обучению текстовому редактору глухих, слабослышащих, детей с речевыми нарушениями, задержкой психического развития является единым, но реализуется в частных методиках, учитывающих особенности развития каждой категории детей. Покажем, как реализуется общий подход в специальной методике обучения текстовому редактору слабослышащих второклассников второго отделения специальной (коррекционной) школы II вида.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Согласны ли Вы с утверждением, что всех детей следует научить в школе пользоваться текстовым редактором?
2. Заполните таблицу «Подход к обучению текстовому редактору в общей и коррекционной педагогике»

Подход	Общая педагогика	Коррекционная педагогика
Цель обучения		
Этап обучения		
Содержательная область		
Задачи		
Методические принципы		
Форма организации обучения и примерные сроки обучения		
Требования к результатам обучения		
Способы оценки достижений детей		

3. В чем заключаются отличия подходов к обучению текстовому редактору в общей и коррекционной педагогике?
4. Удивляет ли Вас существенно отличающейся от принятого в общей педагогике подход к обучению детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР текстовому редактору?
5. Чем можно объяснить необходимость дефектологов изменить принятый в общей педагогике подход к обучению текстовому редактору?
6. Приведите и прокомментируйте основные положения специального подхода к обучению текстовому редактору (ТР) младших школьников с нарушениями слуха, речи, ЗПР.
7. Попробуйте придумать задания для проверки умения детей с нарушениями речи удалять буквы в слове, опираясь на методические принципы обучения текстовому редактору.

8. Попробуйте придумать задания для проверки умения детей с нарушениями слуха восстанавливать правильную последовательность событий за счет перемещения фрагментов текста на нужное место.
9. Попробуйте придумать задания для проверки умения детей с ЗПР удалять лишние предложения в тексте, опираясь на методические принципы обучения текстовому редактору.
10. Представьте себе, что Вы готовитесь к обучению детей с ЗПР текстовому редактору. Сделайте таблицу из двух граф. В левую впишите операции текстового редактора, которые будут осваивать дети, в правую графу – придуманные для этого задания. Сравните и обсудите в группе.
11. Сделайте таблицу «Методические принципы обучения ТР и примеры их реализации». Выпишите из текста главы основные методические принципы обучения и разместите в левой графе таблицы. В правой графе попробуйте самостоятельно придумать и написать пример реализации каждого методического принципа.
12. Насколько трудной была для Вас попытка реализации подхода в методике обучения детей?



## **Раздел 8. Реализация подхода в методике (на примере обучения слабослышащих второклассников)**

### Подготовка

Начнем с подготовки – отбора актуальных для слабослышащих второклассников операций текстового редактора. Ориентиром служат потребности детей в создании и редактировании текстов. Так, например, из всех знаков препинания необходимы и доступны слабослышащим второклассникам точка и запятая, они и войдут в набор осваиваемых операций. За пределами обучения останутся двоеточие, точка с запятой, кавычки, скобки и др., поскольку дети пока не могут осознанно применять их на письме.

В состав формируемых умений непременно должны войти операции, связанные с вводом текста, его редактированием и выводом на печать, но только те, что потребуются ученикам данного класса на практике для создания и редактирования доступных им текстов. Из операций, связанных с вводом текста, слабослышащим ученикам второго класса понадобится освоить навыки ввода слов, прописной буквы, точки, запятой, вставки пробела между словами, перехода на новую строку, перемещения курсора по экрану. Техники чтения и письма дети уже владеют, обучать же их способам быстрого ввода текстов с клавиатуры не обязательно: объем их сочинений столь невелик, что можно обойтись без этого сложного умения.

Из операций, необходимых для редактирования текстов, второклассникам следует овладеть удалением, вставкой и перемещением различных единиц текста. Это позволит им редактировать текст по смыслу, по структуре, по стилю, исправлять погрешности в лексико-грамматическом оформлении задуманного содержания, устранять не только общие, но и специфические ошибки.

Операции открытия и закрытия файла сложны для всех начинающих пользователей. В связи с этим вводятся определенные ограничения на освоение операций с файлами. Главное – дать детям понять, что сохранение текста в памяти компьютера означает сохранение всей проделанной работы по его написанию и редактированию. Из возможных способов сохранения файла выбирается самый простой алгоритм действий – «быстрое» сохранение. Педагог заранее создает для каждого ребенка папку с его именем. Созданный на экране текст уже имеет название и находится в нужной папке. От ребенка требуется научиться лишь

«быстрому» сохранению текста (файла), что в редакторе Microsoft Word достигается простым способом – щелчком левой кнопкой мыши по соответствующему знаку в меню.

При обучении детей умению выводить тексты на печать, также выбирается наиболее простой способ – щелчок левой кнопки мыши по соответствующему знаку в меню с изображением принтера.

Итак, ориентируясь на реальные возможности и потребности детей в работе с текстами, мы ограничили набор операций текстового редактора в ходе подготовки к обучению. Осваивать им потребуется: ввод знаков с клавиатуры; установление прописной буквы, точки, запятой; вставка пробела между словами; переход на новую строку; перемещение курсора по экрану; удаление, вставка и перемещение слов, словосочетаний, предложений, фрагментов текста; обращение к автоматической проверке текста по окончании его написания (подчеркивание некорректных фрагментов и маркирование цветом типа ошибки), а также быстрой проверке буквенного состава слов; быстрое сохранение файла. Владение этими умениями позволит детям создавать и редактировать доступные им тексты на экране компьютера, а взрослым – использовать «текстовый редактор» как средство развития осмысленного письма и коррекции его недостатков.

После отбора операций текстового редактора и определения последовательности их освоения, разрабатываются серии заданий для освоения каждой операции и подбирается текстовый материал с ориентировкой на актуальный уровень речевого и читательского развития слабослышащих второклассников.

### ***Шаг первый. Вызываем у ребенка потребность в освоении текстового редактора***

Залогом успешного обучения является умение взрослых вызвать у детей потребность в освоении текстового редактора и сразу же предоставить возможность овладеть им как инструментом работы с доступными текстами. Для этого взрослый создает проблемную ситуацию в знакомой и надежно освоенной деятельности, предлагая интересную и простую задачу, справиться с которой привычным способом дети не смогут, им потребуется новый способ действий.

Допустим, что мы хотим научить уже владеющего грамотой второклассника устанавливать прописную букву на экране компьютера. Логично предложить

ребенку написать имя собственное, но не так, как он привык – в тетради, а на экране компьютера, используя текстовый редактор. Интересным и простым заданием может стать для детей угадывание одноклассника по его словесному описанию. Такое упражнение вполне традиционно для уроков развития речи, знакомо детям по форме и может быть очень простым по содержанию. Уровень сложности и объем портрета одноклассника варьируются в зависимости от актуального речевого развития каждого конкретного ребенка в классе.

Составляя описание одноклассника, педагог включает только положительные и легко узнаваемые характеристики. Описание должно быть понятно ребенку, поэтому при его составлении используется надежно освоенная лексика и конструкции предложений, объем описания ограничивается несколькими предложениями. Чтобы не создавать ребенку дополнительных трудностей в процессе набора имени с клавиатуры компьютера, курсор заранее устанавливается в том месте, куда необходимо вставить слово (в примерах оно обозначено знаком ).

*КТО ЭТО?*

*Это девочка. Она учится вместе с тобой. Она очень добрая и всегда старается помочь. У нее дома живет веселый рыжий котенок. Недавно она показывала его фотографии и видео.*

*Это*

*КТО ЭТО?*

*Это мальчик. Он самый высокий в классе. Увлекается хоккеем и компьютерными играми.*

*Он надежный друг.*

*Это*

Предлагая прочесть «портрет» одноклассника и написать угаданное имя на экране, учитель намеренно вводит ребенка в проблемную ситуацию – он умеет писать прописные буквы на бумаге, но не знает, как сделать это на экране при помощи клавиатуры. Известный и привычный ребенку способ действий «не работает», он исключается и требуется поиск нового. Подчеркнем, что учитель не рассказывает маленькому школьнику о том, как написать прописную букву на экране и не пытается стимулировать к запоминанию формальной операции. Он

поступает иначе – предлагает простое и интересное задание, для выполнения которого ребенку становится необходимо освоить одну из операций текстового редактора. Важно, чтобы дети без труда определяли, о ком идет речь, испытывали радость оттого, что легко угадали знакомого человека, и стремились как можно быстрее написать его имя на экране компьютера. Представим себе, что в тексте идет речь об однокласснице по имени Соня. Чтобы написать это имя, ребенку нужно набрать на клавиатуре четыре буквы, первая должна быть прописной. Она видна на клавиатуре, ребенок без особого труда находит соответствующую клавишу и нажимает, но к своему удивлению видит на экране букву обычного размера, которая не устраивает его, поскольку он уже твердо знает правило – имена людей пишутся с прописной буквы. Столкновение между желанием ребенка быстро выполнить понятное задание и невозможностью сделать это известным ему способом, рождает потребность узнать новый способ действий и овладеть им.

