



Е.Л. ГОНЧАРОВА,

канд. псих. наук, заведующая лабораторией
Института коррекционной педагогики РАО

Д.В. ДМИТРИЕВА,

науч. сотр. Института коррекционной педагогики РАО, Москва

Бездумное чтение у младших школьников: кто виноват и что делать?¹

Бездумное, рассеянное чтение — это то же, что прогулка по прекрасной местности с завязанными глазами. Читать мы должны не для того, чтобы забыть самих себя и нашу повседневную жизнь, а чтобы твердо удерживать кормило жизни с еще более зрелым сознанием. Мы должны подходить к книгам не как боязливый школяр к высокомерным учителям и не как бездельник к бутылке шнапса, а как скалолаз к Альпам, как бойцы к арсеналу.

Г. Гессе

Ребенок растет. Каждый возраст приносит свои радости и огорчения. Среди радостей, которые приносит младший школьный возраст (а иногда и дошкольный), несомненно, можно назвать начало самостоятельного чтения. В некоторые семьи эта радость приходит как бы сама собой. Вот ребенок начал учить буквы, а вот он уже сидит в уголке с книжкой, глаза светятся... И нет более приятного зрелища, чем увлеченный чтением ребенок! Да это и понятно. Ребенок с книжкой — значит, занят делом, значит, не шалит, значит, не в плохой компании. Ребенок с книжкой — значит, кто-то умный и добрый, кто-то знающий и понимающий в наше отсутствие, за нас, вместо нас, дарит ребенку радость, учит и воспитывает его.

Но гораздо чаще происходит по-другому: чтение становится для семьи на все годы школьного обучения поводом для беспокойства, непонимания, взаимных обид и ссор.

В последнее время много говорят и пишут о дислексии — специфическом нарушении, при котором ребенок испытывает существенные затруднения в овладении навыком чтения (А.Н. Корнев, 1995; М.Н. Русецкая, 2007; Г.В. Чиркина, 2004). Интерес к этой проблеме вполне оправдан, ведь обучение в школе начи-

нается с обучения детей грамоте и, прежде всего, с обучения технике чтения. Хорошая техника чтения рассматривается обычно как важное условие успеха в понимании, а значит, и во всем дальнейшем обучении ребенка.

Но в этой статье мы хотим начать разговор о проблемах в приобщении к чтению, которые возникают уже после того, как преодолены трудности в обучении детей грамоте. Одна из таких проблем — бездумное чтение — достаточно распространенная, но малоизученная особенность читательского поведения младших школьников, которая проявляется в поверхностном, фрагментарном, непродуктивном и незаинтересованном чтении — чтении по принципу «что поймется».

Все, кто столкнулся с этой проблемой, знают, что обнаруживает она себя далеко не сразу. Вначале, когда тексты еще очень просты по содержанию, а ребенок читает громко, внятно и достаточно быстро, у взрослых не возникает и тени сомнения в том, что он хорошо понимает читаемое. Ребенок же при чтении решает на самом деле другую задачу, ту, решения которой так старательно добивались взрослые, — он быстро и безошибочно озвучивает текст и считает на этом свою читательскую работу выполненной. Однако по мере усложнения предлагаемых для чтения материалов недостатки в понимании ребенком смысла прочитанного становятся все более и более очевидными. Объяснения этому час-

¹ См. также сб. «Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии». — 2007. — № 4. — С. 3—13.



то видят в особенностях (качестве) текста (слишком объемный, много непонятных слов, сложное построение предложений) или в том, что ребенок устал, недостаточно сосредоточился. Но постепенно взрослые начинают замечать, что ребенок практически и не прикладывает усилий, чтобы понять содержание текста, читает по принципу «что поймется». Когда подобная ситуация начинает повторяться изо дня в день, и все попытки добиться от ребенка более вдумчивого и продуктивного чтения привычными мерами (уговорами, упреками, наказаниями, многократным перечитыванием текста и т.п.) оказываются безуспешными, взрослые бывают вынуждены признать, что поверхностное, незаинтересованное, бездумное чтение уже вошло в привычку маленького человека.

Чтобы оценить последствия такой привычки для дальнейшего читательского развития школьника, рассмотрим те различия, которые обнаруживаются при сравнении бездумного чтения ребенка и бездумного чтения взрослого квалифицированного читателя.

