

ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ РЕЧИ И РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Что скрывается за словом?

Известно, что первостепенное значение в овладении детьми речью имеет *понимание* разнообразных бытовых и учебных ситуаций и собственно речи. Известно и то, что показателем понимания высказываний любой степени сложности (от отдельных лепетных слов до связного текста) является самостоятельная деятельность детей - телесная и продуктивная. Организация такой деятельности осуществляется в практике родителями. Но некоторые обстоятельства организации этой деятельности вызывают беспокойство. Причина его - формализм взрослых.

Есть взрослые, которые предлагают детям тот или иной вид деятельности как будто для того, чтобы перед кем-то «отчитаться». Это выражается в том, что при проявлении понимания детьми того или иного высказывания (письменного текста) взрослые довольствуются тем, что при повторных предъявлениях одной и той же речевой единицы в разные дни дети выполняют один и тот же рисунок, или возводят одну и ту же постройку, или наклеивают одну и ту же аппликацию, или используют одни и те же движения и действия при демонстрации и т.д. Эти факты свидетельствуют о непонимании родителями сути работы над смыслом речи.

Думаем, что анализ работы над пониманием значения нескольких речевых единиц поможет вам организовать деятельность детей таким образом, чтобы они получали все более полное представление о тех предметах и ситуациях, обозначения которых предлагаются детям в устной или письменной форме.

Обратимся к одному из самых первых полных слов, с которыми знакомятся дети, - к слову ДОМ. Этим словом и дети, и взрослые пользуются в течение многих лет. За это время дети рассматривают много реальных жилых зданий, играют с игрушечными готовыми домиками (объемными), сами строят дома из кубиков, рисуют, делают аппликации, рассматривают картинки с разнообразными домами и т.п. При этом изображения домов, получаемые в результате рисования, лепки, аппликации, являются *плоскостными*. Это относится и к конструированию, так как объемным является лишь строительный материал (бруски, кубы, призмы), а не построенный объект - дом, поскольку дети изображают его в виде одной стены и крыши. Чаще всего на начальных этапах обучения дом строится детьми из одного куба и призмы; позже облик дома может меняться - он образуется из горизонтального или вертикального ряда кубов («ДЛИННЫЙ ДОМ, КОРОТКИЙ ДОМ»), - и снова это лишь стены. Довольно долго (часто - до старшего дошкольного возраста) дети *без напоминания* не обозначают в постройках ни окон, ни дверей, хотя в рисунках и аппликациях окна и двери присутствуют, но *изначально*, как правило, дети рисуют или наклеивают их не самостоятельно, а *по указанию* взрослых.

Какие же представления возникают у детей при восприятии слова ДОМ? Результаты детской деятельности позволяют утверждать, что слово ДОМ не

отождествляется у детей с *жилищем*. Предвидим возражения: «Как же так? Ведь дети правильно отвечают на вопрос, кто там (в доме) живет. Они говорят, что там бабушка, мама, папа, кошка, собака и т.д.» Увы, «правильный» ответ еще не означает «правильного» представления. Дети попросту привыкают к этой ситуации, поскольку она организуется взрослыми с первого года обучения, когда слово ДОМ ассоциировалось у детей с обликом лишь нескольких объектов. Отвечая на вопрос (КТО ТАМ ЖИВЕТ?), дети действуют по образцу, данному в свое время взрослыми, постепенно увеличивая число персонажей. О том, что же происходит с этими персонажами в доме, как они там «живут», дети и не помышляют. В справедливости этих утверждений вы легко убедитесь, если воспроизведете со своими детьми те ситуации деятельности, речь о которых пойдет ниже.

Вместе с ребенком (примерно четырех лет) вы начинаете игру с куклами. При отборе кукол (заранее) учитывайте их величину - они должны будут уместиться в том доме, который будет для них строиться.

Куклы-девочки приезжают к вам в гости. Каждой кукле вы вместе присваиваете имя. Куклы играют в мячик, прыгают, ходят по дощечке и т.д. Все действия «девочек» вы вместе с ребенком сопровождаете речью, словарь и грамматическая структура которой определяется уровнем речевого развития каждого ребенка, например: СВЕТА ПРЫГАЕТ; СВЕТА ПРЫГАЕТ ЧЕРЕЗ СКАКАЛКУ (ВЕРЕВКУ); ОЛЯ И ЛИДА ИГРАЮТ В МЯЧ (С МЯЧИКОМ); ЛИДА ИДЕТ ПО ДОСКЕ, ОНА НЕ БОИТСЯ и т.п.

С помощью вопросов и картинок вы выясняете у ребенка, где все это происходит; ТУТ ЧТО - КОМНАТА, ДВОР, МАГАЗИН, ПОЛЕ, РЕКА? Опираясь на картинки, ребенок выбирает картинку с изображением двора. Вы вместе называете это пространство: ТУТ ДВОР. Наконец, куклы устали. ОЛЯ УСТАЛА, И СВЕТА УСТАЛА, И ЛИДА УСТАЛА, - говорите вы. - НАДО ИДТИ ДОМОЙ. А ГДЕ ДОМ? Дома нет, и начинается его строительство. Место для строительства следует выбирать таким образом, чтобы будущая постройка не мешала передвижениям по комнате, так как игра с домом будет проводиться в течение нескольких дней.

Как обычно, ребенок возводит из строительного материала невысокую стену. Он вполне удовлетворен. ВОТ ДОМ! Я ПОСТРОИЛ ДОМ! Вы вместе подводите к дому «девочек», и выясняется, что они не могут войти в дом потому, что втиснуться внутрь стены невозможно. Кроме того, «дом»-стена оказывается ниже девочек. КАК ЖЕ БЫТЬ? ГДЕ ДОМ? - недоумеваете вы. Ребенок растерян, он убеждает вас, что это и есть дом, но вы, действуя куклами, упорно демонстрируете ему, что в кубик войти никак нельзя. «Девочки» ходят вокруг стены и ищут дом, приговаривая: Я ХОЧУ ДОМОЙ! Я ХОЧУ ДОМОЙ! Я УСТАЛА! Если ребенок никак не может догадаться, что же нужно делать, вы незаметно придвигаете оставшийся строительный материал поближе к стене, чтобы он оказался в поле зрения ребенка и побудил его включить этот материал в дело. «Девочки» стоят около стены так называемого дома, а вы обращаетесь к ребенку: ОЛЕ ХОЛОДНО, ЛИДЕ ХОЛОДНО, СВЕТЕ ХОЛОДНО. ГДЕ ЖЕ ДОМ? - и обводите рукой пустое

пространство около стены перед «девочками». Все это вынуждает ребенка оглянуться по сторонам; он замечает свободные кубики и начинает строить дальше. Построив каркас дома без крыши, без окон и без дверей вокруг «девочек» (они стоят внутри «дома»), ребенок выражает полное удовлетворение сделанным: Я ПОСТРОИЛ ДОМ! Но «девочки» вдруг начинают плакать: ДОЖДЬ! ИДЁТ ДОЖДЬ! Вы выразительно демонстрируете ребенку, что дождь заливает внутренность постройки, и одежда у девочек промоет. Ребенок находит длинные бруски или доску (лежащие неподалеку) и покрывает ими каркас. Вы беседуете о том, что на улице дождь идет, а внутри дождя нет, там сухо. Почему?

Вы выясняете у ребенка, что он построил; указывая на стены, спрашиваете, есть ли они в вашей комнате. Каждую стену своего игрушечного дома ребенок соотносит со стеной в комнате, называет их и пересчитывает. Спросите, где меньше (больше) стен - в построенном доме или в комнате. Спросите у ребенка о крыше (ГДЕ ТАКОЕ?) и как она называется.

Итак, ребенок, наконец, построил здание под крышей, но без окон и дверей. Почему? Да потому, что без ваших указаний эти объекты для него не значимы, они не являются для него необходимой частью здания. Конечно, ребенок знаком с данными предметами, знает их названия, но о назначении их он не задумывается, так как имеет с ними дело, как правило, по заданиям взрослых, например: ПОКАЖИ ОКНО (ДВЕРЬ), ПОДОЙДИ К ОКНУ, ЗАКРОЙ (ОТКРОЙ) ДВЕРЬ; ЧТО ЭТО? и т.п. Поэтому свое поведение вы должны строить таким образом, чтобы ребенок *сам* увидел незаконченность постройки, почувствовал необходимость дополнения ее новыми элементами.