Приведем еще один пример – знакомство детей с операцией «удаление предложений». Следуя принципам обучения текстовому редактору, основную трудность должен представлять новый способ действий при решении знакомой, интересной и понятной задачи. В предыдущем примере это был новый для ребенка способ установления прописной буквы, теперь речь пойдет о новом способе удаления некорректных фрагментов текста. Если в тетради ненужные слова или предложения зачеркиваются, то на экране их можно просто стереть, бесследно удалить из текста. Подходящим заданием может стать редактирование портрета одноклассника путем удаления несоответствующих характеристик. При составлении такого портрета педагог руководствуется тем же правилом: сводит к минимуму возможные трудности ребенка на пути понимания описания, вводит явно неподходящие характеристики и использует надежно освоенные детьми способы их речевого выражения. Чтобы стимулировать ребенка к многократному применению нового способа действий, в портрет включается целый ряд характеристик, подлежащих удалению по причине их несоответствия, неправдоподобности.

*Соня*

*Соня – моя одноклассница.*

*Соня добрая и веселая.*

*У Сони дома есть котенок.*

*У Сони дома большая и очень добрая собака.*

*У Сони дома в ванной живет большой крокодил.*

*Соня очень любит рисовать.*

*Соня совсем не любит рисовать.*

*Соня дружит с Катей.*

*Соня дружит с Мишей.*

*Соня дружит с Даней.*

Зная одноклассницу и легко догадываясь, какие характеристики неправдоподобны и должны быть удалены, ребенок затрудняется сделать это, поскольку не знает способа действий, благодаря чему естественно возникает потребность узнать, спросить, выяснить. Изменилась осваиваемая ребенком операция текстового редактора, но сохраняется методический принцип – педагог создает проблемную ситуацию в знакомой деятельности и вызывает потребность узнать новый способ действий.

Подходящим заданием для обучения ребенка умению удалять фрагменты текста будет и редактирование несложного сюжетного рассказа путем удаления лишних по смыслу предложений. Принципы его построения остаются неизменными – ориентировка на актуальный уровень речевого и читательского развития ребенка, близкий жизненному опыту и любопытный ему сюжет, используется надежно освоенная лексика и конструкции предложений, понимание текста требует применения элементарного и уже освоенного приема смыслового анализа. Например – выделить в тексте неправдоподобные сведения и удалить их. Наличие в рассказе целого ряда сообщений, не вписывающихся в смысловой контекст, побуждает ребенка многократно применять новый способ удаления фрагмента.

### *День рождения*

*Наступила весна. На календаре 27 мая. У Миши день рождения. Ему исполнилось восемь лет.*

*Миша проснулся и увидел около кровати велосипед. Это подарок, о котором он давно мечтал. Миша расстроился, потому что очень любит кататься на велосипеде.*

*Миша пригласил на день рождения самых близких друзей. Когда все придут, они будут делать уроки.*

*Ребята пришли в гости нарядные, подарили Мише интересные подарки. Среди них были подарки долгожданные и неожиданные. Катя подарила Мише живого слона.*

*На дне рождения ребята играли в любимые настольные и компьютерные игры, было много веселых конкурсов и шуточных призов. Было скучно.*

*Ребятам было так весело, что не хотелось уходить домой.*

Подходящими заданиями для обучения умению перемещать фрагменты текста на экране являются и упорядочивание деформированного расписания уроков на неделю, восстановление правильной последовательности действий в рецепте приготовления любимого блюда, маршрута путешествия, совершенного с классом или семьей и др.

Задания, их виды, материал и его тематика могут варьироваться учителем, но принцип остается неизменным. Важно, чтобы с самого начала маленький школьник осваивал текстовый редактор как инструмент решения понятных и интересных ему задач.

Итак, работа взрослого начинается с того, что он намеренно вводит ребенка в ситуацию поиска нового способа действий при решении знакомой простой и интересной задачи.

### ***Шаг второй. Помогаем ребенку инициировать и развернуть коммуникацию, чтобы узнать новый способ действий***

Педагог помогает ребенку осознать возникшее в работе затруднение, поделиться возникшей проблемой, точно описывая ее в речи, и попросить о помощи. Так, столкнувшись с необходимостью написать на экране угаданное имя одноклассника и понимая, что справиться с заданием не может, ребенок с нарушением слуха и трудно развивающейся речью может описать ситуацию так: «Я не могу», «Я не знаю» и др. Задача педагога – показать ребенку, что произнесенная фраза не позволяет точно понять возникшую в работе проблему и не содержит просьбы о помощи. Он выражает сожаление по поводу испытываемых трудностей и комментирует ситуацию так: «Я вижу, что тебе трудно» и др. Реакция взрослого обескураживает ребенка, он пытается более точно описать в речи проблему, поскольку незнание операции текстового редактора помешало выполнить интересное задание. Следующая фраза слабослышащего ребенка может оказаться

более развернутой, но оставаться при этом неточной и по смыслу, и по форме: «Я не знаю ... большая буква». Учитель вновь показывает маленькому ученику, что произнесенная фраза не отражает того смысла, который он в нее вкладывает. Оправдан такой отклик учителя: «Ты ошибаешься. Ты умеешь писать большую букву. Напиши в тетради большую букву «С». Эти слова изумляют ребенка и заставляют описать сложившуюся ситуацию настолько полно и точно, насколько он способен это сделать. Например, так: «Я знаю большая буква тетрадь. Я не знаю тут». Такое высказывание показывает взрослому, что ребенок хорошо понимает суть возникшей трудности, максимально использует свои речевые возможности, но корректно сформулировать мысль пока не может, и педагог помогает ему – вводит нужную фразу «Я знаю, как написать большую букву в тетради, но не знаю, как написать большую букву на экране». Введенная в такой коммуникативной ситуации речевая конструкция легко осмысливается ребенком, хорошо запоминается и осознанно повторяется.

После того, как этапы осознания затруднений и речевого оформления просьбы о помощи остались позади, надо направить ребенка на решение следующей задачи – понять, у кого следует искать помощи: «Кто знает, как написать большую букву на экране компьютера?». Если ребенок пока не понимает, что помочь ему может только учитель, следует дать ему возможность задать этот вопрос одноклассникам и убедиться в том, что они некомпетентны в решении возникшей проблемы.

После того, как путем коммуникации будет найден тот, кто способен разрешить возникшее затруднение, следует ввести формулировку, описывающую смысл ситуации и просьбу о помощи: «Я не знаю, как написать большую букву на экране. А Вы знаете? Покажите, пожалуйста». Введенная в ходе коммуникации конструкция фразы будет служить детям опорой всякий раз, когда будет возникать потребность сообщить о затруднении и попросить показать ту или иную операцию текстового редактора.

*Приведем примеры:*

*«Я не знаю, как стереть букву (слово, предложение) на экране, а Вы знаете? Покажите, пожалуйста».*

*«Я не знаю, как поставить точку (запятую) на экране, а Вы знаете? Покажите, пожалуйста».*

*«Я не знаю, как вставить букву (слово, предложение) на экране, а Вы знаете? Покажите, пожалуйста».*

*«Я не знаю, как заменить букву (слово, словосочетание, предложение), а Вы знаете? Покажите, пожалуйста» и др.*

*«Я не знаю, как написать название рассказа в центре строки, а Вы знаете? Покажите, пожалуйста» и др.*

Как только дети начнут самостоятельно и достаточно свободно использовать введенную педагогом фразу в аналогичных коммуникативных ситуациях, следует усложнить конструкцию, например: «Что нужно сделать, чтобы стереть (заменить, перенести, вставить и т.д.) букву (слог, слово, предложение)? Я не знаю. А Вы знаете? Помогите, пожалуйста». Так, шаг за шагом, в ходе коммуникации обогащается разговорная речь ребенка за счет синонимичных вариантов фраз, обслуживающих коммуникацию с окружающими в проблемных ситуациях, столь часто возникающих не только в компьютерном классе.