ЧЕМ БЕЗДУМНОЕ ЧТЕНИЕ РЕБЕНКА ОТЛИЧАЕТСЯ ОТ БЕЗДУМНОГО ЧТЕНИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННОГО ЧИТАТЕЛЯ

Какую бы книгу мы ни читали — художественную, научно-популярную — главный смысл нашей читательской работы состоит в превращении содержания текста в содержание своего личного познавательного, эмоционального и творческого опыта.

Знания, которые мы получаем при чтении, трансформируются в нашу картину мира, художественная литература обогащает нашу жизнь новыми «встречами», опытом новых переживаний, расширяет и перестраивает смысловую сферу нашего сознания, становится средством организации нашего поведения на будущее (Д.А. Леонтьев, 1998; Б.М. Теплов, 2004).

И именно эти «встречи», открывающиеся новые смыслы, побуждают читателя учиться решать множество разнообразных читательских задач, в числе которых психологи выделяют задачи на восстановление целостности и полноты текста, на выявление противоречивости текстовой информации, на сравнение с собственным опытом, задачи на извлечение скрытой информации и прогнозирование развития сюжета и т.п. (Г.Г. Гранник, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко, 1991; Л.П. Доблаев, 1982).

Квалифицированный читатель обладает целым арсеналом способов и приемов решения

разнообразных читательских задач, многие из которых он может решать автоматически в уме по ходу чтения. Вот почему в ряде случаев он может позволить себе находиться в режиме бездумного чтения, т.е. «скользить по поверхности текста», читать по принципу «что поймется». Но как только появляется сигнал о недостаточном понимании — он переходит в режим вдумчивого чтения. Как правило, «переключение» с бездумного на вдумчивое чтение происходит в связи с возрастанием сложности текста, когда для понимания смысла той или иной описываемой в тексте ситуации требуется выявление новых читательских задач или применение еще неавтоматизированных приемов читательской работы. Разобравшись в сложной ситуации, читатель может опять перейти в режим чтения по принципу «что поймется».

Совмещение разных режимов в читательской работе обеспечивает минимализацию затрат при достаточной продуктивности чтения, его эффективность и экономичность. Иногда, правда, даже у опытных читателей происходят сбои в работе механизма переключения из одного режима чтения в другие, соответствующие типу текста и уровню его сложности. Однако взрослый человек, имеющий богатый опыт продуктивного чтения, пусть не сразу, но заметит этот сбой и попытается его преодолеть: отдохнуть или изменить свое отношение к читаемому. Тогда вновь возвращается установка на понимание и восстанавливается эффективное взаимодействие разных режимов чтения: чтения по принципу «что поймется» и вдумчивого чтения.

Таким образом, можно сказать, что бездумное чтение взрослого квалифицированного читателя — это только один из целого ряда освоенных режимов читательской работы, который используется в определенных условиях при автоматическом контроле за продуктивностью понимания.

Совсем другое дело — бездумное чтение начинающего читателя, у которого опыт самостоятельного чтения очень невелик. Такой ребенок будет читать по принципу «что поймется» все предлагаемые тексты, независимо от уровня их сложности и степени понимания.

В этом случае доступными пониманию будут тексты уже освоенных типов, т.е. именно те тексты, на которых эта привычка и успела сформироваться. Понимание более сложных текстов (текстов новых типов), скорее всего, окажется недостаточно продуктивным. Тогда привычка к чтению по принципу «что поймется» закономерно перерастет в привычку к чтению без понимания. Такое чтение не приносит радости, не сти-



мулирует освоения приемов решения новых читательских задач, затрудняет развитие контроля за продуктивностью понимания. Если незачем понимать, то незачем и учиться это делать. Вот почему чем раньше привычка к чтению без понимания складывается у ребенка, тем более искаженным может оказаться дальнейший ход его читательского развития. При каких же обстоятельствах появляется столь опасная для читательского развития ребенка привычка?

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БЕЗДУМНОГО ЧТЕНИЯ

Как ни прискорбно в этом признаваться, но условия для появления бездумного чтения у детей мы создаем сами, когда, пытаясь ускорить обучение ребенка чтению, лишаем его возможности разумно приспособиться к новым задачам и условиям читательской деятельности.

