О. А. Красильникова

КОНЦЕПИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Раскрываются проблемы методики обучения чтению слабослышащих школьников, которые порождают поиски лучших вариантов обучения. Один из вариантов обучения направлен на создание концепции литературного развития младших школьников. С учетом требований общества к становлению читателя, владеющего богатством национальной культуры, и в связи с отсутствием новых подходов к литературному образованию младших слабослышащих школьников возникает необходимость в разработке теоретических положений концепции литературного развития. В статье определена цель, выдвинуты основные задачи и сформулированы принципы литературного образования младших слабослышащих учащихся в системе начального обучения.

Основной целью современного образования является формирование культуры личности, ее духовное и нравственное развитие. Литературное образование решает эту задачу через подготовку квалифицированного читателя. В нашем понимании «квалифицированный читатель» — это читатель, который владеет всем набором необходимых навыков для продуктивного чтения: глубоко и полно воспринимает прочитанное произведение, осмысливает и оценивает в единстве идейно-тематическое содержание и эмоционально-эстетическое своеобразие произведения.

Анализ обучения слабослышащих детей чтению в дошкольных учреждениях, в начальной школе и анализ состояния преподавания литературы в средней школе, изучение опыта работы учителей, наблюдения за учениками на уроках чтения и литературы выявляют серьезные проблемы в подготовке учащихся. К такого рода проблемам мы относим следующие.

Во-первых, анализ опыта работы детских дошкольных (коррекционных) учреждений и работа медико-педагогических комиссий показывает, что в первый класс приходят выпускники детских садов, умеющие читать (78% — по слогам и 15% — целыми словами). Школа не учитывает этого положения, и на уроке обучения грамоте традиционно первоклассники вновь знакомятся с буквами и учатся читать по слогам, что сдерживает развитие слабослышащих первоклассников. Назревает противоречие между возможностями младших слабослышащих школьников и предлагаемым уровнем обучения.

Во-вторых, в программах специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида (2003) урокам чтения в I и II отделениях отводится пропедевтическая роль. При определении содержания образования авторы этого документа приводят перечень видов деятельности, приемов работы, отдельных понятий, но не определяют уровни усвоения знаний, умений и навыков по годам обучения.

В-третьих, в соответствии с программными требованиями на этапах работы с текстом художественного произведения учителя больше внимания уделяют изучению фактической стороны произведения, меньше — эмоционально-целостному восприятию художественного текста. Однако этого недостаточно для полноценного осмысления прочитанного, с одной стороны, а с другой,

такого рода деятельность не работает на развитие читателя, поскольку опирается на уже созревшие функции, не затрагивая зону ближайшего развития ребенка. Вследствие этого слабослышащие школьники при переходе в среднюю школу испытывают большие трудности при чтении и изучении художественной литературы.

В-четвертых, в сурдопедагогике изучены лишь отдельные направления методики обучения чтению слабослышащих школьников. Учеными выявлена специфика речевого развития слабослышащих, отмечены трудности осмысления читаемого произведения, определены пути и средства коррекционной работы на уроках чтения (Р. М. Боскис, К. В. Комаров, Л. В. Назарова, Л. В. Николаева). Значительных успехов достигла методика, в которой сочетаются методы работы при изучении художественных текстов (М. И. Никитина). Сурдопедагогами выявлены уровни восприятия литературных произведений слабослышащими учащимися (М. И. Никитина). Исследованы речевые высказывания слабослышащих школьников на уроках чтения (А. А. Штойко). Однако в сурдопедагогике отсутствует единый подход к формированию целенаправленной читательской деятельности младших слабослышащих школьников. Недостаточная теоретическая разработанность и отсутствие необходимого методического оснащения делает чрезвычайно сложным для учителя специальной школы решение задачи формирования квалифицированного читателя.