Подчеркнем, что новые фразы вводятся только в условиях коммуникации и представляют собой типичные конструкции обиходно-разговорной речи. Педагог не вводит специальных терминов, он лишь использует интересную для детей практическую деятельность по освоению редактора для развития вербальной коммуникации и разговорной речи.

Итак, в рамках предлагаемого подхода целенаправленно создается проблемная ситуация в деятельности, разрешить которую ребенок сможет, узнав новый способ действий. Для этого необходимо вступить в коммуникацию со сведущим человеком, найдя его в своем окружении. Такая организация коммуникации позволяет:

- стимулировать ребенка к речевому оформлению возникшей рефлексии на невозможность применить известный способ действий;
- помочь ребенку полно и точно описать в речи возникшую в работе проблему;
- направить маленького ученика на поиск собеседника, компетентного в решении возникшей проблемы;
- помочь перейти от описания возникшей трудности к просьбе о помощи – показе нового способа действий;



➤ ввести в ходе коммуникации образцы фраз, обслуживающих взаимодействие с окружающими в случаях возникновения затруднений в деятельности.

Ценностью специального и инклюзивного образования является продвижение ребенка по пути нормального развития, поэтому в ходе обучения текстовому редактору непременно ставятся задачи, выходящие за пределы формирования конкретных пользовательских умений, и лежащие в области общего развития – умения не теряться при возникновении проблемы, стараться обдумать случившееся, использовать коммуникацию и речь для разрешения возникшей трудности в работе, определить сведущего человека, умело попросить о помощи и поблагодарить.

### ***Шаг третий. Первые самостоятельные пробы***

Предлагаемый подход к обучению младших школьников текстовому редактору предполагает сугубо практическое освоение ими технологии редактирования текста. Исключаются речевое описание алгоритма действий учителем и его воспроизведение учеником (что нередко требуют при обучении текстовому редактору старшеклассников на уроках информатики). При освоении новой операции текстового редактора учитель помогает ребенку с помощью слова только в запоминании последовательности действий, используя при этом исключительно обиходную лексику. Так, если требуется написать имя, а дети не знают, как установить на клавиатуре прописную букву, взрослый показывает, как это сделать, помогая с помощью слова зафиксировать последовательность действий в два шага: он произносит «Сначала», делает небольшую паузу и нажимает на клавишу «Shift», вновь делает паузу, чтобы ребенок успел сосредоточить внимание на расположении этой клавиши, произносит «Потом» и нажимает на клавишу с нужной буквой, не отпуская «Shift». Ребенок видит, как в результате двух последовательных действий на экране появляется желанная прописная буква, после чего предлагается сделать первую самостоятельную пробу. Обязательным является эмоционально-смысловой комментарий действий ребенка со стороны учителя: «Здорово! У тебя получилось! Ты понял, как написать большую букву на экране», «Отлично, ты смог сам написать большую букву на экране», «Ты справился! Умница! У тебя получилось написать большую букву». Если же ребенок не запомнил действий и их порядка, педагог вводит фразу, помогающую описать возникшую трудность и попросить о помощи: «Я не запомнил с первого раза, что нужно сделать. Покажите еще раз, пожалуйста». И отклик учителя: «Конечно

покажу! Мне тоже было бы трудно с первого раза все сделать правильно. Давай вместе!». Ребенку предлагается положить свою руку на руку учителя и проделать новую операцию вместе с ним. Эмоционально-смысловой комментарий поведения ребенка в трудной для него ситуации обязателен: «Вот видишь, вместе получается. А теперь попробуй сам. Я уверена, что у тебя получится!».

Если в ходе первых самостоятельных проб рука ученика соскакивает с нужной клавиши, что случается, когда он не уверен в себе и опасается ошибки, необходимо вновь поддержать его соответствующим эмоционально-смысловым комментарием: «Ничего страшного. С первого раза редко получается. Попробуй еще раз. Думаю, что теперь получится!». Такое поведение взрослого не только помогает начинающему пользователю, но служит моделью поведения человека в ситуации неудачи другого при освоении нового. Ребенок получает столь необходимый ему образец эмоционально-смыслового комментария оплошности, погрешности, неудачи другого человека в новом для него деле.

Правильное однократное выполнение операции следует расценивать как первое знакомство. Для ее освоения требуется приобрести достаточный опыт применения нового способа действий в процессе осмысленной работы с доступными текстами.

#### ***Шаг четвертый. Накопление опыта самостоятельного применения нового способа действий в ходе осмысленной работы с доступными текстами***

Для формирования умения применять новую операцию текстового редактора при работе с текстом ребенку предлагается серия заданий: вводные, основные и контрольные.

Вводные задания должны быть интересными и максимально облегченными по содержанию, поскольку ребенок впервые сталкивается с новым способом действий. Основные задания, благодаря которым приобретает опыт самостоятельного применения новой операции, должны быть интересными и доступными по содержанию, но не облегченными. Контрольные упражнения аналогичны основным заданиям по степени сложности, но не повторяют их.

Во всех упражнениях серии от ребенка требуется решение одной и той же задачи – правильно применить новую операцию текстового редактора при выполнении содержательной работы с текстом, однако степень трудности выполнения заданий последовательно и контролируемо наращивается.

Приведем в качестве примера серию заданий, разработанную для освоения слабослышащими второклассниками умения ставить точку в конце предложений на экране компьютера.

Вводные задания облегчены – место точки нетрудно обнаружить, подсказкой служит прописная буква, с которой начинается следующая фраза.

#### *День рождения бабушки*

*Сегодня воскресенье У бабушки день рождения Мама испекла бабушке ее любимый пирог с вишней Папа подарил бабушке цветы Таня написала открытку Бабушка была очень рада подаркам близких и позвала всех к столу Бабушка тоже готовилась к встрече гостей и испекла торт по новому рецепту Таня вставила свечи в торт и зажгла их Бабушка загадала желание, весело задула свечи, и все перешли к приятному разговору за столом Бабушкин торт по новому рецепту и мамин пирог с вишней оказались необыкновенно вкусными Вечером все весело играли в любимые настольные игры День рожденья бабушки был веселым и вкусным*

Место точек в тексте очевидно, ребенку остается только вставить их, подведя курсор и нажав на нужную клавишу.

В основных заданиях серии по-прежнему требуется отделить в тексте одно сообщение от другого по смыслу, вставив пропущенные точки, но теперь исключаются подсказки в виде прописных букв, ребенку потребуются смысловая ориентировка в тексте.

#### *Случай на улице*

*Маша и Миша бежали в школу вдруг из подворотни выскочила большая черная собака ребята испугались собака посмотрела на них и вернулась во двор ребята обрадовались и побежали дальше они не опоздали в школу*

#### *Зимой во дворе*

*Во дворе ребята играли в хоккей вдруг у вратаря сломалась клюшка игра остановилась все расстроились один мальчик вспомнил, что у него дома есть старая клюшка он сбегал домой и принес клюшку все ребята обрадовались вратарь обрадовался больше всех игра продолжилась всем было весело*

### *В цирке*

*Однажды бабушка купила билеты в цирк Лена очень обрадовалась наконец наступила суббота и бабушка с Леной отправились в цирк сначала Лена увидела дрессированных кошек потом появился клоун с большим красным носом он был смешной и добрый вдруг у Лены заболела голова бабушка предложила пойти домой, но Лена не согласилась она терпела боль, потому что представление было очень интересным жалко было уходить*

Контрольные упражнения аналогичны тем, что использовались на этапе закрепления операции, но текстовый материал является новым для ребенка.