Рассмотрев вместе с ребенком каркас дома со всех сторон, вы вдруг выражаете какое-то беспокойство, начинаете прислушиваться, поворачивая голову то в одну, то в другую сторону, и, наконец, прикладываете ухо к дому. ПЕТЕНЬКА! ТАМ ДЕВОЧКИ ПЛАЧУТ! Петя прислушивается около стены, а взрослый незаметно, не меняя выражения лица, имитирует голосом плач. Вы чуть-чуть сдвигаете крышу и заглядываете внутрь, ОЙ! ТАМ ТЕМНО И СТРАШНО! Петя тоже смотрит в щелочку (вы не даете ему раздвинуть бруски крыши широко, чтобы внутри помещения не стало светло). Вместе с мальчиком вы обходите строение со всех сторон и около каждой стены выразительно говорите, указывая на стену: ТАМ ТЕМНО, ДЕВОЧКАМ СТРАШНО. КАК БЫТЬ? КАК ПОМОЧЬ ДЕВОЧКАМ? Если ребенок захочет снять крышу, вам на помощь приходит дождь, который будет заливать внутренность здания.

Наконец, ребенок догадывается, что можно сделать, - от вынимает кубик из стены. Вы *по* очереди заглядываете в *окно* и видите, что внутри стало светлее, но все-таки света недостаточно, ребенок понял, в чем дело, и начинает «прорубать» окна во всех стенах. Вы выясняете у него, что же это за отверстия. Петя соотносит их с окнами в комнате, и называет каждое, а затем вы вместе пересчитываете, сколько окон получилось с каждой стороны: ТУТ ЧЕТЫРЕ ОКНА; С ЭТОЙ СТОРОНЫ ПЯТЬ ОКОН; С ЭТОЙ СТОРОНЫ ТОЖЕ ПЯТЬ ОКОН, А С ЭТОЙ СТОРОНЫ - ЧЕТЫРЕ ОКНА.

Для грамотного оформления речи ребенка вы пишете словосочетания С ЭТОЙ СТОРОНЫ; ПЯТЬ ОКОН; ЧЕТЫРЕ ОКНА. Если окна в доме будут расположены на разном уровне, не фиксируйте (пока) на этом внимания ребенка. Вы заглядываете в дом через разные окна и радуетесь, что там стало светло. Девочки перестали плакать - Петя вновь прислушивается и говорит: ТАМ ТИХО, ДЕВОЧКИ НЕ ПЛАЧУТ; Девочки благодарят Петю; ПЕТЯ, СПАСИБО! СТАЛО СВЕТЛО, НАМ НЕ СТРАШНО. Эти слова вы повторяете Пете. Теперь вы оглядываетесь вокруг. Смотрите вверх и говорите, ПЕТЕНЬКА, ПО-МОЕМУ, ДОЖДЯ НЕТ. И вы, и мальчик подставляете руки под воображаемый дождь, и Петя отвечает: ДОЖДЬ ПРОШЁЛ. Вы добавляете: СМОТРИ, СОЛНЫШКО ПОЯВИЛОСЬ! Петя соглашается с, вами. ДАВАЙ ПОЗОВЁМ ДЕВОЧЕК ГУЛЯТЬ! ОЛЕНЬКА, ИДИ ГУЛЯТЬ! СВЕТИК, ИДИ ГУЛЯТЬ! ЛИДУША, ИДИ ГУЛЯТЬ! - зовете вы девочек вместе с Петей. Но никто не выходит из дома. Вы вновь зовете их, но девочек нет, и в поисках их вы обходите дом со всех сторон. Прислушиваясь к звукам внутри дома, вы говорите: ПЕТРУША, ПОСЛУШАЙ - ДЕВОЧКИ СТУЧАТ В СТЕНУ. Мальчик подносит к стене карманный слуховой аппарат или наклоняется, если у него заушина, а вы незаметно с другой стороны дома громко стучите кубиком о кубик. ДЕВОЧКИ ХОТЯТ ГУЛЯТЬ, ОНИ СТУЧАТ В СТЕНУ, А ВЫЙТИ НЕ МОГУТ. КАК БЫТЬ? Ребенка осеняет догадка, и он вынимает кубик внизу дома - дверь! Но девочки не могут выйти через нее, так как она получилась ниже их роста и уже. Мальчик догадывается, в чем дело, и вынимает другие кубики. Девочки выходят из дома и продолжают прерванную дождем прогулку. Петя по вашей просьбе соотносит полученную дверь с реальной дверью в комнате. Вы делаете это *до называния*; когда ребенок вынет кубики, вы спросите у него: В НАШЕЙ КОМНАТЕ ТАКОЕ ЕСТЬ? ПОКАЖИ. После того, как ребенок проявит свое представление, вы спрашиваете у него, как это (дверь) называется. Вы вместе с девочками обходите дом со всех сторон и считаете двери. Дверь может оказаться единственной. Не побуждайте ребенка делать дополнительные двери, если он сам этого не захочет.

Итак, наконец, дом построен! Восстановив в памяти всю процедуру, вы можете увидеть, что на протяжении игры ни разу не оценили деятельность ребенка отрицательно. Все время ребенок был *самостоятелен*. Но эта самостоятельность была *организована* вами: все ваше поведение - позы, вопросы, движения, взгляды - в течение всей игры помогали ребенку обращать внимание на те стороны ситуации, в которых он сам, без помощи не мог использовать свой жизненный опыт. Вы смогли также увидеть, какие бедные представления возникали у ребенка прежде, когда он слышат или прочитывал такое простое слово ДОМ.

Теперь строительство дома завершено, но жить в нем все-таки нельзя - нет мебели. Пользуясь описанной манерой поведения, вы помогаете ребенку *самому* прийти к выводу о том, что в доме не хватает чего-то важного. После этого ребенок приступает к мебелировке дома. Мебель может быть готовой -

из игрового уголка; может конструироваться по ходу игры из кубиков (их форму и величину ребенок выбирает самостоятельно); можно изготавливать мебель из спичечных коробков, спичек, бумаги, картона, палочек и т.п. Расставляя мебель, взрослые уточняют, кому она предназначена, Сколько требуется стульев, кроватей, диванов и т.д. Взрослые (или другие дети) тоже принимают в этом участие, но действуют они по согласованию с ребенком или по его заданиям. Разговор может иметь примерно такой характер: ПЕТЯ, ТЫ ПОСТАВИЛ СТОЛ ПОСЕРЕДИНЕ КОМНАТЫ. А КУДА МНЕ ПОСТАВИТЬ ЭТОТ СТУЛ - СПРАВА ИЛИ СЛЕВА ОТ СТОЛА? - СЛЕВА ОТ СТОЛА. - А ТУМБОЧКУ КУДА ПОСТАВИТЬ? - ЗА ДВЕРЬ. - Я ПОСТАВЛЮ ЭТУ КРОВАТЬ ОКОЛО ОКНА, ТЫ СОГЛАСЕН? - СОГЛАСЕН. - ПЕТРУША, КУДА ТЫ ХОЧЕШЬ ПОСТАВИТЬ ЭТО КРЕСЛО? - ЭТО КРЕСЛО - РЯДОМ С ТУМБОЧКОЙ и т.п.

Стремитесь к тому, чтобы высказывания детей не носили характера только реплик, но были развернутыми. Помогайте детям отвечать на ваши вопросы не одним словом или двух-трехсловным словосочетанием; а фразой типа: ТЫ, МАМА (МАМОЧКА), ПОСТАВЬ ЭТОТ СТУЛ ТУТ - СЛЕВА ОТ СТОЛА, или; ЭТОТ СТУЛ МОЖНО ПОСТАВИТЬ СЛЕВА ОТ СТОЛА, или: ПОСТАВЬ, КУДА ХОЧЕШЬ; Я ПОСТАВЛЮ ДИВАН... Если ребенок самостоятельно не употребляет таких фраз, пользуйтесь, как всегда, блокнотом и фломастером (карандашом). Распространение высказываний должно происходить постепенно в разных видах деятельности детей и учитывать их готовность к быстрому присвоению нового слова, новых грамматических конструкций или нового оборота речи и включению их в диалог в процессе данной деятельности, В противном случае вместо игры ребенок будет вынужден заучивать новый речевой материал, а игра исчезнет.

Продолжительность игры с данной постройкой определяется желанием детей; не только дети, но и взрослые вносят в каждую игру какую-нибудь новизну.

В дальнейшем вы занимаетесь строительством других домов, имеющих несколько этажей Ребенок, например, захочет жить на первом этаже, а вы - на втором или на третьем. Для сооружения такой постройки потребуется найти новые архитектурные решения: как построить лестницу, ведущую вверх, двери квартир второго-третьего этажей и т.д. В результате такой деятельности у детей появляется представление об «этажности», и дети перестают путать количество этажей с количеством окон, что наблюдается у большого числа даже старших дошкольников. При организации всей этой деятельности взрослые придерживаются того стиля поведения, который исключает инструкции и прямые подсказки.

Читать - значить понимать

Проблема чтения. Это центральная проблема обучения. Только читающий человек, т.е. человек, заинтересованный в получении информации, выводящей его за пределы представлений о *непосредственном* окружении, за пределы того, с чем он непосредственно связан, человек ПОНИМАЮЩИЙ

то, что он читает, способен к самообразованию. Читающий человек со временем становится все более независимым. Читающий человек становится грамотным человеком. Читающий человек становится образованным человеком.