Особенно часто это происходит как раз на этапе обучения грамоте, когда система требований к читательскому поведению ребенка сильно сдвигается в сторону требований к качеству прочтения.

Представим себе ребенка-дошкольника, успешно прошедшего школу восприятия детской литературы на слух. Мы заразили его своей любовью к чтению, научили его воспринимать чтение как радость, подарок, совместную с нами тайну, мы сделали его читателем-слушателем. Французский писатель и педагог Д. Пеннак пишет: «В сущности, он узнал от нас о книге все, когда сам еще не умел читать. Мы открыли ему бескрайний мир фантазий, приобщили к радости путешествий со скоростью мысли... Истории, которые мы ему рассказывали, кишели братьями, сестрами, родственниками, идеальными двойниками, эскадрильями ангелов-хранителей, армиями друзей, которые брали на себя его горести — а он защищал их в их битвах с людоедами тревожным биением своего сердца. Он тоже был их ангелом-хранителем: читателем... Мы отменно разожгли его читательский аппетит»².

По сути, мы научили его с удовольствием и творчески выполнять всю читательскую работу, необходимую для понимания текстов, с которыми он встретится в школьных учебниках для начальных классов. И именно такого ребенка ждет школа, чтобы помочь ему начать осваивать самостоятельное чтение. Казалось бы, в этом случае понимание учебных текстов не должно стать проблемой — ведь в ходе совместного чтения ребенок понимал гораздо более слож-

ные произведения, чем те, с которыми ему предстоит встретиться на этапе обучения грамоте.

Действительно, программные тексты в самом начале обучения очень просты для ребенка, которому читали перед школой волшебные сказки и повести, просты и... малоинтересны. И если по воле взрослых при этом ребенок лишается совместного чтения, чтения для удовольствия и, следовательно, возможности знакомства с литературой, которая соответствует уровню его слушательского развития, то в скором времени интерес к чтению начинает угасать, размывается установка на понимание, на извлечение нового смысла. Чтение становится для ребенка только «обязательной частью домашнего задания», с которой надо побыстрее справиться, чтобы перейти к более увлекательным занятиям. Не удивительно, что по мере нарастания объема текстов для самостоятельного прочтения и при параллельном снижении интереса к чтению у ребенка складывается привычка к чтению без понимания.

Яркий пример подобной ситуации приводит Ш.А. Амонашвили в своей книге «Размышления о гуманной педагогике», указывая на то, к каким серьезным потерям в качестве и результатах читательской деятельности может привести прием многократного перечитывания одного и того же текста, к которому часто прибегают учителя и родители, стремясь добиться более высокого уровня развития техники чтения. «При усвоении навыка чтения способом многократного чтения, — пишет Ш.А. Амонашвили, — ребенок поневоле приучается к тому, что содержание текста нужно осознать при повторных чтениях и потому вовсе не обязательно, чтобы сначала же, при первом же чтении, стараться осмыслить прочитанное. Такая установка, если она со временем еще и закрепится в силу устойчивого опыта (это случается со многими детьми), будет мешать познавательному чтению ребенка, будет мешать полному, осознанному восприятию прочитанного без повторного возвращения к тексту»³.

К таким же последствиям могут привести и другие проявления повышенного внимания взрослых к овладению ребенком технической стороной чтения, при заметном снижении контроля за пониманием.

Мы рассмотрели, казалось бы, самую благополучную ситуацию и убедились в том, как легко сформировать бездумное, непродуктивное чтение в процессе обучения грамоте даже у детей, успешно прошедших школу восприятия детской

² Пеннак Д. Как роман: эссе. — М., 2005. — С. 18—19.

³ Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. — М., 1995. — С. 288.



литературы на слух. Но может быть и так, что ребенок уже приходит в школу с установкой на чтение по принципу «что поймется». Рассмотрим две типичные ситуации.

Представим себе малыша, уже достаточно хорошо понимающего обращенную к нему речь с опорой на конкретную ситуацию или воспоминание о ней. Механизм понимания рассказа о событиях, участником которых был ребенок, очень прост: слово, фраза из обращенной к нему речи как бы «запускает» воспоминание об этом событии. Восприятие истории превращается в ее повторное переживание.