### *Случай на даче*

*Мама сажала цветы на клумбе ребята играли в мяч было весело вдруг мяч случайно попал на клумбу два красивых цветка сломались мама огорчилась ребята тоже расстроились они не хотели ломать цветы ребята извинились мама простила их, но попросила ребят играть в мяч подальше от клумбы*

При подготовке серии заданий целесообразно ориентироваться на ученика, трудно овладевающего новыми способами действий и нуждающегося в большей практике, нежели его одноклассники. Спланированную систему заданий легче сокращать в случае необходимости, чем наращивать, поскольку подбор упражнений и их подготовка на экране компьютера требуют времени.

Текстовый материал для серии заданий готовится дифференцированно с ориентировкой на актуальный уровень речевого и читательского развития каждого ребенка в классе. Приведем пример текстового материала разной степени сложности.

*\*Как зовут девочку?*

*Это твоя одноклассница. Эта девочка очень любит животных. Дома у нее есть кот Мотя. Он веселый баловник и любитель поесть. Недавно она показывала его фотографии и видео.*

*Девочку зовут ....*

*\*\* Что за праздник?*

*Наступило воскресенье. За окном шел снег. Катя с папой тепло оделись и отправились на базар. Они долго искали маленькое и красивое дерево. Наконец, Катя нашла невысокую и пушистую елочку. Папе она тоже понравилась, и было решено купить именно ее.*

*Это ...*

*\*\*\* Что за праздник?*

*Это один из самых любимых праздников в семье. Его особенно ждут бабушка, мама и маленькая Манечка. В этот день в семье одни готовят сюрпризы, а другие получают.*

*Это ...*

Во всех трех случаях ученики осваивают одну и ту же операцию, но на различном текстовом материале. Степень трудности его понимания различается и соответствует различиям актуального речевого и читательского развития детей класса.

### ***Шаг пятый. Учимся использовать автоматическую проверку текста***

Напомним, что в наиболее совершенных текстовых редакторах предусмотрены два вида автоматизированной проверки текста:

- подчеркивание компьютером некорректных фрагментов в процессе набора текста или по его окончании;
- принудительная проверка по словам.

Для слабослышащих второклассников актуален первый способ проверки, поскольку весьма часто проблема заключается в том, что ребенок просто не замечает допущенных ошибок. Подчеркивание компьютером несовершенных фрагментов текста привлекает внимание к незамеченным ошибкам и тем самым помогает ребенку более внимательно анализировать свою речь, обнаруживать погрешности.

Наряду с подчеркиванием некорректных фрагментов текста, слабослышащим второклассникам может быть полезен быстрый способ проверки буквенного состава слова. Алгоритм действия прост: нужно подвести курсор к подчеркнутому красной волнистой линией слову и нажать на правую клавишу мыши. Это поможет в том случае, если ребенок замечает орфографическую ошибку, но не знает, как исправить либо сомневается, не уверен в себе.

Проверку текста трудно было бы назвать увлекательным для ребенка занятием, кроме того, дети с нарушенным слухом испытывают трудности в осознании допускаемых ошибок, и им особенно необходима мотивация к выполнению

трудного и малоинтересного задания. Одним из возможных инструментов мотивации к самостоятельной проверке текста и освоению автоматизированного варианта может служить организация соревнования детей с компьютером – сможет ли компьютер найти ошибки в тексте после того, как он был проверен автором. Если сможет – ребенок проиграл, поскольку не смог самостоятельно проанализировать свою работу, найти и исправить ошибки, если же компьютер не обнаружит ошибок в тексте – победил автор. Как показала экспериментальная практика, соревнование детей с компьютером придает им сил, задает нужное настроение, привносит интерес в скучную и нелегкую проверку текста, приводит к более быстрому прогрессу в умении детей анализировать свою речь, замечать в тексте и исправлять допущенные погрешности.

### ***Шаг шестой. Вызываем рефлексию детей на свои достижения и промахи***

Если на начальном этапе важно вызвать у детей потребность в овладении новым способом действий, то в конце каждого урока помочь им задуматься над тем, что нового они узнали; чему смогли научиться и каково их отношение к сделанному.

*Что нового ты узнал(а) сегодня на уроке?*

*Чему ты учился(лась) на уроке?*

*Чему ты научился(лась)?*

*Ты старался(лась)?*

*Ты рад(а)? Ты огорчен(а)? Ты доволен(льна) собой?*

Прежде всего, педагог выделяет детей, способных без помощи взрослого проанализировать и оценить результаты своего труда, понять причину успеха или неудачи, но пока еще не готовых точно описать в речи свои мысли и чувства. Таким детям педагог помогает в ходе коммуникации, корректируя неловкие высказывания и вводя подходящие конструкции фраз с ориентировкой на актуальные возможности и зону ближайшего речевого развития ребенка. Учитываются также программные требования в области развития разговорной речи слабослышащих второклассников. Приведем примеры.

*Что нового ты узнал сегодня на уроке?*

*– Я теперь знаю, как поставить точку.*

*– Сегодня на уроке я узнал, как поставить точку на экране компьютера.*

*Раньше я этого не знал. Это новое.*

*– Я умел ставить точку в тетради, но не знал, как это сделать на экране компьютера. Сегодня на уроке я узнал! Здорово!*

*Чему ты учился на уроке?*

*– Ставить точку.*

*– Сегодня я учился ставить точку на экране компьютера.*

*– Сегодня на уроке я работал с компьютером – учился ставить точку.*

*Чему ты научился?*

*– Ставить точку.*

*– Я научился ставить точку.*

*– Я научился ставить точку. Теперь я могу это сам, без помощи. У меня хорошо (отлично, прекрасно, здорово и др.) получается.*

*– Раньше я умел ставить точку только в тетради, а теперь могу и на компьютере. Я научился! Мне это нравится.*

*– Я учился ставить точку, но пока не могу сказать, что научился. У меня не всегда получается. Иногда сразу выходит, а иногда – нет.*

Тем детям, кто хотел бы поделиться своими размышлениями, но испытывает еще более выраженные трудности на пути их речевого оформления, педагог в ходе коммуникации предлагает выбор из альтернативных вариантов, что позволяет исключить простое механическое повторение предложенных фраз.

*Что нового ты узнал сегодня на уроке?*

*– Сегодня на уроке я узнал, как можно сделать самолет из бумаги.*

*– Сегодня на уроке я узнал, как поставить точку на экране компьютера.*

*– Сегодня на уроке я узнал, как написать большую букву на экране компьютера.*

*Чему ты учился на уроке?*

- Сегодня я учился рисовать.*
- Сегодня я учился ставить точку на экране компьютера.*
- Сегодня я учился решать примеры.*

*Чему ты научился на уроке?*

- Сегодня на уроке я научился надувать воздушные шары. У меня хорошо получается.*
- Сегодня я научился ставить точку на экране компьютера.*
- Я еще не научился ставить точку. У меня иногда хорошо получается, а иногда не получается.*

*Ты старался?*

- Я старался.*
- Я очень старался.*
- Я старался как никогда.*
- Я старался больше, чем обычно.*
- Честно признаюсь, я не очень старался.*
- Я совсем не старался, был лодырем.*

*Ты доволен собой? Ты рад? Ты огорчен?*

- Я очень рад! Я старался и научился. Расскажу маме с папой и бабушке с дедушкой!*
- Я доволен! Я быстро запомнил, старался, и у меня получается! Дома всем покажу.*
- Я в восторге! Я думал, что это очень трудно, и я не справлюсь, но у меня все получается!*
- Я немного огорчен (расстроен). Я старался, но у меня редко получается правильно и с первого раза.*
- Я не очень старался, поэтому не все получается.*

Регулярно отвечая на поставленные вопросы, ребенок делает с помощью взрослого первые шаги на пути размышлений о том, чем знание отличается от умения; когда человек имеет право заявить, что научился делать что-либо, а когда



следует сказать, что пока еще учиться; что может послужить успеху и стать причиной неудач; как другие люди относятся к своим достижениям и промахам, стоит ли об этом говорить, если стоит, то как и с кем.

Важно учить ребенка делиться радостью достижений и не стесняться выразить осознанное недовольство собой, если неудача в работе очевидна всем окружающим.

Следует специально учить детей поддерживать других в случае неудачи и не хвастаться легко доставшимся успехом перед тем, кому это дается труднее.