В-пятых, в последние годы в педагогике начальной школы все настойчивее звучит мысль о необходимости единой системы литературного образования учащихся с первого по одиннадцатый класс. Учеными-педагогами созданы разнообразные программы литературного образования младших школьников, объединенные общей идеей развития личности и воспитания читателя (Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, З. И. Романовская, Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, М. П. Воюшина и др.). Учителя-сурдопедагоги, работая по программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений, стремятся внести новаторские идеи и коррективы в программу специального обучения; самостоятельно решают вопросы, касающиеся содержания обучения на уроках чтения, выбора разных подходов к обучению чтению, использования учебников.

Необоснованные поиски учителей-сурдопедагогов не приводят к положительным результатам в развитии младших слабослышащих школьников. Перенос систем обучения чтению из методики общеобразовательных школ в практику коррекционных учреждений осуществляется стихийно, без научного переосмысления.

В-шестых, тревожным сигналом, свидетельствующим о неблагополучии в области литературного образования слабослышащих школьников, является снижение их интереса к чтению литературы. В исследованиях сурдопедагогов последнего десятилетия (М. И. Никитина, Е. Л. Гончарова, Е. А. Горбунова, О. А. Красильникова) отмечается, что круг интересов большинства слабослышащих учащихся младших классов остается ограниченным. Они читают лишь программные произведения. Исследования показывают, что многие младшие слабослышащие школьники неохотно и мало читают по ряду причин. К ним можно отнести спад интереса к чтению в обществе; наличие других источников информации, помимо чтения (телевидение, компьютер, и др.); к сожалению, в специальной школе уроки внеклассного чтения часто заменяются другими уро-

ками (уроками развития речи, уроками валеологии, краеведения). Существуют и специфические причины, характерные только для данной категории учащихся. Это снижение слуховой функции, речевое недоразвитие слабослышащих, особенности развития их мыслительных процессов и особенности осмысления ими читаемых текстов.

Для решения перечисленных проблем необходимо смоделировать иную модель литературного развития слабослышащих младших школьников.

Современные программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида традиционно в процессе литературного образования слабослышащих школьников выделяют четыре этапа.

Первый (1–6 классы) — чтение. На этом этапе предусматривается формирование техники чтения, обучение пересказу.

Второй (7 класс) — литературное чтение. Основным содержанием этого этапа является формирование первоначального умения анализировать художественные произведения, выделять главную мысль, соотносить ее с идеей, знакомить учащихся с некоторыми литературоведческими понятиями.

Третий (8–10 классы) — первоначальное изучение литературы. На этом этапе школьники накапливают литературоведческие знания в ходе чтения и углубленного анализа художественных произведений. Умение воспринимать и анализировать эти произведения закрепляется и развивается. Слабослышащие школьники учатся понимать не только идейно-тематическую, но и морально-этическую концепцию автора, выраженную в системе художественных образов.

Четвертый (11–12 классы) — начало систематического изучения истории литературы. Цель обучения на этом этапе — воспитывать вдумчивого читателя, умеющего воспринимать литературу как отражение реальной действительности в художественной форме. Учащиеся изучают наиболее значительные произведения, характерные для основных периодов развития русской литературы, рассматривают их в хронологическом порядке, в непосредственной связи с историей и развитием общественной мысли. Параллельно с этим школьникам сообщаются элементарные сведения по теории литературы.

Завершается изучение литературы слабослышащими в 13–15-х классах вечерней (сменной) школы, дающей возможность ученикам получить знания по литературе в объеме средней школы.

Данные экспериментального исследования[1, 2] подтверждают, что *первый* этап — чтение — является затянувшимся, а в течение *второго* этапа — литературного чтения, — который длится всего один год, невозможно подготовить квалифицированного маленького читателя, готового к переходу на *третий* этап литературного образования и к выполнению стоящих перед ним задач.

Нам представляется целесообразным изменить периодизацию этапов литературного образования слабослышащих школьников, выделив в качестве базового *начальный этап* (1–6 классы) — *литературное чтение.* Именно в начальной школе формируются обеспечивающие читательскую и литературно-творческую деятельность мотивы, установки, умения. Это положение подтверждается исследованиями в области сурдопедагогики и сурдопсихологии.