Полнота восприятия, его яркость и эмоциональность обеспечивается образами восприятия или памяти о собственных действиях и впечатлениях. Однако установки на понимание содержания, выходящего за рамки личного опыта, у него еще нет. Мы говорим, что такой ребенок находится на этапе освоения ситуативной речи. На этом этапе понимание по принципу «что поймется» (услышал и вспомнил) вполне естественно. Опасность состоит в том, что такая установка может распространиться на понимание речи, описывающей содержание, выходящее за рамки личного опыта ребенка, т.е. на контекстную речь.

В норме переход к восприятию контекстной речи обычно происходит на рубеже раннего и младшего дошкольного возрастов. Однако некоторые дети (и в частности, дети с различными нарушениями в развитии) могут оказаться неготовыми к этому. Если взрослые начинают рассказывать или читать такому ребенку построенные на контекстной речи литературные или фольклорные произведения, ориентируясь не на его реальные возможности, а на то, что принято читать в данном возрасте, то такое неоправданное форсирование событий может привести к существенному искажению в его читательском развитии. Слушая взрослых, он на самом деле переживает события своей жизни, а все то, что противоречит его опыту, просто игнорирует. При этом появляются характерные недостатки в понимании текстов (фрагментарность, искажения, дополнения, замены) и постепенно формируются стереотипы бездумного восприятия текста, которые актуализируются и закрепляются вторично, когда ребенок начинает читать самостоятельно.

Недостатки в понимании контекстной речи, как правило, достаточно быстро обнаруживаются, чуть позднее взрослые также обращают внимание и на привычку к бездумному чтению. А вот распознать грубые нарушения читательского развития объективно бывает нелегко, осо-

бенно, если речь идет о ребенке с нарушениями в развитии, у которого они часто маскируются бедностью словаря и ограниченностью представлений об окружающей действительности.

Привычка к бездумному чтению может сформироваться в дошкольном возрасте и на следующем этапе развития читательской компетентности, т.е. после того, как переход к восприятию контекстной речи у ребенка действительно состоялся. В условиях общения с близкими людьми ребенок способен представить себе события, участником которых он не был. Например, он может выслушать и понять историю о том, как бабушка ходила в магазин, пока он был в детском саду, или о том, что случилось у мамы на работе. Такой ребенок уже способен воспринимать на слух по ходу чтения произведения детской литературы, которые не требуют от него сложной работы по восстановлению контекста описанной в тексте ситуации. В тех же случаях, когда такая работа необходима, ему на помощь приходит взрослый, который и помогает ее совершить своими вопросами, дополнениями, эмоциональными реакциями и комментариями (Л.С. Славина, 1947).

Описывая уровень читательского (слушательского) развития такого ребенка, мы можем сказать, что «ядро» читательской компетентности у него сформировано, однако, арсенал возможностей для решения задач на понимание связной контекстной речи еще очень ограничен. К тому же, уже освоенные приемы восстановления контекста, описанных в тексте событий (решения элементарных читательских задач), недостаточно автоматизированы. В дальнейшем развитие «ядра» читательской компетентности осуществляется параллельно по нескольким направлениям: дальнейшее освоение и автоматизация приемов восстановления контекста; знакомство с более сложными жанрами детской литературы и освоение способов выстраивания своего читательского поведения в соответствии с логикой жанра; увеличение степени читательской (слушательской) самостоятельности (Е.Л. Гончарова, 2007). Если требования хотя бы по одному направлению выходят за рамки зоны ближайшего развития ребенка, то это также может привести к появлению и закреплению привычки к бездумному восприятию на слух, а затем, после овладения грамотой, и к бездумному чтению текстов.

Итак, мы рассмотрели три примера, демонстрирующих механизм возникновения бездумного чтения у младших школьников. Из них ясно, что главная причина появления бездумного чтения у детей — несоответствие требований



взрослых уровню читательского развития ребенка. А риск появления бездумного чтения возникает всякий раз, когда усложнение предлагаемого для чтения материала или условий его предъявления предполагают серьезные изменения в структуре читательской компетентности ребенка. И именно в тех случаях, когда взрослые форсируют такие переходы, не контролируя достижения в развитии читательской компетентности ребенка, стратегии читательской деятельности, освоенные и автоматизированные на ранних этапах развития читательской компетентности, могут актуализироваться как различные варианты бездумного чтения.