Но в жизненной практике чтение - самый тяжелый и нелюбимый труд для многих глухих и слабослышащих детей. *Причина* этого в непонимании текста. Фатально ли это? Нет, глухой ребенок может стать подлинным Читающим человеком, подлинным любителем книги. Как же этого достичь? Где и когда начинается путь к Книге? Начинается он задолго до того, как ребенок прочитает свое первое слово, а именно с того времени, когда ребенок окажется включенным в систему целенаправленных воздействий со стороны взрослых, т.е. в систему продуманного воспитания и обучения - будь то в детском саду или в семье.

Под «чтением» в данном контексте мы понимаем не технику воспроизведения буквенного состава текста с помощью артикуляции, а ПОНИМАНИЕ смысла текста. Поэтому обучение чтению начинается с обучения пониманию смысла той житейской ситуации, в которой в каждый момент находится ребенок.

Ребенок учится «читать» ситуацию: видеть окружающих его людей; понимать практический смысл передвижений, действий с предметами, взаимных контактов; адекватно включаться в предлагаемую ему деятельность и т.п. Например, по поведению взрослого, держащего мыло и полотенце, ребенок готовится к мытью рук (умыванию); увидев группу детей, играющих с песком, ребенок может подойти к взрослому, попросить у него (жестом, указанием на предмет, словом) совок, ведро или формочки и присоединиться к играющим или начать играть с песком в одиночестве. Ребенок постепенно начинает понимать, что свое желание играть с игрушками он может удовлетворить с помощью взрослого, который дает игрушки детям по их просьбе. Ребенок поднимает упавший предмет и отдает его владельцу - другому ребенку или взрослому. Ребенок здоровается, входя в помещение, встречаясь со знакомыми людьми; прощается; благодарит в соответствующей ситуации и т.д.

Дети «читают» изображение (на картинке, рисунке). Ведь это не совсем просто ~ увидеть и понять, какая ситуация запечатлена на картинке. Взрослым кажется, что дети видят на картинках то же самое, что они сами. Но это большое заблуждение, и по отношению к слышащим - тоже. На одной и той же картинке разные дети могут видеть разное, некоторые предметы дети совсем не замечают. Сначала они не могут самостоятельно зрительно обследовать все поле изображения. Дети не видят движения: в подавляющем большинстве случаев до обучения они воспринимают движущихся людей и животных статично, т.е. видят только позу. Очень типично такое, например, поведение детей, которых не учили «читать» изображения вплоть до подготовительной группы.

При предъявлении детям картинки с крупным изображением мужчины, идущего широким шагом, подавляющее большинство детей становилось в

позу, выставляя одну ногу далеко вперед и балансируя, чтобы не упасть. С точки зрения педагогов, изображение на картинке было таким четким и однозначным, что сомнения в правильности его восприятия детьми не возникало ни на минуту. К этой картинке педагоги заранее готовили таблички со словосочетанием «Дядя идет». В представлении детей этот дядя стоял в неудобной позе.

На другой картинке был изображен стоящий мальчик, на груди у которого висел барабан, а в руках были барабанные палочки; палочки застыли в воздухе над барабаном. Почти все воспитанники подготовительной группы принимали данную позу, отставляя одну ногу, как это было изображено на картинке, и замерев с поднятыми над воображаемым барабаном руками с воображаемыми палочками. Не помог и реальный барабан с палочками - дети только *копировали* зафиксированный на картинке *момент* игры на барабане, но *не играли* на нем (не ударяли по нему палочками). Видя неудовлетворенность взрослых, дети старались как можно точнее скопировать эту позу - меняли руки в пространстве (то левая выше правой, то наоборот), поворачивались полубоком, меняли положение головы и т.д. Конечно, о словесном обозначении этой ситуации словосочетанием «играет на барабане» не могло быть и речи.

Можно ли развивать речь детей, и в первую очередь лексику, пользуясь рисунками (картинками), но не зная, как они воспринимаются детьми? Конечно, нет. Восприятием детей нужно руководить, но руководить так, чтобы дети постоянно находились в состоянии активности и становились все более самостоятельными,

«Читать» изображения дети начинают с рисунков с натуры, которые делают взрослые на глазах у детей, точно копируя натуру. Натурой служат предметы, с которыми дети постоянно имеют дело: предметы одежды, посуды, туалетные принадлежности, игрушки. Активность восприятия поддерживается наличием не одного, а двух-трех и более предметов, которые дети должны сопоставлять с рисунком, а затем осуществлять самостоятельный выбор только одного предмета. С самого начала обучения взрослый в разных ситуациях учит малыша доказывать свою правоту. В данном случае взрослый подносит к рисунку другой предмет из находящихся перед ребенком - «неправильный» и спрашивает: «А так можно? Почему нет (нельзя)?» Вот тут-то ребенок и дает возможность взрослому увидеть, на каком основании он выбрал этот, а не другой предмет, какие свойства предмета он уже видит («читает») и на них ориентируется, насколько существенны или случайны эти свойства и т.п.

В этой ситуации ребенок оказывается перед необходимостью **ОСМЫСЛИТЬ** свой поступок. Средства обоснования выбора могут быть у детей самыми примитивными (ведь дети только-только начали учиться); дети могут обводить контуры предмета и рисунка; могут указывать на какое-нибудь украшение, какую-либо деталь и т.п.; могут отличать разные предметы различными наименованиями, т.е. пользоваться словом. Взрослый не является простым наблюдателем действий ребенка, «собирателем

фактов». Он каждый раз поддерживает те «объяснения» ребенка, в которых выделяются существенные свойства предметов, характерные детали. И делает он это не с помощью пресловутых слов «правильно-неправильно», а повторяя ДЕЙСТВИЕ ребенка, выделяя тем самым определенный признак для самого ребенка. Известно, что движения малышей (и слышащих, и неслышащих) характеризуются нерасчлененностью, смазанностью, быстротой. Поэтому взрослый строит свое подтверждение на изменении времени движения и «растягивании» движения в пространстве. Взрослый замедляет движение своей руки и делает большой размах, задерживается на местах изменения направления движения. Это делается для того, чтобы ребенок более осознанно утвердился в правильности своего «доказательства» и выбора. Ни один «ответ», ни одно «объяснение» ни критикуется - все они одобряются кивком головы, улыбкой и словами; «Да; так: тут цветочек - и тут цветочек; тут такое - и тут такое; молодец» и т.п.

Такая организация занятий с самого начала обучения воспитывает у детей самостоятельность.

Зачем дети переходят к «чтению» изображений на картинках, на которых запечатлены хорошо знакомые детям одиночные предметы. При «чтении» этих изображений ребенок проявляет более высокий уровень понимания ситуации - он соотносит данную картинку с соответствующим предметом независимо от их внешнего сходства, т.е. осуществляя обобщение. Так, при предъявлении картинки с изображением коричневой двери с обычной ручкой ребенок бежит к дверям в квартире, хотя эти двери могут быть белыми, наполовину стеклянными, иметь шарообразные ручки и т.п.

Следующим чрезвычайно важным и сложным этапом обучения чтению является «чтение» - понимание изображений ситуации (на картинках). Существует определенная последовательность предъявления детям изображений различных действий. Сначала это одиночные действия, производимые одним персонажем. Первое время детям даются картинки с изображением очень простых, хорошо знакомых действий, встречающихся в практике детей: бег, ходьба, прыжки, еда, игра с мячом (куклой), катание машины и т.п. Изображения этих действий вначале передают наиболее часто встречающиеся («типичные») позы людей и животных. Затем позы персонажей, выполняющих эти же действия, усложняются, например: девочка бежит, вытянув вперед руки; мальчик прыгает на одной ноге; кошка (собака) прыгает через обруч; собака играет с мячом и т.д.

Позже дети осмысливают изображения самых разнообразных действий, которые в их собственной практике еще не встречались, но узнать эти действия дети могут. Понять данные изображения им помогает обогащение их деятельности в процессе обучения, приобретаемая жизненная практика, все расширяющиеся представления об окружающем. В этот период родители предлагают детям картинки с изображениями такого типа: мальчик играет на барабане (бубне); медведь едет на велосипеде; мужчина несет лопату; лиса ловит курицу; лошадь щиплет траву; собака несет сумку; девочка поет и пр.

Более сложной задачей является «прочитывание» в изображении *одновременности* двух действий, производимых одним персонажем. САМОСТОЯТЕЛЬНО увидеть *оба действия* дети могут только при столкновении сходных изображений, на которых у одного и того же персонажа одно действие остается неизменным, а другое - меняется. Например: мужчина сидит и читает - мужчина лежит и читает - мужчина стоит и читает; девочка идет и поет - девочка стоит и поет; мальчик бежит и плачет - мальчик стоит и плачет и т.п. Понимание одновременности действий одного и того же субъекта - основа понимания и самостоятельного употребления *в дальнейшем* деепричастий («Дядя читает сидя», «Человек читает лежа», «Мужчина читает стоя»).