Исследования сурдопедагогов (Р. М. Боскис, Е. А. Горбунова, Е. Л. Гончарова, М. И. Никитина) убедительно доказывают, что художественное слово оказывает большое влияние на формирование личности слабослышащего младшего школьника.

Данные экспериментальной работы[3–5] свидетельствуют, что слабослышащие дети в 7–9 лет наивно-реалистически воспринимают читаемое произведение. Они «погружены» в обилие фактов, картин, событий, которые стремятся понять и запомнить. В этом возрасте слабослышащих читателей интересует сюжет рассказа. Литературные персонажи воспринимаются детьми как реально существующие люди. Дети стремятся называть поступки персонажа, но из-за речевого недоразвития не могут их мотивировать и затрудняются определить характер литературного героя, поэтому часто используют неопределенную оценочную лексику («нравится», «не нравится»).

Слабослышащие дети 10–12 лет начинают свои первые шаги по пути преодоления наивного детского чтения. Учащиеся не только систематизируют новые знания, факты в процессе чтения, но и пытаются их анализировать, отбирать то, что соответствует их интересам, потребностям. В этом возрасте дети начинают аналитически осмысливать свое место в жизни, искать пути самоутверждения. Их привлекают сильные, смелые персонажи. Сюжетная основа произведения осваивается ими полнее, хотя трудности установления причинно-смысловых зависимостей между персонажами, их поступками сохраняются. Художественная выразительность произведений воспринимается слабослышащими школьниками ограниченно. Для постижения обобщенного образа, создаваемого комплексом выразительных средств, им требуется помощь педагога.

В исследованиях сурдопедагогов[6] последних лет отмечается, что слабослышащие младшие школьники более восприимчивы к восприятию художественного текста, чем их глухие сверстники. Они готовы усваивать литературный материал, доверчиво относятся к авторитету, любознательны.

Актуальное значение для выделения начального этапа литературного образования (литературное чтение) имеют исследования сурдопсихологов (Т. А. Григорьева, Е. Г. Речицкая, Л. И. Тигранова), свидетельствующие об умственной активности и резервах развития логического и причинно-следственного мышления младших слабослышащих школьников в ходе анализа литературных текстов, то есть слабослышащие младшие школьники обладают самыми благоприятными для обучения возрастными чертами. Следовательно, обучение, ведущее к развитию перечисленных выше качеств младших слабослышащих школьников, оказывается возможным и целесообразным, так как ориентируется на обучение, опирающееся на зону ближайшего развития ребенка.

Начальный этап обучения с последующими этапами литературного образования может связать формирование системы читательских и литературно-творческих умений. Специфика начального этапа проявляется в постепенном переходе учащихся на уроках от репродуктивной деятельности к литературно-творческой.

Разработка концепции литературного развития слабослышащих младших школьников требует обращения к современным достижениям, в частности литературоведения, психологии, педагогики начальной школы с целью выделения положений, которые позволяют переосмыслить подход к литературному образованию школьников в соответствии с современной социокультурной ситуацией.

При разработке концептуальных положений мы опираемся на идею развития личности как общей цели образования (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев,

А. В. Пиатровский), которая предопределяет подход к изучению литературного произведения. При анализе художественного текста исходим из литературоведческого аспекта понятий «художественное произведение», «художественный образ», «художественное восприятие», «единство формы и содержания художественного произведения», из представления полифункциональности искусства (М. М. Бахтин, В. П. Мещеряков, Г. Н. Поспелов, В. Е. Хализев[7] и др.). Психологическую основу концептуальных положений составляют исследования ученых о формировании знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. А. Леонтьев[8], А. Р. Лурия и др.). Значимыми для концепции начального литературного развития младших слабослышащих школьников являются работы педагогов о литературном развитии учащихся начальной школы на современном этапе (М. П. Воюшина[9], Т. Ф. Курдюмова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова[10], М. И. Голованова, Р. Н. и Е. В. Бунеевы[11] и др.).