*– Не расстраивайся. Давай помогу.*

*– У меня тоже сначала не получалось, а потом получилось. И у тебя получится. Не расстраивайся. обязательно получится.*

*– Не волнуйся, старайся и обязательно получится.*

*– Главное, не расстраивайся и не спеши. Все получится!*

*– Не грусти. Давай вместе. Вот и получилось!*

*– Не огорчайся. С первого раза никогда не выходит. Просто нужен опыт, и все у тебя получится.*

*– Здорово у тебя получается.*

*– Как ловко у тебя получается. Класс!*

*– Ты уже научился. Супер! Поздравляю*

Предлагаемое в методике завершение уроков делает обязательным подробное и неторопливое обсуждение результатов работы ребенка в этот день, его отношения к своим достижениям и промахам. Условием успеха этой развивающей работы является умение учителя создать в классе атмосферу доброжелательности и задать правильный тон разговора о достижениях и неудачах в обучении. Дети должны быть уверены, что участники разговора готовы разделить с ними радость, посочувствовать в случае неудачи и прийти на помощь.

*Эпизод из истории экспериментальной практики*

*Экспериментальное обучение помогло нам еще раз убедиться в том, насколько важно при обучении текстовому редактору ставить задачи развития, выходящие за пределы освоения конкретной технологии. На продвинутом этапе обучения, сталкиваясь с необходимостью применить новый способ действий для решения*

понятной задачи, часть второклассников пытались самостоятельно найти знак с изображением орудия действия и воспользоваться всплывающей подсказкой с названием действия. К педагогу они обращались уже не за тем, чтобы он показал новую операцию, а желая рассказать о своем достижении. Так, при обучении слабослышащих второклассников распечатке текста, учитель создал проблемную ситуацию, которая традиционно разрешалась путем дальнейшей коммуникации. Ни один из учеников не знал, выбор какого знака в меню позволяет распечатать текст, поскольку еще не были знакомы с принтером, и его изображение не было для них информативным. К радости учителя, двое из ребят по своей инициативе стали подводить мышку к неизвестным знакам меню и внимательно читать всплывающие подсказки. Дойдя до знака с изображением неизвестного предмета (принтера), они прочитали слово «печатать» и радостно сообщили всему классу: «Я нашел»; «Печатать тут», жестами приглашая одноклассников подойти и посмотреть на экран, что те не замедлили сделать, поскольку их одолевало любопытство. Один из детей, нашедших знак, уверенно выбрал его и стал ждать, всячески демонстрируя одноклассникам, что надеется на успех. Второй, более стеснительный по характеру и менее уверенный в себе, опасался выбрать найденный знак, предпочитая наблюдать за тем, что получится у соседа. Принтер заработал, издав характерный громкий звук, который привлек внимание детей, и они ринулись к «рычащему» устройству. Как только из принтера показалась работа ребенка, он радостно закричал: «Я» (подразумевая «Победил», «Смог»). Его одноклассники испытывали, судя по выражениям их лиц и используемым жестам, разные чувства. Одни гордились товарищем, другие сожалели, что не они стали «героями дня». Некоторые испытывали чувство изумления оттого, что можно самому, без помощи учителя, догадаться, как распечатать текст на принтере.

В соответствии с правилами сурдопедагогике учитель специально создает ситуации для развития вербальной коммуникации детей, но в равной мере он должен не пропускать и использовать естественно возникающие ситуации. Следуя этим правилам, педагог развернул коммуникацию по поводу естественно возникшей ситуации, помогая детям вступить в интересный для них разговор о случившемся. Наиболее подробному обсуждению подлежал вопрос о том, почему один из учеников класса смог самостоятельно найти решение. Далее педагог

*предложил этому мальчику стать «маленьким учителем» и научить одноклассников тому, что смог сделать сам. С этого момента педагог всякий раз при введении новой операции текстового редактора просил детей вначале попробовать действовать самостоятельно. Описанный эпизод – свидетельство того, как важно при обучении текстовому редактору ставить и решать задачи, выходящие за рамки освоения конкретной технологии и затрагивающие общее развитие детей.*

### **Шаг седьмой. Оценка результатов обучения**

Важным компонентом методики обучения детей младшего школьного возраста текстовому редактору является оценка их достижений. Только убедившись в том, что маленькие ученики могут уверенно и самостоятельно использовать цифровой инструмент для создания и редактирования доступных им тестов, можно завершать обучение и переходить к главному – использовать преимущества освоения текстового редактора для развития осмысленного письма и коррекции его недостатков у детей.

Предлагаемая методика обучения детей текстовому редактору предусматривает два вида контрольных заданий: промежуточные (текущие) и итоговые. С помощью текущих контрольных заданий проверяется, насколько хорошо ребенок овладел умением выполнять конкретную операцию. Итоговые же контрольные задания предлагаются по окончании цикла уроков и выявляют умение ребенка создать и редактировать доступные ему тексты на компьютере, используя все освоенные операции.

Учитывая трудность построения рассказа для невидимого адресата, создаваемый текст должен быть адресован хорошо знакомому и значимому для ребенка человеку. Маленький ученик должен ясно понимать в ходе контрольной работы, кому и зачем он пишет сочинение.

В процессе обучения ставилась задача освоения детьми определенного учителем набора операций, обеспечивающих ввод, редактирование и печать доступных им текстов, поэтому в ходе выполнения итоговой работы необходимо поставить их перед необходимостью применить все те операции, что осваивались на уроках языкового цикла в компьютерном классе.

При обучении текстовому редактору ставились задачи, связанные с формированием учебной деятельности и рефлексивных оценок. Следовательно, при

выполнении итоговой работы ребенку должно понадобится описать, чему он учился и научился на уроках развития речи в компьютерном классе; рассказать об отношении к своим достижениям, а при желании – и об отношении к случившимся неудачам.

Совместить эти требования не просто. Если предложить детям свободное сочинение, нельзя быть уверенным в том, что понадобится применить все изученные операции текстового редактора. Следовательно, нужно наложить ограничения на свободу деятельности детей, но при этом вызвать необходимость применить все освоенные умения. Подходящим видом итоговой контрольной работы нам представляется письмо родителям, которое требуется дописать, подробно рассказав о том, чему ребенок учился в компьютерном классе в течение года и чему смог научиться. Приведем пример предлагаемой итоговой контрольной работы.

*Напиши письмо родителям.*

*Проверь и исправь ошибки самостоятельно.*

*Проверь ошибки с помощью компьютера.*

*Распечатай письмо.*

*Целую, ...*

*В этом году я училась работать с компьютером.*

*В этом году я учился работать с компьютером.*

*Каждую неделю у нас были уроки развития речи в .... классе.*

*... учила нас писать рассказы и исправлять .....*

*Я учился ...*

*Теперь я умею ...*

*У меня хорошо получается ....*

*У меня еще не все получается ....., но я стараюсь и надеюсь, что ....*

*Дома я могу показать, как ..... на экране компьютера.*

*Это письмо я написал сам.*

*Мне нравится работать с компьютером, потому что...*

*Мне не нравится работать с компьютером, потому что .....*

*Дорогие мама и .....*

Дописывая письмо родителям, дети выполняют самостоятельную письменную работу с понятной им целью. Текст адресован близким людям, его тема близка и понятна, содержание письма – это описание личного опыта. Предложенный вариант деформированного письма составлен так, чтобы ребенок был вынужден применять операции ввода текста с клавиатуры, редактирования и вывода его на печать, которые он осваивал в ходе обучения в компьютерном классе на уроках языка в течение учебного года.

Итоговая контрольная работа помогает выявить операции текстового редактора, более и менее надежно освоенные каждым ребенком. По ее результатам составляются небольшие индивидуальные «программы», нацеленные на закрепление недостаточно прочно освоенных умений. Соответственно, при планировании системы уроков языкового цикла, направленных на освоение текстового редактора, резервируется время на закрепление отдельных умений у части учеников класса по результатам контрольной работы.

Проверяя письмо, учитель выделяет два аспекта анализа и соответственно ставит две оценки: первую – за содержание и грамотность текста, вторую – за качество освоения операций текстового редактора.