Следующий этап «чтения» изображений - «чтение» ситуаций с двумя и более персонажами. Теперь уже недостаточно увидеть отдельные действия, которые производит каждый персонаж. Здесь иная задача - самостоятельно установить *взаимоотношения персонажей*, представить себе, какие обстоятельства сведи их вместе в данный момент, что между ними происходит, происходило или будет происходить, о чем они говорят или могут говорить.

Таким образом, постепенно дети переходят от «чтения» реальных жизненных ситуаций к «чтению» изображений этих ситуаций. С помощью картинок детей знакомят со многими новыми словами; с помощью картинок эти слова «закрепляются» в определенных ситуациях; с помощью картинок слова, словосочетания, грамматические формы активизируются в самостоятельной речи детей. Следовательно, организация работы с картинкой должна быть осмыслена взрослым и должна обеспечивать решение перечисленных ранее задач обучения детей чтению и развитию их речи.

Прежде всего, в этой работе важно каждый раз выяснять, что *самостоятельно* видит ребенок на каждой предлагаемой картинке и как он осмысливает изображенную на картинке ситуацию.

Как же можно выявить, что представляет себе ребенок, глядя на картинку?

Для того, чтобы дети *самостоятельно* могли разобраться в каждом изображении, им необходимо *самим* войти в эту ситуацию, а это достигается перевоплощением ребенка в то или иное действующее лицо. Ребенок *сам* должен показать взрослому, увидел ли он вообще кого-то на картинке или обратил внимание совсем на другое.

Приведем несколько примеров.

На картинке изображен пожилой сутулый человек, сидящий на пенке в лесу (пень виден отчетливо). При драматизации этой ситуации ребенок (это может быть и девочка) говорит, что он - дедушка. Указывая на стул или кубик, на который сел «дедушка», взрослый спрашивает; «Это что - стул? Дедушка сидит на стуле?» Ребенок может сказать, что это дерево. Сопоставив вместе с ребенком дерево и пень на других картинках («Они одинаковые?»), взрослый может познакомить ребенка с новым словом «пень». Нужно обратить внимание на то, как сидит «дедушка», - если прямо,

значит, ребенок не обратил внимания на позу мужчины. Чтобы вычленить для ребенка эту позу, вы сами садитесь на «пень» нарочито прямо и спрашиваете, показывая на мужчину: «Дедушка так сидит?» Ребенок обнаруживает разницу в позах и садится на «пень» по-другому - сутулясь. Вы интересуетесь, почему дедушка сидит так. Ребенок придумывает свою версию, а вы - свою. Совсем не обязательно знакомить детей второго и третьего года обучения со словом «сутулый», но впечатление от данного облика вынесут все дети. Не обязательно также вводить в речь детей четырех-пяти лет и слово «пень», так как этот предмет для детей указанного возраста еще не имеет практического значения, многие дети еще не успели увидеть натуральные пни.

Другой пример.

На картинке мужчина в белом халате говорит по телефону, (Эта картинка дается в том случае, если ребенок знает назначение телефона - наблюдал за взрослыми, говорящими по телефону, может быть, говорил по телефону сам). Ребенок демонстрирует (проигрывает) изображенное на картинке действие, а взрослый выясняет, с кем он - «дядя» - разговаривает; где находится этот человек (далеко, близко); что говорит «дядя» («врач»).

Драматизация изображений расширяет кругозор детей, обогащает их представления. Оречевление каждой ситуации должно происходить в пределах того словаря и тех грамматических средств, которые соответствуют уровню слухо-речевого развития вашего ребенка.

Подобная, но более сложная по организации работа проводится по сюжетной картинке с двумя и более персонажами. Руководство родителей заключается в том, чтобы дети представили себе, какая связь существует между персонажами, чтобы воспринимали изображение не расчленение (один делает свое дело, другой - свое), а целостно, как некий сюжет, пусть самый нехитрый. Для работы с такими картинками следует приглашать знакомых детей (или одного ребенка). Рассмотрим пример.

На картинке изображена полянка во дворе загородного дома. На переднем плане женщина стирает белье: на скамейке стоит большой таз, рядом, на земле - ведро с водой. В некотором отдалении девочка вешает белье на веревку, перед девочкой на табуретке стоит тазик.

Рассмотрев картинку» дети распределяют роли к начинаю имитировать действия, пользуясь предметами. Взрослый спрашивает каждого, какую роль он будет играть. Остальные дети, если они участвуют в игре, наблюдают за происходящим. Если каждый из «актеров» будет долго и старательно выполнять только свое действие, не обращая внимания на партнера, взрослый предлагает им взять себе необходимые предметы-заместители. Дети кладут в тазы какое-нибудь белье (воду можно не наливать), и драматизация продолжается. Когда «Девочка повесит все свое белье, а «женщина» все еще будет продолжать стирку» возникает тот самый ключевой момент, который заставит девочку, обратить внимание на «маму». Девочка или подходит к маме, или поворачивается в ее сторону, раздумывая, что делать дальше. Если у девочки возникнут колебания, взрослый

спрашивает ее: «Белья больше нет? Больше не надо вешать белье?», В этом состоит помощь взрослого. Когда девочка подойдет к маме, она может стоять перед ней молча. Взрослый обращается за помощью к другим участникам игры - детям или взрослым: «Девочка стоит и молчит, стоит и молчит... Зачем пришла?» Кто-нибудь выходит и обращается к маме с просьбой дать белье. Возникает диалог. Девочка получает очередную порцию выстиранного белья, развешивает его и вновь возвращается к маме. Диалог повторяется, связь между персонажами установлена.

Наряду с описанной линией обучения чтению - от ситуации - к СЛОВУ развертывается линия с обратной последовательностью: от *СЛОВА* - к ситуации. Так, даже глобально воспринимая по табличке слово СОБАКА, дети должны иметь возможность действовать с различными по облику предметами, которые обозначаются одним и тем же словом. Нужно предлагать детям много *разных* игрушечных собачек, *разные* картинки с изображениями собак. Все эти собаки должны быть разной величины, разных пород, по-разному действовать: бегать, прыгать, спать, лежать, сидеть, лакать воду, идти на поводке и т.п. При работе с этими картинками ребенок не только соотносит изображения со словом СОБАКА, но и демонстрирует то действие, ту позу, которые изображены на каждой данной картинке. Одновременно с табличкой ребенок обязательно называет собаку устно - в лепетной или полной форме. Ни в коем случае не задавайте ребенку вопроса «Кто это?» Называние игрушки или изображения должно быть у малыша произвольным, должно стать естественной (а не навязываемой взрослым) частью всей игровой ситуации, Поэтому какое-то время (оно может быть и длительным) вы *сами* произносите это слово («ав-ав» или «собачка») в один из моментов игры, не разрушая ее; ребенок воспринимает вашу «речь» слухозрительно и вторит вам - говорит вместе с вами и вслед за вами. Если эта деятельность *интересна* ребенку, то он станет употреблять это слово *самостоятельно*, без вашего напоминания. Пока этого не произойдет, продолжайте демонстрировать малышу свою манеру поведения, т.е. время, от времени в процессе игры называйте игрушку или предмет и с помощью аппарата побуждайте ребенка говорить с вами.

При выполнении аппликаций из приготовленных взрослыми форм (элементов будущего изображения) каждый из участников работы получает свой набор, отличный от наборов других. В работе участвуют ваш ребенок, вы сами, желательно - другие члены семьи или другие дети. На I году обучения изображение собаки может состоять из трех частей, на II году - из четырех-пяти частей и более. Ребенок сам составляет картинку, а вы можете помочь ему наклеивать части. В результате работы у вас получается 2-4 изображения собак в разных позах, с разными хвостами, висячими или торчащими ушами и т.д. Каждое изображение вызывает у вас (и у ребенка) радостное изумление: «Собака! Опять собака! Ой, какая собака! И тут собака! Собака стоит (например, на задних лапах)! А тууут - тууут собака прыгает!» (СНОСКА: Говорить нужно правильно; «сабака», «сабачка»)

В работе по обучению детей пониманию значений слов не имеет никакого значения *техника изображения* предмета самим ребенком (при рисовании, лепке). Для ребенка главное - выразить свое представление о данном объекте, выразить эмоционально, «от всей души». Для взрослого главное - увидеть, какой образ возникает у ребенка при чтении слова. Никаких исправлений и дополнений в работы детей вносить нельзя!

В связи с тем, что все многочисленные изображения и воплощения собаки обозначаются взрослым и самим ребенком одним и тем же словом «собака», данное слово приобретает «разноОБРАЗНОСТЬ» и «многоОБРАЗНОСТЬ» значений.