Выделенные теоретические положения позволяют по-новому подойти к определению содержания понятия *литературное развитие* школьников на начальном этапе литературного образования и к пересмотру традиционного подхода к чтению.

Литературное развитие рассматривается нами *как возрастной и одновременно учебный процесс развития способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями, а также как процесс развития собственного литературного творчества.*

Ведущими *целями* обучения должны стать: введение слабослышащего ребенка в мир художественной словесности и формирование соответствующих возрасту полноценных читательских позиций школьников. Достижение поставленных целей требует решения следующих образовательных *задач:*

- формирование навыка чтения (беглого, правильного, осознанного, выразительного);
- обогащение активного и пассивного словаря и развитие связной речи учащихся;
- коррекция произношения, развитие мышления, воображения, эмоций;
- формирование читательской деятельности;
- формирование читательских умений;
- развитие читательских позиций школьников;
- формирование литературно-творческих умений;
- формирование читательских умений и интереса к чтению.

Объем статьи не позволяет подробно раскрыть все задачи обучения. Остановимся на рассмотрении некоторых из них.

Специфика начального этапа литературного образования при изучении литературного текста заключается в том, что слабослышащих школьников надо не только учить чувствовать текст и понимать литературное произведение, но и совершенствовать их навык чтения. Поэтому *анализ произведения* опирается на навык чтения и вторичное прочтение текста, предшествующего его анализу. *Формирование навыка чтения* предполагается в актуальных для читательской деятельности аспектах: *техническом* и *смысловом. Техническая сторона* охватывает такие компоненты навыка чтения, как способ чтения, правильность чтения, беглость или темп.

В современной методике обучения грамоте слабослышащих школьников принят принцип слогового (позиционного) чтения, то есть с самого начала школьники ориентируются на слог как единицу чтения. Продуктивными способами чтения считаются: плавное слоговое; плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов; чтение целыми словами и группами слов. Детей надо побуждать к естественному переходу от плавного слогового чтения к чтению целыми словами и группами слов.

Под *правильностью* чтения понимается воспроизведение слов (и текста) без искажений — точная передача слогобуквенного состава, его грамматической формы, отсутствие пропусков и перестановок слов в предложении. Важной характеристикой технической стороны является *беглость* чтения — соблюдение определенного темпа, то есть определенного количества слов, произносимых в минуту.

Смысловая сторона навыка чтения включает *понимание* прочитанного (сознательность) и *выразительность* произнесения текста. *Выразительность* — чтение с соблюдением грамматических и логических пауз, с выделением логических ударений, с изменением темпа и ритма в зависимости от смысла читаемого. Выразительность чтения как качество формируется в процессе анализа содержания произведения. Работе над выразительным чтением предшествует тщательный анализ художественного произведения, а потому ее лучше проводить на заключительном этапе урока, когда уже завершен анализ формы и содержания произведения.

К смысловой стороне навыка чтения относится *сознательность* чтения. Сознательность чтения обусловлена многими факторами — пониманием младшими школьниками содержания читаемого текста, его образов и роли использованных художественных средств, а также правильным собственным отношением ученика к изображаемому автором событию или явлению. Сознательное чтение текста основывается на том, что учащиеся уже овладели техникой чтения, и сам процесс не вызывает у них затруднений и протекает довольно быстро. Для того чтобы текст был воспринят сознательно, проводится анализ его содержания и художественных средств изображения в ходе *читательской деятельности*.