ВАРИАНТЫ БЕЗДУМНОГО ЧТЕНИЯ И ПУТИ ПОМОЩИ

Выше, анализируя причины возникновения и последствия бездумного чтения, мы рассмотрели три его варианта. В первом из приведенных нами примеров речь шла о серьезных потерях в качестве читательской деятельности у ребенка, подошедшего к этапу овладения грамотой вполне готовым, компетентным читателем-слушателем.

Проблема такого ребенка не в том, что он не способен к пониманию текста как целостного авторского произведения, обогащающего его личный познавательный и смысловой опыт, а в том, что у него утрачена сама установка на такое понимание и, скорее всего, произошли серьезные нарушения на уровне мотивационной основы чтения и механизмов контроля за пониманием прочитанного.

Ребенку можно вернуть вкус к чтению, вновь сделать его осмысленной деятельностью и источником удовольствия, но только при условии, что взрослые признают свои педагогические просчеты и смогут кардинально пересмотреть свои ценностные установки и приоритеты в обучении чтению, отказаться от авторитарности. Наиболее продуктивным в этой ситуации будет возвращение к совместному чтению как к форме семейного досуга.

Желательно это делать на больших произведениях, тогда вполне оправданно будет перечитывание вслух отдельных фрагментов, размышления по тексту. Утраченную же способность к решению читательских задач ребенку помогут

восстановить обсуждение коротких текстов, содержащих в себе некоторые моральные противоречия, или решение специально подобранных логических задач. Постепенно, по мере того, как будут возвращаться утраченная способность получать удовольствие от чтения и забываться страхи, связанные с необходимостью самостоятельно озвучивать текст (и ни в коем случае не ошибиться, не сбиться!), ребенок сам начнет делать первые шаги к самостоятельному чтению. Возможно, сначала, заглядывая через ваше плечо в книгу, он сделает робкое замечание по поводу не совсем верно прочитанного слова или предложит почитать вам, когда вы, остановившись на самом интересном месте, скажете, что устали, да и, вообще, спать пора. Здесь главное не торопиться и чутко следовать за ребенком, предоставляя, когда ему этого захочется, возможность для самостоятельного чтения, но не вменяя его в обязанность.

Второй из приведенных нами примеров раскрывает самый сложный для коррекционной работы вариант бездумного чтения у младших школьников. Ребенок читает бездумно не потому, что внешние условия мешают ему реализовать его установку на превращение содержания текста в содержание личного опыта, а потому, что ни такой установки, ни умений для ее реализации у него еще просто нет. Текст не воспринимается им как отражение чье-то другого мира, со своими законами, событиями, отношениями. И, соответственно, здесь не может быть ни установки на извлечение из текста содержания, выходящего за рамки личного опыта, ни механизма, который бы обеспечивал такое извлечение.

Этот вариант бездумного чтения требует особого внимания в связи с растущей в последние годы популярностью раннего обучения технике чтения (Г. и Д. Доман, 1999; Дж. Фриман, 1995).

Что же делать, если все-таки мы столкнулись именно с этим вариантом бездумного чтения?

В этой ситуации от взрослых требуется вернуться вместе с ребенком на этап овладения ситуативной речью и обеспечить сначала формирование «ядра» читательской компетентности — механизма, обеспечивающего извлечение из текста содержания, выходящего за рамки личного опыта, в ситуациях непосредственного общения с автором описанных в тексте событий.

Помочь в этом могут самодельные книжки, авторами которых будут известные ребенку люди (например, мама и папа).



Читая и обсуждая такие книжки вместе с их авторами-взрослыми, ребенок сможет увидеть несоответствие своих представлений с тем, что на самом деле имел в виду автор, научиться замечать неполноту информации, а также задавать вопросы, которые позволяют эту неполноту устранить. По сути, такие чтения с обсуждениями позволяют ребенку почувствовать диалогическую, коммуникативную природу чтения, научиться (пока еще во внешнем плане) выстраивать общение по поводу текста со знакомым автором.

В дальнейшем взрослым вместе с ребенком нужно будет пройти долгий и сложный путь доведения этого механизма до уровня, способного обеспечить опосредованное текстом взаимодействие с незнакомым автором.

Методические приемы и направления такой работы подробно разработаны применительно к обучению самой сложной категории потенциальных читателей — детей с нарушениями зрения и слуха (Е.Л. Гончарова, 2001, 2005) и успешно используются в образовательной практике ряда специальных учреждений.