Свое представление о слове «дом» ребенок может выразить в конструировании. Как уже говорилось, даже при наличии большого ассортимента фигур разной величины в строительном наборе почти все дети младшего-среднего дошкольного возраста (а иногда - и старшие дошкольники) самостоятельно «с ходу» по заданию строят самый примитивный домик - из куба и треугольной призмы. При этом все дети безошибочно называют, а глухие и слабослышащие еще и обозначают табличкой и собственным написанием любые реальные дома и различные изображения домов на картинках. Но если с детьми не проядется описываемой работы, то при чтении слова «дом» у них будут возникать лишь один-два облика дома. Это происходит потому, что название, обозначение предмета является по преимуществу действием пассивным, оно не несет в себе активной работы воображения. Только тогда, когда дети *сами* претворяют свои представления о предмете в «продукте», они *вынуждены* задумываться об облике данного предмета, вспоминать дома, встречавшиеся в их опыте, как бы заново видеть их. И вот этот новый образ, рожденный персональным, личным восприятием каждого ребенка в процессе творчества, вызывает и иное отношение ребенка к хорошо знакомому слову. Поэтому вредны и *недопустимы* образцы, которые часто предлагают взрослые для копирования детьми. Дети должны все делать *без образцов*.

Проявляя представления, которые возникают у детей при чтении слова «дом», в процессе конструирования, взрослые, как правило, приходят к необходимости организации новых наблюдений за внешним видом домов во время прогулок. Эти наблюдения переносятся затем в конструктивную деятельность детей. Такая работа начинается уже на первом году обучения. В результате многократных наблюдений во время прогулок, рассматривания разнообразных реальных домов, рассматривания книжек с картинками и картинок, просмотра диафильмов и т.п. каждый ребенок обнаруживает большое разнообразие конструкций домов, построенных по словесному заданию: дома разной высоты, длины, формы, цвета и пр. Разнообразие построек ведет и к разнообразию графических изображений домов при рисовании по слову-заданию и при рисовании по собственному замыслу.

Представления ребенка, возникающие *при чтении* предложения «Мальчик лежит» могут выявляться в разных видах деятельности: в лепке; в лепке с конструированием; в аппликации; в рисовании; при драматизации. Начинать

такую работу целесообразно с драматизации - тогда разыгранные ребенком ситуации станут основой для передачи представлений о лежащем мальчике в продуктивной деятельности (при рисовании, в лепке).

Включать это предложение в деятельность ребенка можно со II года обучения (ребенок может читать слова глобально, а может - аналитически). Это задание, как и другие задания в письменной форме, дается ребенку на всех этапах обучения. Никогда не довольствуйтесь единственным вариантом изображения, который демонстрирует ваш ребенок в разные дни, читая табличку с данным предложением, Просите ребенка: «Изобрази, как может мальчик лежать по-другому?» В разные дни, периоды ребенок отражает в своих действиях свои наблюдения, свой жизненный опыт, который обогащается год от года и множится на опыт других детей, которые время от времени участвуют I в таких играх, или на опыт взрослых-участников занятий. На разных годах обучения ребенок передает различные позы лежащего мальчика: он лежит на спине, вытянувшись; на спине, согнув ноги и положив ногу на ногу; на животе; на боку, поджав ноги; подперев голову рукой и т.д. Каждый раз взрослый спрашивает у ребенка, где он лежит («Что тут? тут? тут?» - с указанием на пространство вокруг мальчика). Вы тоже участвуете в этой игре и даете свои варианты поз, перевоплощаясь в «мальчиков». Фантазия ребенка развивается, и он называет все больше воображаемых предметов, та которых он лежит в данный момент: кровать, диван, песок, ковер, надувной матрас и др. Выясняется, что окружает мальчика, - комната, пляж, река, поляна, лес, больница и т.д.

В соответствии с изображаемыми ситуациями предложение «Мальчик лежит» постепенно дополняется другими словами, становится распространенным, а позже (III-IV годы обучения) «обрастает» текстом разной степени сложности. На доске и на листе бумаги у ребенка появляются записи: на своих листах ребенок пишет сам, а на доске пишет то ребенок, то взрослый. Например: «Мальчик лежит на кровати (на диване)»; «Мальчик лежит на кровати. Мальчик (он) (СНОСКА: Никаких объяснений значения слова «он» вы не даете - просто вводите это слово в речь в данной ситуации) заболел». «Мальчик лежит на песке. Он загорает. Жарко. Мальчик будет купаться в море» и пр.

Подписи к рисункам, аппликациям, лепке составляются и индивидуально, и коллективно в виде предложений и рассказов. Взрослый пишет их на листах плотной бумаги и помещает рядом с поделкой или прикрепляет к картинке - рисунку, аппликации. Ребенок читает эти подписи.

Сложными являются задания по проверке понимания детьми *различных значений изолированных* слов. Эта сложность обусловлена тем, что *разнообразие* значений находится в прямой зависимости от жизненного опыта каждого ребенка, от уровня развития его воображения. Ведь для того, чтобы проявить свое понимание значения слова - названия какого-либо предмета, ребенку необходимо самостоятельно представить себе, что может с этим предметом происходить, в каких обстоятельствах он может оказаться; а при чтении названия какого-либо действия представлять себе, какие

персонажи могут производить указанное действие в разных ситуациях, и т.д. Поясним сказанное примерами.

Ребенок получает задание сделать рисунок к слову «плывет» («плавает»). Это задание целесообразно давать детям не моложе четырех лет. Как правило, сколько бы раз это задание ни давалось, дети рисуют только рыб, пароходы и людей (мужчин, женщин, детей). Рассматривая вместе с детьми работы, получаемые в разные дни, взрослые оценивают их только положительно, не обращая внимания на техническое исполнение, и выясняют, где плавают эти рыбы, пароходы и люди (в воде, в реке, в море, в пруду, в озере - в зависимости от жизненного опыта каждого ребенка). Когда выясняется, что все представления ребенка, лежащие на поверхности, исчерпаны, взрослый начинает побуждать вспомнить то, что еще может плавать: «Ты нарисовал тут: рыба плавает; тут: дядя плавает; тут опять: рыба плавает; тут опять: рыба плавает; тут - пароход плавает; тут: пароход плавает; тут опять: дядя плавает», - т.п. «А что еще можно нарисовать?» Желательно, чтобы в этой работе участвовали и другие дети. Любой правильный вариант тут же поддерживается, автор ответа сообщает о своем воспоминании остальным - и взрослым, и детям. Но взрослый этим не ограничивается и просит другие варианты. Если ребенок (дети) ничего другого назвать не может, взрослый предлагает ему пройти по комнате и найти игрушки, которые плавают. Один ребенок находит уточку, другой - лодочку, взрослый - шарик и т.д. В результате появляются новые варианты рисунков. Каждый рисунок ребенок не только называет (устно), но и соотносит с письменным обозначением; «Утка пльвёт (плавает). Корабль (пароход) пльвёт. Лодка пльвёт». Эти предложения ребенок может составлять из отдельных табличек, т.е. выбирать нужные таблички из нескольких предложенных и кладет рядом или вставляет в наборное полотно. В самом начале такой деятельности ребенок выбирает табличку, а взрослый его рукой располагает таблички рядом. Не следует приучать ребенка только к одной последовательности - ребенку предлагается разная последовательность; «Утка» «пльвёт»; «Пльвёт» «лодка»; «Плавает» «кукла»; «Корабль» «плывет». Ребенок может обозначить происходящее действие и готовыми табличками с написанными на них предложениями: «Лодка пльвет», «Рыба плавает», «Пльвёт утка» и т.п. Ребенок может самостоятельно подписывать рисунки.

Взрослый может устраивать «лабораторные работы»: он наливает в таз или в ванну воду, а ребенок бросает или опускает туда разные предметы, которые взрослый готовит заранее. Ребенок совершает открытия: в воде плавают воздушные шары и маленькие шарики -пластмассовые и деревянные, плавают кубики, карандаши, деревянные ложки, разные пластмассовые игрушки! О плавающих предметах ребенок (с помощью взрослого) говорит: «Карандаш пльвет (плавает)!». О предметах, которые идут ко дну, сначала говорит: «Не плавает (не пльвет)», «Вилка не пльвет», - а позже: «Утонул! Стакан утонул», «Вилка утонула», «Банка не плавает! Банка утонула».

Эти новые впечатления дети переносят в свои работы, когда на очередных занятиях им вновь предлагают сделать рисунки к слову «плывет (плавает)».

Из наблюдений на прогулках дети узнают, что плавают листья, цветы, бумажные кораблики, веточки. Школьники к слову «плывет» рисуют плывущих собак, лошадей, белых медведей, тюленей, бревна и многое другое - ведь жизненный опыт школьников значительно богаче, чем малышей. Соответственно у школьников меняется словарь и грамматическое оформление высказываний по поводу собственных рисунков и рисунков товарищей. Усложняется и письменная речь; «Огромный корабль плывет по Черному морю», «Белые медведи плавают в холодном море», «Хозяин уронил в реку удочку. Собака прыгнула в воду и плывет за удочкой» и т.п.