Читательская деятельность предполагает восхождение к смыслу произведения в процессе синтеза впечатлений от непосредственного восприятия его содержания и формы. Основываясь на литературоведческих закономерностях построения художественного произведения, на психологии восприятия младших школьников, имеющих нарушения слуха, а также на методических положениях об изучении художественных произведений в начальных классах, можно выделить три этапа в формировании читательской деятельности: *целостное эмоциональное восприятие произведения, анализ прочитанного и его обобщение.*

На этапе *целостного эмоционального восприятия произведения* важно актуализировать прежний опыт школьников, уточнить и расширить их знания, формировать умение соотносить имеющийся опыт с прочитанным текстом; необходимо также вызывать у детей интерес к произведению, оказывать им помощь в его осмыслении. На этом этапе рекомендуем широко использовать преднамеренное наблюдение за явлениями природы; экскурсии на природу; составление рассказа по картинке или серии картинок; описание иллюстраций; просмотр видео- или кинофильмов; рассказ учителя по теме рассказа; создание иг-

ровых ситуаций с целью эмоциональной подготовки к восприятию текста. Впервые в методике мы уделяем большое внимание вопросам, вызывающим эмоционально-оценочный отклик на первичное восприятие произведения, например: *«Какое настроение вызвало стихотворение?», «Чему ты удивился?», «Что показалось смешным?»* и т. п. Вопросы учат читателей самоанализу, задумываться над тем, о чем они прочитали.

Для того чтобы дать возможность слабослышащим ученикам выразить первичное впечатление от прочитанного, мы рекомендуем на данном этапе использовать следующие виды монологического высказывания:

– повторение образцов ответов;
– развернутые ответы на вопросы;
– высказывания с опорой на данную лексику.

Вторым этапом читательской деятельности является *анализ произведения*, в процессе которого школьники должны научиться анализировать описываемые ситуации, события, поступки персонажей, понимать позицию автора произведения, его мысли и чувства и вместе с тем видеть, какими изобразительными средствами писатель рисует ту или иную картину.

Для слабослышащих школьников особое значение приобретает *первичный анализ*. Он направлен на уточнение и постижение фактического содержания произведения через осмысление значений слов, словосочетаний, отдельных фраз и отрывков. Учитывая трудности, которые слабослышащие младшие школьники испытывают в процессе понимания читаемых текстов, на данном этапе необходимо использовать приемы, помогающие детям представить описываемую ситуацию, меняющиеся картины, описания и поступки действующих лиц, разъяснять или уточнять лексические значения слов. К таким приемам относятся объяснение слов и словосочетаний, драматизация отдельных эпизодов, работа по конструктивной картине, детское иллюстрирование, беседа воспроизводящего характера, выборочное чтение.

На этапе *глубокого анализа произведения* текст разбирается по логически завершенным частям, которые определяет учитель, исходя из содержания и структуры произведения. Глубокому анализу текста содействуют лексико-стилистические упражнения, аналитическая беседа, выборочное чтение, словесное рисование, работа над планом, разные виды пересказа.

На уроках литературного чтения мы знакомим учеников с несколькими рассказами одного автора последовательно, что дает возможность слабослышащим школьникам погрузиться в ткань литературного произведения, ощутить его эмоциональную тональность, приблизиться к пониманию авторской позиции, к интуитивному постижению хотя бы на уровне узнавания.

На этом этапе пересказ является одним из основных видов связного высказывания, который готовит учащихся к конструированию собственного монологического высказывания. Вначале мы предлагаем учащимся готовить пересказ по аналогии с образцом. С целью оказания помощи школьникам в его построении рекомендуется использовать подробный план текста и готовый лексический материал.

Более сложным вариантом монологического высказывания является пересказ с элементами рассуждения. Мы рекомендуем его использование тогда, когда дети знакомы со структурой простейшего рассуждения. В пересказ по плану включается причинно-следствен-

ный вопрос, ответ на который предполагает высказывание собственного мнения. Можно, к примену, использовать схему, например, по рассказу М. М. Пришвина «Недосмотренные грибы»:

— Почему осенью белые грибы перебираются под елки?

потому что

I. То, что доказывается	мостик	II. Доказательства

так как

Лексический материал:

- *в лесу начинает холодать, а под еловыми … ;*
- *ветки у елки опущены и … ;*
- *под березой стало …*

Высказывания учеников по данной схеме могут быть следующими:

— Осенью белые грибы перебираются под елки, потому что в лесу начинает холодать, а под еловыми ветками тепло.