И наконец, мы подошли к анализу третьего из приведенных нами примеров, который является проявлением наиболее показательного и распространенного варианта бездумного чтения. Так же как и в предыдущем случае, бездумное чтение здесь появляется как реакция на несоответствие требований к читательской деятельности ребенка его реальным возможностям, но речь идет не об отсутствии установки на решение главной читательской задачи — задачи на вычленение содержания, выходящего за рамки личного опыта, — а скорее о недостаточном обеспечении этой установки.

В зависимости от уровня развития читательской компетентности эта недостаточность может проявляться по-разному. Ребенок может просто «не видеть» задач, которые в неявной форме предъявляет текст (эта «слепота» может быть полной или частичной). Но возможны и ситуации, когда ребенок самостоятельно способен обнаружить, выявить ту или иную задачу, но решать ее не умеет еще даже с помощью взрослого. Или же ребенок еще не умеет решать задачу в уме по ходу чтения, но в плане рассуждения или с помощью вспомогательных средств уже способен успешно с ней справиться.

Очевидно, что в условиях, провоцирующих ребенка к бездумному чтению, им будут решаться только те задачи, выявление и решение которых у него достаточно автоматизиро-

вано. Отсюда частичная успешность его читательской деятельности и характерные колебания, которые маскируют ее недостатки и ограничения в освоении приемов решения новых читательских задач, обусловленные привычкой к чтению по принципу «что поймется».

Преодоление данного варианта бездумного чтения у младших школьников не так сложно, как в предыдущем варианте, поскольку речь идет о развитии и совершенствовании уже сформированных у ребенка установок и механизмов понимания связной контекстной речи. Естественно, что для организации эффективной коррекционной работы, прежде всего, необходимо оценить уровень готовности ребенка к решению элементарных читательских задач. При этом важно не только понимать, какие задачи уже способен решать ребенок, но и определить, на каком уровне он это уже умеет делать самостоятельно: в уме по ходу чтения, в плане рассуждения, с опорой на схемы или модели или только практически, при непосредственном выполнении того или иного описываемого в тексте действия.

Традиционные способы проверки читательских умений тут вряд ли смогут помочь. Что бы ни использовалось в качестве стимульного материала для такой проверки: тексты учебника или специально отобранные психологами так называемые рассказы со скрытым смыслом, — эта проверка будет ориентирована на комплексную оценку результата деятельности, направленной на понимание. В ходе ее может быть установлено, понял ли не понял ребенок данный текст, понял самостоятельно или с помощью. О деятельности ребенка, которая привела его к определенному результату, а тем более о способности ребенка к решению тех или иных конкретных читательских задач можно судить лишь косвенно.

Таким образом, приступая к оценке качества читательской деятельности ребенка, мы сталкиваемся с проблемой разграничения трудностей в понимании прочитанного, которые он испытывает из-за бедности словаря, ограниченности опыта, несформированности грамматического строя речи, с одной стороны, и недостатков собственно читательской деятельности, связанных, прежде всего, с недостаточной сформированностью приемов решения элементарных читательских задач, с другой.

Для преодоления этой диагностической проблемы в Институте коррекционной педагогики РАО был разработан специальный методический подход с использованием текстовых матриц (Е.Л. Гончарова, 2001). Суть этого под-



хода может быть передана через указание на его основные отличия от традиционных методов исследования чтения детей с отклонениями в развитии, а именно:

От констатации того, понял или не понял ребенок диагностический текст, понял с помощью или самостоятельно, предлагается перейти к качественной оценке уровня сформированности читательской компетентности учащихся.

Вместо традиционной схемы исследования: один текст — много заданий предлагается схема: одно задание — много текстов.

Вместо использования одного-двух оригинальных текстов предлагается использовать специально разработанные искусственные модельные тексты, организованные в матрицы, которые содержат как тексты разного уровня сложности (от более легких к более сложным), так и (там, где это возможно) варианты стимульного материала в пределах одного уровня сложности.

Этот подход был ранее использован при создании набора диагностических методик для

оценки способности восстанавливать контекст описанных в тексте событий у детей с различными нарушениями в развитии (Е.Л. Гончарова, 2001) и при разработке заданий для компьютерной программы «Мир за твоим окном» (блок «Рассказы о временах года») (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, 1997).