От чтения отдельных слов, словосочетаний, предложений дети переходят к чтению связных *текстов*, вначале очень коротких - они могут состоять из двух-трех предложений. Основное требование к работе с текстами - детям должны быть обеспечены средства для *самостоятельного* понимания смысла текста.

Первоначально каждый текст пишется на отдельном листе плотной бумаги и занимает все пространство листа (справа и слева оставляются *узкие* поля). Каждое новое предложение пишется вслед за предыдущим, на той же строке, если там остается место, а не столбиком (так иногда пишут тексты взрослые - предложение под предложением). Позже, когда тексты увеличиваются по объему (IV-V гг. обучения) параллельно этой форме представления текста используются книжки-самоделки и настоящие книги.

Работа со связным текстом проводится аналогично описанной в отношении «чтения» изображений на сюжетных картинках. После чтения текста у детей возникает образ некой *целостной* ситуации, и без подсказок со стороны взрослых они проявляют свое понимание прочитанного с помощью драматизации, конструирования, лепки, рисунка. Взрослый видит, что «схватил» ребенок сразу и чего он не увидел. Более глубокое видение содержания осуществляется при драматизации сюжета. Как и при «чтении» изображений, ребенок самостоятельно распределяет роли и вместе со взрослыми или другими детьми (или взрослыми и детьми) «играет в текст». Все члены семьи (и дети-гости) в разные дни при драматизации одного и того же текста исполняют разные роли, «пропуская через себя» содержание этого текста (работа над каждым текстом осуществляется в течение нескольких дней, но не обязательно подряд - можно делать перерывы в два-три дня). Читая текст перед очередной драматизацией, ребенок все более осмысливает его, так как восприятие ребенка обогащается просмотром предыдущих «спектаклей»-драматизаций, когда он был зрителем или участвовал в этих спектаклях в разных ролях.

В процессе драматизации дети знакомятся с новыми словами, часть которых самостоятельно понимают из контекста (особенно это относится к школьникам).

После драматизации ребенок делает к данному тексту серии рисунков или серии картинок из аппликаций, или лепит фигурки действующих лиц, во

время этой продуктивной деятельности текст находится перед ребенком, и он может сверять свои намерения в деятельности с тем или иным местом текста. По окончании этой работы ребенок пересказывает текст, пользуясь своими рисунками и картинками-аппликациями или воспроизводя текст с помощью слепленных фигурок. Дети настолько живо представляют себе содержание текстов, что, если, например, там встречается словосочетание «...они разговаривают...», - то воображение детей позволяет им самостоятельно придумывать диалоги.

Такая же работа по обучению детей пониманию текстов продолжается в школе при чтении любых литературных произведений, включая стихотворения.

В наших заданиях для родителей содержатся рекомендации по изготовлению книжек-самоделок, использование которых является важным этапом на пути глухих и слабослышащих малышей к КНИГЕ. Предлагаем вам вариант работы с книжкой-самоделкой, который в заданиях не описан.

После какого-нибудь события вы садитесь вместе с ребенком и начинаете делать очередную книжку. Вариантов ее изготовления может быть несколько, остановимся на таком.

Вы начинаете рисовать один из эпизодов происшедшего события, а ребенок, поняв, о чем вы вспомнили, продолжает ваш рисунок или рисует вместе с вами. (Напоминаем, что для этого родителям совсем не обязательно владеть художественными способностями; рисовать может каждый). В результате совместной увлекательной работы появляется несколько небольших картинок; под каждой картинкой оставлено место для подписи. Картинки могут быть такими; папа и ребенок выходят из дома; они подходят к качелям; ребенок взлетает на качелях в воздух, папа смотрит на ребенка; ребенок догоняет папу; папа и ребенок входят в квартиру.

Взрослый перемешивает картинки и предлагает ребенку разложить их в той последовательности, в какой происходили события («что было сначала? Что потом? А потом?...») Затем вы вместе решаете, что нужно написать под каждой картинкой. Свои предложения высказывает ребенок (а не взрослый диктует свой вариант). Взрослый же помогает ребенку выразить мысли грамотно. Подписи под рисунками (печатными буквами, без линеек) делает ребенок, или взрослый, или вместе: одно слово предложения пишет ребенок, другое - взрослый; подпись под одним рисунком делает взрослый, под другим - ребенок т.д. Каждое написанное предложение ребенок тут же читает, водя пальцем под словами. Вы следите за произношением ребенка; потом вы тоже читаете каждое предложение.

В результате у вас получилась книжка с таким, например, текстом: Стр. 1. «Папа и Наташа вышли из дома». Стр. 2. «Они подошли к качелям». Стр. 3. «Наташа качалась на качелях. Папа смотрел на Наташу». Стр. 4. «Потом папа и Наташа играли: Наташа ловила папу» Стр. 5. «Наташа и папа пришли домой». Вы сшиваете все страницы вместе с обложкой и придумываете название книжки (например, «Прогулка», «Как папа и Наташа гуляли» и т.п.). Книжка помещается на полочку или в шкаф, где уже имеются другие

книжки-самоделки. Эту книжку, как и прежние, ребенок читает время от времени каждому члену семьи, а также гостям.

Но вскоре интерес ребенка к этой книжке может угаснуть, и ребенок перестанет к ней возвращаться сам. Чтобы этого не произошло, работа с данной книжкой продолжается.

Однажды вы берете эту книжку с полки и привлекаете ребенка к разговору. Открыв первую страничку, вы закрываете подпись, и ребенок называет рисунок самостоятельно, а потом проверяет себя. После этого, похвалив малыша, вы спрашиваете: «А какая была погода? Ты помнишь? Было пасмурно? Ясно? Дождь шел? А ветер дул?» Ребенок вспоминает и отвечает на каждый ваш вопрос (СНОСКА: Ошибки в речи ребенка вы исправляете после того, как он выскажет свою мысль), например: «Было пасмурно. Дождь не шел (дождя не было). Солнышка не было (солнца не было). Дул ветер». Вы рассматриваете картинку на первой странице и говорите: «А я не вижу, что *было пасмурно*. Дул ветер? *Я не вижу*». Ребенок дополняет картинку новыми деталями самостоятельно, без ваших указаний. Вы радуетесь, что картинка стала еще лучше. «Давай напишем тут еще. Что напишем?» Рядом с первыми предложениями Может появиться еще одно или два, и текст может выглядеть так: «Папа и Наташа вышли из дома. Было пасмурно. Дул ветер».

Подобные разговоры проводятся и по поводу остальных рисунков. Так, по второй странице можно также выяснить, какая погода была в этот момент. Возможно, ребенок сам обозначит один и тот же характер погоды не только на этих, но и на третьей странице. Вы спрашиваете: «А что было тут, около качелей? Тут было дерево? Стояла машина; скамейка? Росли цветы?..» Ребенок вспоминает и рисует новые объекты. Текст распространяется; «Они подошли к качелям. Около качелей стояла скамейка». По третьей странице можно узнать, были ли тут дети, дяди, тети. После дорисовывания в тексте может появиться дополнение: «Пришла бабушка. Бабушка сидела на скамейке».

На следующий день (или через несколько дней) вы продолжаете подобную работу с оставшимися страницами. Выясняете, где же бегали папа и Наташа, что было вокруг, были ли там люди. По последней странице можно спросить, была ли дома мама, где она была, вышла ли она к Наташе и папе, что она сказала и т.п.

Таким образом, и иллюстрации, и сам текст не воспринимаются ребенком как нечто застывшее. Книжка становится «живой», таящей в себе неожиданности Книжка остается интересной всегда.

Подобную работу можно начинать уже тогда, когда вы только приступаете к изготовлению книжек-самоделок по событиям из жизни ребенка. Не всегда вначале нужно переносить в текст подписи то новое, что ребенок вспомнил и нарисовал в результате беседы с вами. Ребенок может только назвать нарисованный им предмет. Он может написать только одно слово (а не предложение). Писать можете и вы, но лишь тогда, когда ребенок сказал это слово, пусть и с ошибкой.

Например, вы готовите книжку об эпизоде с младшим братом. Книжка может состоять из трех страниц: «Алеша купается. Алеша ест. Алеша спит».

Через несколько дней, когда ваш старший сынишка (Петя) уже несколько раз успел прочитать эту книжку, вы уточняете у него, что было в ванне, когда Алеша купался; плакал Алеша или смеялся; кто купал Алешу. Петя рисует на первой картинке то, что хочет, и называет нарисованное: «Рыба. Пароход. Мама (купает Алешу)». Дополнительные подписи можно не делать.

По второй картинке можно выяснить, что в тарелочке у Алеши, и взрослый дописывает текст этой страницы; «Там каша». По третьей странице можно спросить, горит ли свет в комнате, где спит Алеша, или там темно. После дорисовывания (Петя изобразит темноту) взрослый может дописать: «Темно».