— Осенью белые грибы перебираются под елки, потому что под березой стало холодно.

— Осенью белые грибы перебираются под елки, потому что ветки у елки опущены и под ними тепло.

Обобщение прочитанного представляет собой этап вторичного синтеза, то есть работу, которая требует от школьников осмысления всего произведения, дополнительного его перечитывания, обобщения приобретенных знаний, впечатлений, систематизации нового и уже известного, подведения итогов анализа текста и выполнения творческих заданий по усвоенному произведению.

Слабослышащие младшие школьники овладевают умением целостного восприятия текста, осмысления идейно-тематического и художественного своеобразия произведения, выражения своего отношения к прочитанному и к творчеству писателя. Для достижения этих задач используются такие формы работы, как обобщающая беседа, выборочное чтение, чтение наизусть, сопоставление идеи произведения с известными пословицами, заключительное суждение учителя, творческие работы: составление диалогов; домысливание продолжения текста; составление рассказов на основе воображаемой ситуации и по заданной теме; разыгрывание сценок из произведений; составление загадок, шуток и считалок.

На этапах анализа и обобщения учащиеся вместе с учителем наблюдают, как оно «сделано», знакомятся со способами выражения эмоций, характеристикой персонажей, с назначением отдельных элементов текста. При этом идет работа над всеми сторонами текста — содержательной, структурной, языковой — в их единстве. Такая работа требует опоры на элементарные литературоведческие знания, приобретаемые в процессе анализа художественного произведения, и на знания по речеведению, получаемые на уроках развития речи.

Анализируя текст, слабослышащие ученики убеждаются, что в нем все предложения посвящены одной теме, служат для раскрытия основной мысли, порядок предложений определяется логикой изложения содержания. Постепенно ученики усваивают нормы употребления языковых средств, критерии их использования и обусловленность выбора тематическими особенностями текста. Затем перед детьми ставится речевая задача и идет поиск средств ее решения. При этом школьники не копируют текст-образец, а используют средства, аналогичные тем, с которыми знакомились на уроке чтения, для воплощения своего речевого замысла. Позже накопленный материал систематизируется, обобщается и используется при построении монологического высказывания.

Благодаря опыту читательской и речевой деятельности, приобретаемому учениками на этапах работы с текстом, происходит *развитие читательских позиций.* Развитие читательских позиций предполагает формирование у ребенка *эстетического* восприятия художественного теста. В процессе обучения постепенно у слабослышащих младших школьников формируется умение воспринимать образный смысл произведения и замечать в тексте присутствие авторской индивидуальности.

На этапах анализа и обобщения прочитанного идет *формирование литературно-творческих умений* слабослышащих школьников. Учить детей творческой переработке текста следует начинать с драматизации и иллюстрирования отдельных слов и фраз, затем — всего произведения на основе действий по конструктивной картине или макету. Более сложными видами работы являются словесное рисование, творческие пересказы, живые картинки, составление диафильмов, подготовка книжек-самоделок, читательские впечатления.

Высказывание собственного впечатления о прочитанном произведении для слабослышащих школьников — самое сложное задание, к которому учеников следует последовательно готовить. Сначала ученики повторяют правила, по которым строится текст, но делают это не в виде воспроизведения формулировок, а в ходе анализа текста-образца. Ученики читают и анализируют образец высказывания по прочитанному произведению. Затем составляют его план. На последующих уроках школьники составляют план собственного высказывания по аналогии с планом образца и устно оформляют суждение по прочитанному в соответствии с планом.