Предлагаемый подход и специальные методики обучения младших школьников текстовому редактору не только научно обоснованы, но и многократно проверены на практике<sup>1</sup>. Цикл проведенных педагогических экспериментов показал, что дети младшего школьного возраста, обучающиеся в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах I, II, V и VII видов могут научиться создавать и редактировать доступные им тексты с помощью цифрового инструмента. Оптимальный срок начала обучения – второй класс.

---

<sup>1</sup> Подходы и методики апробировались в российских специальных школах: школе-интернате для глухих детей № 26 г. Белгорода; Билингвистической гимназии для глухих детей г. Москвы; школе-интернате для детей с нарушениями слуха и речи ИКП РАО (обучались слабослышащие второклассники и дети с общим недоразвитием речи III уровня); школе для детей с нарушенным слухом № 37 г. Нижневартовска; специальной школе для детей с задержкой психического развития г. Новоуральска. В ходе многолетней экспериментальной работы в рамках предложенного подхода были разработаны примерные наборы заданий для обучения текстовому редактору слабослышащих учащихся второго класса (педагог-экспериментатор Кордун З.М.), а также детей с общим недоразвитием речи III уровня (педагог-экспериментатор Лукина Н.А.). Эти наборы включают наряду с вводными и основными заданиями варианты текущих и итоговых проверок, а также комментарий технического характера, помогающий педагогу соблюдать необходимые требования в процессе подготовки заданий на экране компьютера для детей.

Продолжительность обучения – один учебный год при условии, что уроки языка в компьютерном классе проводятся один раз в неделю.

Обучение текстовому редактору составляет лишь подготовительный этап работы, за которым следует переход к использованию новых умений – созданию и редактированию своих текстов на компьютере. Ради этого так тщательно выстраивается дефектологами раннее приобщение школьников с нарушениями слуха, речи, ЗПР к работе с цифровыми инструментами создания и редактирования текста.

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Проанализируйте и прокомментируйте таблицы с придуманными Вами примерами реализации методических принципов обучения ТР детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР. Насколько точны оказались смоделированные задания?
2. Создайте таблицу «Пошаговая методика обучения ТР детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР». В левую графу таблицы выпишите из текста главы шаги в работе педагога. В правую графу впишите понравившиеся Вам примеры реализации каждого шага из текста главы. Сравните и обсудите в группе.
3. Какие шаги в методике работы педагога кажутся Вам самыми сложными? Почему?
4. Какие шаги в методике работы педагога Вы могли бы воспроизвести на практике достаточно уверенно?
5. Обратитесь к ранее созданной и заполненной таблице «Пошаговая методика обучения ТР детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР». Добавьте справа новую графу и впишите свои примеры. Сравните и обсудите.
6. Объединитесь в пары по желанию, смоделируйте и представьте группе шаг первый – педагог помогает ребенку инициировать и развернуть коммуникацию, чтобы узнать новый способ действий. Работа какой пары показалась Вам наиболее точно соответствующей методике, изложенной в главе? Приведите аргументы.

7. Объединитесь в пары по желанию. Смоделируйте и представьте группе шаг второй – педагог помогает ребенку инициировать и развернуть коммуникацию, чтобы узнать новый способ действий. Работа какой пары показалась Вам наиболее точно соответствующей методике? Приведите аргументы.
8. Представьте, что в одном классе текстовый редактор осваивают дети с различным уровнем речевого развития. Одни находятся на этапе освоения ситуативной речи, вторые – активно пользуются ситуативной речью, но затрудняются в переходе к контекстной, третьи – перешли к освоению контекстной речи. Придумайте дифференцированные задания для освоения этими детьми следующих операций текстового редактора:
- ставить точку в конце предложения;
  - писать большую букву на экране компьютера;
  - удалять буквы в словах;
  - удалять слова;
  - удалять предложения;
  - перемещать фрагменты текста.

Представьте результаты в таблице. Обсудите предлагаемые задания в двух аспектах: подходит ли предложенный вид задания для освоения данной операции текстового редактора; насколько соответствует задание актуальному уровню речевого развития каждой группы детей?

## **Раздел 9. Что меняется при переходе детей к созданию и редактированию своих текстов на компьютере?**

Переход к созданию и редактированию текста на компьютере позволяет создать не просто более благоприятные, но необходимые и недостающие условия для развития самостоятельного осмысленного письма младших школьников с нарушениями слуха, речи, ЗПР.

Первое, что следует отметить, это изменение отношения детей к письменным работам – им начинает нравиться писать сочинения, что отмечают и педагоги, и родители. Преимущества, связанные с возможностью бесследно исправлять ошибки, более значимы для детей, нежели трудности в наборе текстов с клавиатуры.

Сочинение историй на близкие и интересные детям темы начинает вызывать интерес и потому, что появляется возможность уточнять, развивать и менять замысел. Ребенку больше не требуется переписывать для этого все сочинение, он может делать правку содержания внутри текста и сразу же видеть, как меняется его история.

Регулярное чтение сочинений ребенка одноклассниками, учителем и диалог автора с читателями, помогает начинающему писателю понять, что остается не совсем ясным, и продолжить осознанно уточнять текст. Начинает формироваться установка на редактирование текста до тех пор, пока он не станет интересным и понятным адресату. Дети не противятся многократному редактированию первоначальных вариантов своих сочинений потому, что понимают необходимость корректировки и располагают адекватными средствами. Не ограниченные в пробах, начинающие авторы больше не боятся допускать ошибки, потому что их можно легко и бесследно устранить.

Редактирование становится интересным для детей и потому, что теперь можно неограниченно экспериментировать с языковым материалом в процессе работы над текстом. Они впервые получают возможность увидеть, как короткое простое предложение распространяется и уточняется мысль; как благодаря вставке пропущенного глагола фраза приобретает утерянный в первоначальном варианте смысл; как два простых предложения объединяются союзом в сложное, проясняя логику связи действий, поступков, впечатлений героев рассказа; как за счет вставки более точного слова уточняется характеристика героя или эпизода; как введение



синонимов облегчает читателю чтение текста и т.д. Создавая и редактируя тексты при помощи цифрового инструмента, дети накапливают значительно больший, чем в традиционных условиях, опыт практического экспериментирования с языковым материалом, что служит развитию их осмысленного письма.

По прошествии всего нескольких месяцев работы маленькие школьники начинают понимать: чем более старательно и умело они станут редактировать собственную речь, тем лучше будет их текст. Это выражается, в частности, в том, что проверка текста становится более осознанной и перестает быть формальной. Дети не жалеют на нее времени, стараются делать тщательно, находят значительно больше ошибок в своем тексте, нежели ранее в тетради. На первых порах они начинают столь старательно искать ошибки в своих сочинениях, что подвергают исправлениям даже верные решения.

Возможность обратиться к компьютеру и попросить его проверить, остались ли в тексте ошибки, привлекательна для детей. При правильной организации взрослым проверки текстов ученики начинают соревноваться с компьютером в знании языка и умении анализировать текст. Ими овладевает желание «выиграть» у компьютера, что означает – проверить свою работу самым тщательным образом.

Экспериментальное обучение позволило еще раз убедиться в том, с каким трудом дети с нарушениями слуха, речи, ЗПР анализируют собственную речь, как часто они не обнаруживают допущенных ошибок в ходе проверки. Но стоит компьютеру показать имеющиеся недочеты, как ребенок стремительно начинает исправлять их, чтобы избавиться от погрешностей. Использование текстового редактора способствует формированию рефлексии детей на необходимость более тщательного анализа своей речи и более кропотливого редактирования созданного текста.

Меняется отношение детей к самому процессу редактирования, они начинают расценивать его как необходимый и даже любопытный компонент сочинительства. Меняется отношение ребенка к себе как к Автору.

Новый способ редактирования текста и предлагаемая методика работы помогает младшим школьникам овладевать осмысленным письмом с интересом, начать получать удовольствие от создания и развития замысла, учиться искать точные речевые средства для оформления мысли, задумываться о том, что текст должен быть понят читателем, стремиться к диалогу со своими читателями (одноклассниками, учителем, близкими взрослыми), испытывать желание быть интересным Автором.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Какие условия необходимы для обучения ребенка осмысленному письму?
2. Каковы преимущества ребенка, способного создавать доступный ему текст и редактировать его при помощи текстового редактора?
3. В чем заключаются преимущества ребенка с нарушенным слухом, способного создавать и редактировать текст на компьютере?
4. В чем заключаются преимущества ребенка с нарушением речи, перешедшего к созданию и редактированию доступного ему текста на компьютере?
5. Каковы преимущества ребенка с ЗПР, способного создавать доступный ему текст и редактировать при помощи текстового редактора?