Постепенно тексты-подписи под рисунками усложняются; они увеличиваются по объему (4-8 предложений и более под одним рисунком) предложения становятся простыми распространенными, сложными.

Главное требование к взрослым - не давайте ребенку *своих* готовых текстов к рисункам. Дети всегда должны выражать свои *собственные* мысли о том, что они вспомнили, пережили, а потом нарисовали. Дело взрослых - помогать детям выражать свои мысли грамотно и говорить «чисто», внятно.

Такая организация работы ведет к тому, что наращивание объема текста идет постепенно и незаметно для детей, дети сами являются участниками этого процесса, творцами, а потому их не пугают большие (для дошкольников) тексты в полстраницы-страницу и даже больше.

Может ли у детей воспитываться нелюбовь к книге при описанной в данной статье организации занятий? Конечно, нет: ведь, работая с текстом, дети находятся в постоянном поиске, в состоянии постоянной деятельности, и эта деятельность детям интересна. Поскольку чтение становится познавательной деятельностью, дети тянутся к книге, им интересно читать. Читая доступные их пониманию тексты, дети как будто смотрят фильмы - так работает их воображение. Таким образом, работа по созданию у детей образа слова, образа ситуации имеет самое непосредственное отношение к чтению книг.

«Я не буду писать!» Пятилетний мальчуган уткнулся лицом в мамины колени и не хочет входить в комнату. Он никогда не был в этом помещении, не видел людей, находящихся там. Но он уже боится. Чего? Боится, что здесь, в новом месте, его ждут трудности, что он не справится с каким-нибудь заданием. В свои пять лет он уже знает, что может быть неуспешным! В пять лет он уже не уверен в себе! У него уже успел сформироваться комплекс неполноценности, он уже находится на пути к социальной инвалидности. В пять лет он уже нуждается в реабилитации личности, в социальной реабилитации.

Что же случилось, как это смогло произойти?

В данном случае причина абсолютно ясна. И поговорить о ней мы считаем необходимым, потому что подобные случаи, к сожалению, не единичны, и для развития детей они представляют чрезвычайную опасность.

Мальчик сказал: «Я не хочу писать!» Значит, трудности его существования на данном отрезке жизни связаны непосредственно с письмом. Но не только с письмом - обязательно и с чтением, так как письмо и чтение - это две стороны одного процесса: письма без чтения не существует.

Давайте поищем истоки возникновения страха.

Первый этап овладения чтением и письмом - этап глобального восприятия письменных табличек и глобального воспроизведения слов при письме. Вы хорошо знаете, что в этот период дети соотносят таблички с некоторыми предметами и да свойствами, выполняют по письменному слову несложные действия. Дети еще не умеют читать в общепринятом смысле - они воспринимают таблички целостно, различают их между собой по каким-то признакам, которые выделяются ими самими. Эти признаки, очевидно, персональны: один малыш ориентируется на одни элементы слова, другой - на другие и т.д.

Из наших заданий вы знаете, что сначала дети узнают слова на табличках только при выборе - при выборе из двух предметов, затем - из трех, четырех и т.д. Постепенно количество предметов и слов для выбора увеличивается. Этот этап называется различением.

На следующем этапе дети понимают значение написанного на табличке слова или предложения тогда, когда перед ними нет ни предметов, ни картинок, которые соответствуют данным словам. Этот этап называется опознаванием. На этапе опознавания слов (словосочетаний, предложений) в письменной форме на уровне глобального восприятия дети начинают писать некоторые слова, самые простые и короткие. Как вы знаете, дети пишут фломастерами (ни в коем случае не ручками!) на нелинованных листах бумага; размер букв и распределение слова на листе не ограничивается никакими рамками и правилами. Напоминаем, что в этот период ребенок читает еще глобально. Поэтому и пишет малыш пока тоже глобально: он списывает или пишет наизусть не последовательность букв, а как бы рисует нечто цельное, состоящее из отдельных элементов; потом он подносит свой «рисунок»-слово к определенному предмету.

Допустим, что этот этап обучения глобальному чтению прошел для нашего мальчика безболезненно: мама не форсировала процесс обучения, не загружала ребенка большим количеством табличек, а ребенок был всегда активно действующим лицом.

Но вот наступил следующий этап - ребенок научился аналитическому чтению, он теперь может прочитать любое слово, любую вывеску (хотя понимает из прочитанного пока очень мало). Этот этап жизни ребенка таит в себе большую опасность. Дело в том, что многие родители испытывают беспокойство из-за того, что их дети значительно отстают от своих слышащих сверстников по уровню развития речи, по объему словаря. И как только дети овладевают аналитическим чтением, родители (и часть сурдопедагогов тоже) начинают стремительно наверстывать это неизбежное временное отставание. При этом темп обучения речи становится самоцелью, интересы ребенка перестают учитываться - из активного деятеля, творца

ребенок превращается в пассивного потребителя той «пищи», которую в него вкладывает взрослый. Пищи становится все больше и больше, ребенок не в состоянии ее переварить, у него начинается отравление и отторжение.

Как же взрослый добивается такого отрицательного эффекта?

Обычно ситуация разворачивается следующим образом.

Детям предлагается заучивать с помощью чтения большое количество слов-названий предметов, которые *не включаются ни в какую деятельность*. Например, взрослый показывает ребенку предмет и предлагает прочитать новое слово. Ребенок читает слово раз, два, три раза и запоминает его на короткое время. В следующий раз взрослый вновь показывает тот же предмет или картинку и спрашивает, что это такое. Ребенок называет или, если забыл слово, читает его. Вводится другое слово и т.д. Как видите, никакой деятельности с предметом ребенок не осуществляет, он лишь пассивно называет предметы или их изображения на картинках. И так изо дня в день. Ребенок превращается в автомат: прочитал - показал, увидел - назвал.

Вводятся предложения. И опять с помощью чтения ребенок лишь *называет* то, что ему предлагает взрослый. Количество фраз, которые ребенок «должен» запомнить наизусть, по требованию взрослого, увеличивается стремительно и без учета физиологических возможностей ребенка.

Но этих мук оказывается мало. Слова ребенок должен не только произносить наизусть, но и писать! Для того, чтобы ребенок запомнил буквенный состав слова, он пишет его подряд несколько раз. На следующий день он сделал в слове ошибки и снова пишет, пишет, пишет... Пишет предложения, которые диктует ему мама. Испытывает трудности - слова переписывает по нескольку раз. Объем предложений нарастает в соответствии с представлениями взрослого. И так опять изо дня в день. Очень рано такие родители «загоняют» детей в рамки тетрадных линеек и письма ручками, что абсолютно недопустимо в дошкольном возрасте (а письмо шариковыми ручками - и в младшем школьном возрасте).

Забываются все остальные разделы заданий; рекомендуемые в них игры если и проводятся, то чисто формально, «для галочки».

Этот совершенно недопустимый стиль жизни *лишает ребенка детства*. «Не хочу писать! Не хочу читать! Не буду рассказывать!» - вот типичный набор высказываний детей, имеющих несчастье оказаться в описанной нами ситуации. Такой стиль жизни воспитывает у детей ненависть к занятиям, к контактам со взрослыми; у детей гасится интерес к жизни вообще. Как правило, эти дети возбудимы, агрессивны; у некоторых от постоянного психического перенапряжения возникают тики; дети часто болеют. Эти дети имеют ярко выраженный комплекс неполноценности.

Если взрослые думают, что таким жесточайшим способом они готовят своих детей к обучению в массовой школе, то они глубоко ошибаются; такие дети в массовой школе учиться не могут.

Итак, причина нежелания не только писать, но и общаться с незнакомым человеком мальчика, о котором написано в начале статьи, выяснена. Такой

подход к обучению противоречит нормальному ходу психического развития детей. Главное, к чему мы ведем родителей, - это воспитание раскованного, открытого, живого, веселого человека. Человека, который готов к любым контактам с любыми людьми в любой обстановке: готового прийти на помощь и принять помощь; проявить инициативу в деятельности, в речевом общении; человека творческого, стремящегося пополнить свои знания, любящего читать; человека, владеющего культурой своего народа, И таких детей сотни!

Что к чему и почему

Те, кто занимается по нашим заданиям, знакомы с играми, в которых различные игрушки, предметы или картинки раскладываются на несколько групп. Это называется классификаций. В начале обучения, как вы знаете, основание для распределения предметов предлагается взрослыми: например, перед детьми помещаются игрушечная подушечка, чашка и лошадка. Вы знаете, что дети должны *сами* вычленить те признаки этих предметов, сообразуясь с которыми каждый ребенок подкладывает к ним другие предметы: простынку, тарелку, одеяло, кошку и др. Долгое время в качестве образцов взрослые используют реальные предметы или игрушки, постепенно увеличивая количество групп. Но затем в игру вводятся картинки. В дальнейшем использование предметов и картинок чередуется.