Формирование читательских умений и интереса к чтению осуществляется как на уроках классного чтения, так и во внеурочное время и предполагает следующие этапы обучения: *подготовительный, начальный* и *основной.*

Первый этап — *подготовительный* — протекает параллельно с периодом обучения грамоте. Главные задачи этого этапа — формировать навык чтения, пробуждать и поддерживать у детей желание обращаться к книгам, узнавать «знакомые»; вводить в доступный круг чтения. Для достижения этой цели один раз в неделю в течение 15–20 минут проводится занятие с детской книгой (в составе урока обучения грамоте). Ведущая учебная задача этого периода — показывать детям связь между содержанием книги и ее внешними приметами (то есть такими элементами книги, как *заглавие, фамилия автора, иллюстрация),* формировать умение правильно называть книгу, прочитывая фамилию автора и название книги.

Второй этап — *начальный* — следует за подготовительным этапом, соответствует периоду формирования навыка чтения целыми словами (2–3-й класс). На этом этапе выдвигается новая учебная задача — учить детей ориентироваться в книге, формировать умение определять содержание книги по названию и иллюстрациям; формировать умение давать правильный ответ на вопрос, о ком и о чем прочитали; определять близкие по тематике рассказы. Ученики знакомятся с основными элементами книги: *обложка, корешок, титульный лист, страницы, оглавление, иллюстрации, предисловие.*

Третий период — *основной* — на данном этапе осуществляется постепенный переход от синтетического навыка чтения к его автоматизации. Внутри этого периода выделяются: *собственно основной*, который соответствует 4–5-му классам; *завершающий* соответствующий 6-му классу.

На *основном* этапе сохраняется главная цель обучения — научить читать книгу. Эта цель реализуется через решение новых учебных задач — учить определять основное содержание книги по оглавлению и аннотации; формировать навык воспроизведения содержания прочитанного по вопросам учителя; формировать умение пользоваться тематическим каталогом; учить детей ориентироваться в группе книг (см. пп. 8, 10, 11 примечаний), содержащей рассказы одного писателя или разных авторов, объединенных одной тематикой, и устанавливать связь между группой книг и возможной целью чтения.

На этом этапе проводятся специальные занятия, посвященные книге, ее структуре: что такое *обложка, корешок, титульный лист, предисловие, оглавление, послесловие, аннотация*. Сурдопедагог объясняет детям, как работать с элементами книги, какую роль выполняет *титульный лист*, о чем он говорит читателю, что можно узнать из предисловия, зачем его пишут, как работать с оглавлением и что такое *послесловие.* В процессе дальнейшей работы с книгой эти знания закрепляются. Дети знакомятся с *алфавитным* и *тематическим каталогами*, учатся читать и понимать описание книги, представленное на *каталожной карточке,* и составлять такое же описание на прочитанную книгу. Ученики составляют собственный рекомендательный список книг внеклассного чтения из четырех-пяти названий для своих одноклассников.

В это время в круг чтения входит русская, современная детская литература, зарубежная книга объемом 8–30 и до 100 страниц. Для чтения предлагаются книги-сборники, включающие отдельные короткие рассказы, стихи, басни, литературные сказки, повести. При планировании уроков чтения надо предусматривать чередование коротких и крупнообъемных произведений для освоения в классе под руководством сурдопедагога.

На основном этапе меняется содержание деятельности учащихся и возрастает степень их активности. В первой части урока дети коллективно определяют тему с опорой на выставку книг; выбирают книгу для чтения вслух; высказывают предположения о содержании книги по обложке, по иллюстрациям. Во второй части занятия — читают под наблюдением учителя, принимают участие в беседе о прочитанном произведении; рассматривают книги по теме следующего занятия. В конце занятия ученики называют прочитанную ими книгу, припоминают и называют уже известные им книги данного автора и отвечают на вопрос, о ком и о чем пишет этот автор.

Сурдопедагог составляет книжную выставку, которая является основой тренировочных упражнений по ориентированию в книгах; наблюдает и изучает, как дети предварительно знакомятся с книгой и самостоятельно ее читают; оказывает индивидуальную помощь детям при самостоятельной работе с книгой. Для чтения выбирается книга, содержащая одно произведение одного автора *(книга-произведение)* или несколько произведений одного автора *(авторский сборник),* сборник народных сказок, реже — сборник произведений ряда авторов *(тематический сборник),* но при условии, что фамилии авторов даны под произведениями, а не на обложке.