В настоящее время этот подход достаточно полно реализован нами при создании своеобразного задачника по чтению, предназначенного не только для выявления, но и для коррекции и предупреждения данного варианта бездумного чтения у детей.

Для первой, пилотной части этой разработки мы выделили пять типов самых элементарных (типичных) читательских задач и для каждого типа создали комплект текстов-заданий разного уровня сложности, с помощью которых можно оценить характер трудностей в решении каждого типа задач, а также необходимый уровень помощи для успешного их преодоления. Эти комплекты текстов-заданий образовали «костяк» нашего пособия — пять его основных блоков.

Таблица 1. Блоки задачника по чтению

Название блока	Тип читательской задачи	Примеры заданий
Действующие лица	Идентификация героя по описанию внешних признаков	Кто лепил снежную бабу? Утром Наташа надела белую куртку. Ася надела голубую куртку. Света надела желтую куртку. Наташа надела красный шарф. Ася надела белый шарф. Света надела коричневый шарф. На голове у Наташи была красная шапка. У Аси и Светы шапки были белые. Девочки пошли играть во двор. Девочка в белой куртке и с красным шарфом каталась на коньках. Девочка в голубой куртке и белой шапке каталась на санках. Девочка в желтой куртке и коричневом шарфе лепила снежную бабу. <i>Ключевые вопросы:</i> Кто лепил снежную бабу? Кто катался на коньках? Кто катался на санках?
Результат действия	Определение результата действия по его операциям	Ира пишет Ира взяла ручку и написала букву Ш. Потом Ира написала букву К. Ира подумала и написала букву О. Ира хотела написать еще, но увидела на тетради муху. Ира махнула рукой и прогнала муху. Ира прочитала то, что получилось. Она подумала и написала еще две буквы: Л и А. <i>Ключевой вопрос:</i> Какое слово написала Ира?



Целесообразность действия	Оценка соответствия цели и результата действия	<p>Как Нина помогала маме</p> <p>Окно было грязное. Мама попросила Нину вымыть окно. Мама ушла на работу. Нина взяла таз, налила в таз воду. Нина намочила тряпку, вымыла дверь и пошла посмотреть телевизор. Вечером пришла с работы мама.</p> <p><i>Ключевые вопросы:</i> Как ты думаешь, что сказала мама Нине? Мама похвалила Нину или нет? Почему?</p>
Герой до и после перемен	Идентификация героя по описанию, включающему преобразование внешних признаков	<p>Оля и Зина на прогулке</p> <p>Утром Оля надела синее платье, а Зина надела желтое платье. После обеда Оля и Зина поменялись платьями и пошли гулять. Девочка в синем платье каталась на велосипеде. Девочка в желтом платье играла в мяч.</p> <p><i>Ключевые вопросы:</i> Кто катался на велосипеде? Кто играл в мяч?</p>
Герой в пути	Определение результата пространственных перемещений героя	<p>Где живет Катя?⁴</p> <p>В школе кончились уроки. Катя вышла из школы. Сначала она повернула направо. Потом она шла прямо и пришла к своему дому.</p> <p><i>Ключевые вопросы:</i> Покажи, где живет Катя? В каком доме живет Катя?</p>

Каждый из описанных блоков содержит материалы, необходимые для введения в задачу, и задания трех уровней сложности для формирования и закрепления приема работы с текстом, обеспечивающего решение выделенной читательской задачи.

После основного задания (см. ключевые вопросы) предлагаются задания, обеспечивающие разные уровни помощи: предложение прочитать текст еще раз и ответить на вопросы снова; наводящие вопросы, помогающие ребенку решить задачу в плане развернутого рассуждения; предложение выполнить задание с опорой на специально составленные таблицы-схемы, организующие извлечение и фиксацию необходимой информации.

Приведем пример задания и организации помощи на материале одного из текстов блока «Результат действия».

Пишут Ваня и Саша

Ваня написал букву С, и Саша написал букву С. Ваня написал букву Т, и Саша написал букву Т. Ваня написал букву О, а Саша написал букву У. Потом Ваня и Саша написали букву Л.

Ключевые вопросы:

Какое слово написал Ваня?

Какое слово написал Саша?