Как известно, взрослые *всегда* выясняют у детей, *почему* они включают тот или иной предмет, ту или иную картинку именно в данную, а не в другую группу. И даже неговорящие малыши первого года обучения «объясняют» (каждый по-своему) свои действия.

Становясь старше, дети обосновывают свой выбор не только в неречевой, но и в речевой форме; в конце концов все объяснения дети дают только с помощью речи.

С течением времени дети начинают классифицировать имеющиеся у них наборы картинок по основаниям, выделяемым ими *самостоятельно*. При каждом виде классификации обязательным является вопрос: ПОЧЕМУ? Все это вам известно и, как правило, реализуется в практике обучения детей.

Но очень редко ведется разговор о самих предметах или ситуациях, которые входят в каждую группу. А без этого деятельность классификации становится формальной.

Начинать такие разговоры можно уже на втором году обучения, но при этом надо довольствоваться примитивными самостоятельными объяснениями детей: показами на какие-то предметы, естественными жестами, отдельными словами (в том числе в усеченной форме), словосочетаниями. Постепенно словарь детей становится богаче, а высказывания - более распространенными и грамотными и превращаются в небольшие рассказы.

Приведем примерное содержание разговоров во время деятельности классификации (помимо бесед, связанных с вопросом ПОЧЕМУ?) с детьми дошкольного (пяти-семи лет) и младшего школьного возраста.

Допустим, вы проводите классификацию четырех групп предметов, изображенных на картинках: «летней обуви - осенней и зимней обуви - стульев - кресел». Участниками деятельности являетесь и вы, и ребенок; хорошо, если к вам присоединится еще ребенок (дети) или взрослый (взрослые). После того, как все картинки разложены, вы обращаете внимание присутствующих на легкие летние женские туфли и спрашиваете; КАК ВЫ ДУМАЕТЕ (КАК ТЫ ДУМАЕШЬ), КТО МОЖЕТ НОСИТЬ ЭТИ ТУФЛИ - ДЯДЯ (МУЖЧИНА), ТЁТЯ (ЖЕНЩИНА), ДЕВОЧКА, БАБУШКА, МАЛЬЧИК, ДЕДУШКА? Ребенок (и другие участники игры) предлагает свой вариант. Выясняется, в какое время года, в какую погоду можно надевать такие туфли. Вы тоже высказываете свое мнение. Может возникнуть дискуссия. Кто-то говорит, что в этих туфлях можно гулять по берегу моря или песку. Другой участник игры возражает: НЕТ, ПО ПЕСКУ В ТАКИХ ТУФЛЯХ ХОДИТЬ НЕУДОБНО - ОНИ ШИРОКИЕ, В НИХ БУДЕТ ПОПАДАТЬ ПЕСОК и т.д. Подобный разговор возникает вокруг зимних или осенних сапог: ПАПА, ПОЧЕМУ ТЫ ДУМАЕШЬ, ЧТО ЭТИ САПОГИ НОСЯТ ОСЕНЬЮ? А ЗИМОЙ РАЗВЕ НЕЛЬЗЯ? Поскольку ребенок уже давно знаком с ситуацией классификации, он тоже задает свои вопросы вам и другим присутствующим.

Рассматривая различные кресла, вы выбираете для обсуждения два-три, например, массивное, мягкое, с невидимыми ножками; легкое с вертящимся сиденьем; с выпуклым мягким сиденьем на изогнутых ножках. Вы достаете несколько картинок с изображениями разных помещений: кухни, спальни, кабинета, столовой, классной комнаты и др. Вы вместе обсуждаете, к какой комнате какое кресло подходит, где оно может стоять, как его можно использовать. В одном кресле удобно отдыхать, дремать, читать. В другом удобно сидеть за письменным столом, поворачиваясь к шкафу, чтобы взять книгу с полки и т.п. Все эти ситуации проигрываются всеми участниками деятельности и, конечно, оречевяются. Дети знакомятся с новыми словами и оборотами, которые включаются в речь собеседников, например: ВЕРТЯЩЕЕСЯ КРЕСЛО; Я СИЖУ (ПАПА СИДИТ) В ВЕРТЯЩЕМСЯ КРЕСЛЕ ЗА ПИСЬМЕННЫМ СТОЛОМ; МНЕ УЮТНО СИДЕТЬ В ЭТОМ МЯГКОМ КРЕСЛЕ; ДЕДУШКА ОТКИНУЛСЯ НА СПИНКУ КРЕСЛА; БАБУШКА СИДИТ, ОТКИНУВШИСЬ НА СПИНКУ КРЕСЛА и т.п. Напоминаем, что речевой материал, используемый в разговоре, определяется не вашими желаниями или планами, а тем интересом, который ребенок проявляет к той или иной стороне драматизации. Словарь и структура высказываний зависят от возраста ребенка, длительности его обучения, уровня речевого развития.

Для того, чтобы дети начинали использовать новые слова и грамматические конструкции в своей инициативной речи, нужно иметь в виду, что новое должно вводиться в речь в естественных ситуациях и малыми дозами.

Обратимся к очередной классификации, при которой картинки нужно распределить по трем основаниям: «читает - говорит по телефону - спит». Как всегда, изображения ситуаций представлены нестандартно.

После осуществления классификации и выяснения, почему каждая картинка оказалась в данной группе, начинаются разговоры по поводу содержания отдельных картинок; выбирать эти картинки могут и взрослые, и дети. Предлагаем примерное содержание обсуждений.

КАК ТЫ ДУМАЕШЬ, ЧТО ЧИТАЕТ ЭТА ЖЕНЩИНА - ЖУРНАЛ ИЛИ КНИГУ? ГДЕ ЖЕНЩИНА НАХОДИТСЯ - НА РАБОТЕ ИЛИ ДОМА? ПОЧЕМУ ТЫ ТАК ДУМАЕШЬ? УДОБНО ЛИ ЕЙ СИДЕТЬ? ТУТ ДЕНЬ ИЛИ ВЕЧЕР? ПОЧЕМУ ТЫ ТАК РЕШИЛ? и т.п. А ЭТОТ МУЖЧИНА ГДЕ НАХОДИТСЯ? ЧТО ОН ЧИТАЕТ? ТЫ КАК ДУМАЕШЬ, ЭТА КНИГА О ЧЁМ? МУЖЧИНЕ ВЕСЕЛО ИЛИ ГРУСТНО?

Далее выясняется, почему у одного из двух говорящих по телефону мужчин лицо расстроенное (на картинке видно, что он что-то кому-то доказывает), а у другого - радостное; с кем каждый из них может разговаривать. О чем и с кем может говорить по телефону деловая женщина, явно находящаяся на работе? А перед этим мужчиной на столе стоит несколько телефонов! Одну трубку он держит у уха, а другую снял с аппарата и подносит к... другому уху, или он меняет трубки местами? Что же тут происходит?

Как вы видите, беседы о содержании картинок из третьей группы (спящих людях и животных) на этом занятии не происходит.

А вот классификация состояний человека по выражению лица: на картинках изображены лица серьезные, смеющиеся, очень печальные. Где находится эта женщина, о чем она задумалась, опершись головой на руку? А этот молодой человек - почему он так печален? Что вызывает смех у этого мальчугана или у этих молодых людей? Где они были, куда направляются? Кого слушают, куда смотрят эти ребята с серьезными лицами? Сколько вопросов, но, главное, сколько вариантов ответов на них может прозвучать! Поэтому чем больше людей (и детей, и взрослых) участвуют в этой деятельности, тем с большим количеством мнений сталкивается глухой ребенок.

Для выяснения того, что же из высказываний окружающих понял ваш ребенок, прибегните к небольшой хитрости (таких хитростей в вашем общении с детьми множество). Во время разговора о какой-нибудь картинке (если в игре участвуете не только вы с ребенком) выйдите из комнаты («по делу»), Возвратясь, выразите сожаление по поводу того, что не слышали, о чем говорила тетя Наташа. Попросите ребенка повторить ее версию: Я УХОДИЛА И НЕ ЗНАЮ, ЧТО ГОВОРИЛА ТЁТЯ НАТАША. ЛЮБАША, РАССКАЖИ, ПОЖАЛУЙСТА. В другой раз вы просите присутствующих рассказать о том, что говорил ваш ребенок. Вы увидите, с каким вниманием он будет следить за рассказом партнера.

Таким образом, в процессе классификации вы выборочно беседуете по поводу двух-четырех предметов или картинок, не более, иначе эти разговоры превратятся в скучный «урок» и надоедят детям. Нужно стремиться к тому, чтобы ведущими в обсуждениях были то взрослые, то дети. Только *не заставляйте* детей задавать много вопросов - пусть дети проявляют *свою собственную* инициативу. Со временем, по мере расширения их представлений об окружающем мире и под влиянием разнообразной практической деятельности воображение детей будет развиваться, а количество вопросов - увеличиваться. Этот вид деятельности - классификация - активизирует не только развитие воображения, но и развитие речи детей.