## **Раздел 10. Завершая разговор об обучении осмысленному письму**

Проблема обучения ребенка осмысленному письму рассматривается в рамках отечественной научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики, основанной на идеях Л. С. Выготского.

Письменная речь осмысливается как выработанная культурой особая форма общения и обобщения опыта сознания человека и в этом качестве должна осваиваться детьми.

Письменная речь коренным образом отличается от устной. Единицей письменной речи является текст, и обучение осмысленному письму есть не что иное как обучение ребенка умению создавать текст, быть Автором и Редактором.

Без обучения письменная речь у ребенка не формируется, что определяет исключительную роль самой системы обучения осмысленному письму – поставленных целей, задач, предложенного содержания, методов, приемов, инструментов, способов организации обучения, подходов к оценке достижений и трудностей детей.

Если задача обучения ребенка умению строить текст подменяется задачей формирования умения писать без ошибок слова и предложения, то нет оснований говорить о развитии осмысленного письма, не следует ожидать освоения ребенком новой формы речи, позиции и умений Автора и Редактора своих текстов.

Наиболее продуктивным способом развития самостоятельной письменной речи является детское словесное творчество. Уже на ранних ступенях обучения осмысленному письму приоритет должен быть отдан сочинению историй, отражающих жизненный опыт детей, события, переживания, размышления, впечатления, мечты и фантазии.

Любой ребенок, начинающий овладевать письменной речью, испытывает вначале закономерные трудности на пути создания замысла и его воплощения в тексте, поэтому первоначальные варианты историй нуждаются в тщательном, многократном и разноаспектном редактировании: по смыслу, структуре, лексико-грамматическому оформлению и т.д. Осмысленное редактирование собственной речи продвигает ребенка по пути ее развития, так как служит способом приведения в соответствие замысла и его воплощения в тексте.

В процессе редактирования совершенствуются действия и операции, необходимые для построения текста. Это неотъемлемый компонент сочинительства

и важнейшая составляющая процесса развития письменной речи ребенка, поэтому небезразлично, какие средства редактирования речи использовать при обучении осмысленному письму.

Дети младшего школьного возраста с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития испытывают не только характерные для всех детей, но и специфические трудности освоения самостоятельной письменной речи, обусловленные характером и степенью выраженности нарушения развития. Из-за этого трудный для любого ребенка компонент сочинительства – осмысленное редактирование первоначального варианта текста – становится значительно более объемным и сложным для глухих, слабослышащих, детей с выраженными речевыми нарушениями, задержкой психического развития. Наряду со специфическими, характерными для каждой нозологической группы детей, трудностями освоения осмысленного письма можно выделить общее – у этих детей страдают в той или иной мере все действия и операции, необходимые для построения текста, поэтому они особенно чувствительны к предлагаемым в обучении средствам редактирования.

Доказано, что традиционно используемые в школьном обучении средства редактирования текста – переписывание и работа над ошибками – не являются оптимальными, поскольку не только не облегчают, но отягощают и без того сложную деятельность. Они препятствуют развитию мотивации маленького школьника к освоению трудной для него письменной формы речи, лишают его возможности редактировать целостный текст и видеть, как он меняется под влиянием каждого внесенного изменения, ограничивают редактирование текста по смыслу, в то время как в большинстве случаев, страдает именно смысловая организация и композиционная структура текста. Исключается возможность неограниченно экспериментировать со словом, предложением и их связями, тогда как это необходимо детям в силу выраженных трудностей в языковом оформлении смыслового содержания.

Традиционно предлагаемые в обучении средства редактирования речи не эффективны для развития осмысленного письма любого современного ребенка и несостоятельны для детей, испытывающих наряду с общими специфические трудности овладения письменной речью: глухих, слабослышащих, детей с нарушениями речи, задержкой психического развития. Этим детям необходимы средства с иными разрешающими возможностями.

На современном этапе развития общества предпочтительным средством создания и редактирования текста являются цифровые инструменты под общим названием текстовые редакторы. Их преимущества в сравнении с ранее использовавшимися средствами, состоят в следующем:

- впервые предоставляется возможность избежать рутинного процесса переписывания текста в целях редактирования его первоначального варианта;
- бесследно исправляются ошибки любого характера;
- редактируется целостный текст;
- редактирование текста может быть многократным и разноаспектным, при этом последовательность редактирования является свободной;
- не ограничивается экспериментирование с языковым материалом в процессе построения текста;
- встроенные автоматизированные средства проверки помогают автору найти те орфографические, синтаксические и стилистические погрешности в тексте, которые он не может обнаружить самостоятельно;
- автору могут быть предложены варианты исправления допущенных погрешностей;
- текст может храниться в памяти компьютера сколь угодно долго и к нему всегда можно вернуться.

Цифровой инструмент, в отличие от других средств, полностью отвечает характеру и структуре деятельности редактирования текста – облегчает ее, дает возможность пишущему совершенствовать составляющие эту деятельность операции, подчиняя их смысловой работе над текстом. Закономерно, что текстовые редакторы стремительно вытесняют предшествующие средства построения текста и становятся для взрослого основным орудием этой деятельности.

Овладение принятыми в культуре и предпочтительными на данном этапе развития общества инструментами деятельности является неотъемлемой задачей культурного развития и социализации ребенка. Освоение умения создавать и редактировать текст на компьютере является общей для всех детей образовательной потребностью.

Наряду с доводами в пользу обучения всех детей младшего школьного возраста умению работать с текстом на компьютере, есть особые аргументы дефектолога в пользу как можно более раннего введения текстового редактора в систему развития письменной речи детей с нарушениями слуха, речи, задержкой

психического развития. У таких детей специфически осложнен процесс построения текста: наряду с разноаспектным редактированием первоначальных вариантов сочинений, в котором нуждается любой ребенок, им требуется провести значительно более сложную и объемную работу по устранению многочисленных, разнородных и при этом плохо осознаваемых ошибок, затрагивающих как смысловую организацию текста, так и его языковое оформление. Нелегкий для любого ребенка компонент сочинительства – редактирование первоначального варианта текста – становится значительно более сложным для таких детей, поскольку в той или иной степени у них страдают все действия и операции, необходимые для смысловой организации текста и его правильного языкового оформления. Им в особенности необходимы комфортные средства редактирования речи, поскольку придется устранять не только те погрешности, что допускают все начинающие авторы, но и множество добавляющихся к ним специфических ошибок, обусловленных нарушениями их развития.

Обучение редактированию текста на компьютере и последующее использование этого умения в процессе развития письменной речи дает возможность:

- вызывать, развивать и поддерживать мотивацию маленьких школьников к освоению осмысленного письма;
- стимулировать произвольную деятельность ребенка по анализу своей письменной речи в разных аспектах и оказывать ему индивидуализированную помощь;
- перенести акцент в работе с процесса написания и переписывания текста на его осмысленное редактирование уже в начальной школе – в тот период обучения, когда другими средствами сделать это чрезвычайно трудно;
- дать ребенку возможность редактировать целостный текст, постоянно анализируя, насколько он улучшается под влиянием каждого вносимого изменения;
- совершенствовать все необходимые для построения текста действия и операции, подчиняя их содержательной работе над ним;
- неограниченно экспериментировать с языковым материалом в процессе создания и редактирования текста;
- приучать ребенка редактировать текст многократно, последовательно, выбирая порядок действий.

Представленная система аргументов позволяет утверждать, что *освоение текстового редактора на первых годах школьного обучения является особой образовательной потребностью детей с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития, поскольку позволяет создавать необходимые таким детям и недостающие в традиционной практике условия развития осмысленного письма.*

Переход к использованию текстового редактора в качестве основного (не единственного, но основного) средства построения текста поможет создать необходимые и недостающие на практике условия для развития письменной формы речи и коррекции ее специфичных недостатков у младших школьников.