На *завершающем* этапе основного периода обучения главной целью становится формирование читательских интересов. Школьники должны убедиться в том, что мир книг — это широкий и увлекательный мир разных авторов-

собеседников, в котором каждый читатель может найти что-то интересное для себя. Основными задачами этого периода являются: закрепление устойчивого интереса к самостоятельному чтению детских книг; расширение читательского кругозора; закрепление умений действовать в мире книг с установкой на цель чтения.

Ведущая роль на этом этапе обучения принадлежит детям. Они самостоятельно осуществляют отбор книг и их чтение по теме предстоящего урока; приносят прочитанные книги в класс и сами формируют из них выставку; принимают участие в обсуждении и анализе прочитанных книг. Однако нельзя думать, что роль взрослого на этом этапе совсем незначительна. Именно потому, что дети становятся активными читателями, воспитатель должен позаботиться о создании для ребят поля читательской деятельности. На занятии сурдопедагог организует обсуждение прочитанных книг; рассказывает о незнакомой книге по теме урока, расширяя читательский кругозор учеников.

Желательно, чтобы под руководством сурдопедагога ученики знакомились и с литературными произведениями, написанными на документальной основе, и с автобиографическими повестями о жизни замечательных людей, и с книгами о писателях. Дети знакомятся со справочными изданиями и основными сериями детских книг и детских издательств, основными детскими периодическими изданиями.

Приоритет поставленных выше задач обучения от первого к шестому классу меняется, исключением является задача расширения читательского кругозора, которая сохраняет свою актуальность на всех этапах обучения. На первых годах обучения (1–2-й классы) наиболее актуальны задачи формирования навыка чтения: их решению подчинено большинство заданий, а также содержание и характер учебного материала. К 3–4-му классам, когда первоначальный навык чтения сформирован, на первый план выходят задачи собственно читательской деятельности, а к 5–6-му классам — задачи развития читательских позиций, формирование литературно-творческих умений.

Предлагаемая концепция обучения создает благоприятные условия для литературного развития слабослышащих младших школьников.

Данные концептуальные подходы к начальному литературному образованию внедрены и апробируются на базе школ-интернатов № 33, № 20 для слабослышащих детей Санкт-Петербурга, Вычегорской специальной (коррекционной) школы-интерната I и II вида Архангельской области.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Красильникова О. А.* Изучение и формирование читательских интересов младших слабослышащих школьников // Модернизация специального образования. Проблемы коррекции, реабилитации, интеграции: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. СПб., 2003.

[2] *Никитина М. И., Красильникова О. А.* Развитие речи на уроках чтения. СПб., 1997.

[3] *Красильникова О. А.* Указ. изд.

[4] *Никитина М. И.* Уроки чтения в школе для слабослышащих детей. М., 1992.

[5] *Никитина М. И., Красильникова О. А.* Указ. изд.

[6] *Красильникова О. А.* Указ. изд.

[7] *Хализев В. Е.* Теория литературы. М., 2002.

[8] Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / Под ред. *А. А. Леонтьева*. М., 1998.

[9] *Воюшина М. П.* Программа по литературе для начальных классов общеобразовательной средней школы. СПб., 1996.

[10] *Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г.* Литературное чтение для 2–4 классов четырехлетней начальной школы //Программы общеобр. учреждений. Начальные классы (1–4). М., 1996.

[11] *Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В.* Чтение и начальное литературное образование // Программы общеобр. учреждений. Начальные классы (1–4). М., 1996.

O. Krasilnikova

A CONCEPT OF LITERARY DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH PROBLEMS IN HEARING

Methods of teaching pupils with problems in hearing are described. One of the teaching methods is aimed at literary development of primary school pupils. The main conceptual approaches to literary education of pupils with defective hearing in the system of primary education are highlighted, the objectives and principles of teaching are defined.