Наводящие вопросы:

Какие буквы писал Ваня? Назови по порядку.
Какие буквы писал Саша? Назови по порядку.

Организация выполнения задания с опорой на таблицу-схему:

Покажи и напиши, какие буквы писал Ваня.
Покажи и напиши, какие буквы писал Саша.

Кто пишет?	Какая буква сначала, какая потом?						
Ваня							
Саша							

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Итак, мы рассмотрели причины возникновения бездумного чтения у младших школьников, выделили разные его варианты и сопоставили пути и средства коррекционной работы, применительно к каждому из них.

Рассматривая варианты бездумного чтения у детей, мы убедились в том, что бездумное чтение — это сложное системное нарушение читательского развития, в котором интегрируются и проявляются проблемы, возникающие в

⁴ К текстам данного блока прилагается упрощенная карта, ориентируясь по которой ребенок и определяет результат перемещения героя.



развитии разных сторон читательской деятельности: в развитии ее мотивационной и ориентировочной основы; в развитии операций, способов и навыков, используемых при решении читательских задач; проблемы в формировании механизмов контроля за пониманием прочитанного.

Мы установили, что риск появления бездумного чтения возникает всякий раз, когда взрослые перестают ощущать «пульс» читательского развития ребенка и пропускают его сбои. Чем раньше это происходит, тем более грубым может оказаться несоответствие между требованиями, которые предъявляются взрослыми к чтению, и реальным уровнем развития читательской компетентности ребенка.

Особого внимания в этой связи заслуживают такие критические для ранних этапов развития читательской компетентности точки в усложнении структуры и содержания предлагаемых для чтения материалов, как переход от ситуативной к контекстной речи, переход от былого к вымыслу, переход от описания действий и поведения героев к описанию поступка и судьбы и др. Серьезные изменения в структуре читательской компетентности предполагают и разные фазы пере-

хода от совместного со взрослым чтения к чтению самостоятельному.

В связи с этим на первый план выступает проблема предотвращения бездумного чтения у детей, начиная с самых ранних этапов читательского развития.

Предотвращение бездумного чтения у детей предполагает ряд согласованных диагностических, методических и коррекционно-развивающих мероприятий, а именно:

- регулярный мониторинг уровня развития читательской компетентности;
- оценку соответствия выявленного уровня развития читательской компетентности требованиям учебных программ и материалов, используемых в обучении чтению детей;
- согласование программ усложнения текстов и расширения круга доступного чтения, с одной стороны, и программ развития читательской компетентности, с другой.

Учитывая то, что уже разработано базовое методическое обеспечение для этих направлений работы, мы надеемся, что их проведение постепенно войдет в практику образовательных учреждений и служб, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям.

ЛИТЕРАТУРА

Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. — М., 1995.

Гончарова, Е.Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии // Дефектология. — 2001. — № 3. — С. 81—95.

Гончарова, Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. — 2007. — № 1. — С. 4—11.

Гончарова, Е.Л. Ранние этапы приобщения к чтению по материалам изучения и обучения слепоглохих детей // Библиопсихология и библиотерапия / ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. — М., 2005. — С.109—131.

Граник, Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко, С.М. Когда книга учит. — М., 1991.

Доблаев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. — М., 1982.

Доман, Г. и Д. Как научить ребенка читать. — М., 1999.

Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. — СПб, 1995.

Кукушкина, О.И., Гончарова, Е.Л. Набор упражнений для оценки сформированности читательской дея-

тельности ребенка младшего школьного возраста (из компьютерной среды «Мир за твоим окном») // Дефектология. — 1997. — № 6. — С. 34—42.

Леонтьев, Д.А. Введение в психологию искусства. — М., 1998.

Пеннак, Д. Как роман: эссе. — М, 2005.

Русецкая, М.Н. Экспериментальное изучение когнитивных причин нарушения чтения // Дефектология. — 2007. — № 1. — С. 82—91.

Славина, Л.С. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста // Известия АПН РСФСР. — Вып. 7. — 1947. — С. 41—78.

Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Библиопсихология и библиотерапия / ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. — М., 2005.

Фриман, Дж. Как развить таланты ребенка от рождения до 5 лет. — М., 1995.

Чиркина, Г.В. Состояние теории и практики нарушений письма и чтения у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. — М., 2004.