Разработан и научно обоснован подход к обучению текстовому редактору детей с нарушениями слуха; речи, задержкой психического развития определяющий:

- цель обучения текстовым редакторам;
- этап школьного обучения;
- содержательную область образования;
- общие и коррекционные задачи;
- методические принципы обучения;
- форму организации обучения и его примерные сроки;
- требования к результатам обучения;
- способы оценки достижений детей.

Задача формирования умения создавать и редактировать доступные тексты на компьютере переносится на этап начального школьного обучения, вводится в компетенцию учителя начальных классов и решается на уроках языкового цикла. Оптимальным для освоения текстового редактора является второй год школьного обучения.

Набор осваиваемых операций текстового редактора ограничивается с учетом реальных возможностей и потребностей учеников данного класса в построении и редактировании текстов. Последовательность освоения отобранных операций текстового редактора определяется по принципу поэтапного усложнения алгоритма действий.

Текстовый редактор изначально осваивается детьми как инструмент создания и редактирования доступных им текстов на уроках языкового цикла. Он не является отдельным и самостоятельным предметом изучения (как на уроках информатики в средней и старшей школе).

При обучении текстовому редактору ставятся задачи, выходящие за пределы формирования конкретных пользовательских умений и лежащие в области общего развития ребенка: вербальной коммуникации, обиходно-разговорной речи, формирования учебной деятельности, рефлексивных оценок. Это рефлексия на непригодность известного способа действий и необходимость освоения нового; умение инициировать, разворачивать и корректно завершать коммуникацию при возникновении трудностей в деятельности, освоение новых фраз разговорной речи, обслуживающих общение с окружающими в случае успеха и затруднений в работе; рефлексивные оценки своих достижений и неудач, понимание того, что люди по-разному относятся и по-разному выражают отношение к своим достижениям и промахам, формирование умения разделить с партнером радость достижений и поддержать в случае промаха, используя соответствующий эмоционально-смысловой комментарий.

Разработанный подход и базовые методические принципы обучения младших школьников текстовому редактору являются общими для детей с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития. Единый подход реализуется в специальных методиках обучения текстовому редактору каждой категории детей с учетом специфики их развития и особых образовательных потребностей.

Экспериментально доказано, что дети с нарушениями развития (глухие, слабослышащие, с общим недоразвитием речи III уровня, с задержкой психического развития) могут освоить в течение одного учебного года на уроках языка набор операций текстового редактора «Word», необходимый для устранения всех характерных недостатков в смысловой организации текста и его языковом оформлении. Получено подтверждение тому, что уже на начальном этапе школьного обучения можно создать условия, необходимые для развития самостоятельной письменной речи детям, испытывающим особые трудности в ее освоении.

Переход к работе с текстом на компьютере в младшей школе помогает мотивировать ребенка к трудной для него работе над построением текста, перенести акцент в работе с рутинных процессов переписывания собственных сочинений на их осмысленное редактирование, сделать собственную речь предметом анализа, обеспечить значительно больший, нежели в традиционном обучении, опыт экспериментирования с языковым материалом. В этом заключается уникальность текстового редактора как средства развития письменной речи детей младшего школьного возраста и смысл его применения в специальном и инклюзивном образовании.



## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. В чем отличие письменной речи от устной?
2. Чему именно следует учить ребенка, если ставится задача развития письменной речи?
3. Что изменилось в Ваших представлениях о письменной речи и способах обучения детей осмысленному письму?
4. Согласны ли Вы с утверждением, что научить письменной речи означает научить ребенка быть Автором и Редактором?
5. Почему для освоения осмысленного письма требуется сочинять истории на интересующие ребенка темы, отражающие его мысли, переживания, мечты и фантазии?
6. Можно ли научить осмысленному самостоятельному письму при помощи выполнения упражнений и написания изложений? Приведите аргументы.
7. В чем заключаются специфические трудности детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР в освоении самостоятельной письменной речи?
8. Можете ли Вы теперь привести систему аргументов в пользу обучения детей текстовому редактору на первых годах школьного обучения?
9. Почему освоение ТР на первых годах школьного обучения детьми с нарушениями слуха, речи, ЗПР расценивается как их особая образовательная потребность?
10. Почему потребовалась разработка специального подхода и методик обучения ТР детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР?
11. Можете ли Вы привести основные положения специального подхода к обучению ТР детей с нарушениями слуха, речи, ЗПР?
12. Что изменилось в Вашем профессиональном сознании?
13. Чему Вы научились?
14. Что изменилось в Вашем отношении к обучению детей осмысленному письму?
15. Как Вы думаете, что труднее – научить детей с ОВЗ грамоте или осмысленному самостоятельному письму?

## Список литературы

1. Белякова Т.А. Обучение грамоте слабослышащих школьников: общее и специфическое // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – Альманах № 29. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/literacy-teaching-for-deaf-pupils-general-and-specific>
2. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей. – М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – 136 с. – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9980>
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: АСТ, 2021. – 576 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 524 с.
5. Гончарова Е.Л. Как слепоглохой ребенок узнает, что «а» – это «а»? // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – Альманах № 29. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/as-a-deaf-blind-child-learns-that-a-is-a>
6. Гончарова Е.Л. Культурно-историческая традиция в специальной психологии // Альманах Института коррекционной педагогики. – № 39. – 2019. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/culture-historical-tradition-in-psychology-of-special-needs>
7. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Осмысленное чтение и письмо: «обходные пути» и специальные методы обучения: монография / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2023.
8. Корсунская Б.Д. Чтение как цель и средство в системе дошкольного обучения глухих // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. Альманах № 29 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/reading-as-an-aim-and-a-means-in-the-system-of-preschool-education-of-deaf>
9. Кукушкина О.И. Развитие культурно-исторической традиции в коррекционной педагогике // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 39. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/the-development-of-cultural-and-historical-traditions-in-correctional-pedagogics>
10. Лаврентьева Н.Б. Обучение детей с расстройством аутистического спектра (РАС) чтению и письму с помощью создания «Личного букваря» // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. Альманах № 29. – URL: [https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/teaching-children-with-autism-spectrum-disorder-\(asd\)-to-read-and-write-by-creating-a-personal-primer](https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/teaching-children-with-autism-spectrum-disorder-(asd)-to-read-and-write-by-creating-a-personal-primer)

11. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 148 с.
12. Проглядова Г.А. Особенности овладения письмом и чтением по системе Брайля // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. Альманах № 29. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/features-of-mastering-writing-and-reading-in-braille>
13. Развитие культурно-исторической традиции в специальной психологии и коррекционной педагогике / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова и др. // Альманах № 39. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/>
14. Слезина Н.Ф., Рау Ф.Ф. Развитие устной речи и обучение грамоте глухих детей в подготовительном классе // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – Альманах № 29. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/the-speech-development-of-deaf-children>
15. Специальные методы обучения грамоте разных категорий детей с ОВЗ / Б.Д. Корсунская, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.Л. Гончарова, Н.Д. Шматко и др. // Альманах № 29. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29>
16. Термин «Дети с особыми образовательными потребностями» / Специальная психология и коррекционная педагогика: эволюция терминов: учебное пособие (текстовое электронное издание) / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев; Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. – 1 CD-ROM – Загл. с титул. экрана. – Текст: электронный. ISBN 978-5-8290.
17. Тригер Р.Д. Особенности системы подготовки к обучению грамоте детей с задержкой психического развития // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. Альманах № 29. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/features-of-the-training-system-for-literacy-of-children-with-mental-retardation>
18. Шматко Н.Д. Обучение грамоте маленького ребенка с нарушенным слухом // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – Альманах № 29. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/literacy-young-child-with-hearing-loss>
19. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – М.: ИНТОР, 1998. – 110 с.

*Учебное издание*

***Ольга Ильинична Кукушкина***

***Елена Львовна Гончарова***

**Осмысленное чтение и письмо:  
диагностика и коррекция трудностей**

***Учебное пособие***

Технический редактор *Н. В. Чернышева*  
Оформление обложки *Е. И. Ягин*

---

Подписано в печать 02.07.2024. Формат 60x84 1/16. Гарнитура  
Times New Roman. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 11,25. Тираж 500 экз. (первый завод – 50 экз.). Заказ № 1956

---

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10