

Сердюкова Елена Михайловна

учитель

ГБОУ Краснодарского края специальная

(коррекционная) школа-интернат №3

г. Армавир, Краснодарский край

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА
СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАССКАЗА И.С. ТУРГЕНЕВА «МУМУ»**

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования навыка смыслового чтения у обучающихся с нарушением слуха в условиях школьного литературного образования. Автором раскрыта система поэтапной работы с текстом: словарная работа, визуальная поддержка, чтение по смысловым частям, использование вопросов различного уровня, опорных схем, таблиц и речевых моделей. Также представлен практический опыт работы с глухими школьниками на уроках литературы при изучении рассказа И.С. Тургенева «Муму».

Ключевые слова: обучающиеся с нарушением слуха, глухие учащиеся, художественный текст, урок литературы, смысловое чтение, методические приёмы, визуальная поддержка, адаптация текста, инклюзивное образование, педагогический опыт.

В современном образовании смысловое чтение выступает не только как учебное умение, но и как важный инструмент освоения предметного содержания. Для уроков литературы это особенно значимо: художественный текст требует не только понимания последовательности событий, но и умения видеть подтекст произведений, распознавать авторскую позицию, соотносить поступок героя с его внутренним состоянием. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования относит смысловое чтение к метапредметным результатам обучения, а федеральная адаптированная образовательная программа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья подчеркивает, что содержание и организация обучения должны строиться

с учетом особых образовательных потребностей, психофизических особенностей и индивидуальных возможностей глухих обучающихся [6; 7].

В педагогической литературе смысловое чтение понимается как целенаправленная работа с текстом, при которой ученик не механически воспроизводит прочитанное, а выделяет ключевые смыслы, устанавливает причинно-следственные связи, формулирует выводы, осмысляет содержание и оценивает его [2; 4]. На уроках литературы этот навык приобретает особую глубину, поскольку художественное произведение почти всегда имеет многослойность: за сюжетом стоят чувства, за поступком – мотив, за словом – образ. Следовательно, задача учителя состоит не только в том, чтобы «разобрать произведение», но и в том, чтобы научить школьника двигаться от слова к смыслу, от факта к интерпретации, от внешнего действия к внутреннему переживанию героя [2; 4].

Для глухих учащихся эта задача осложняется рядом объективных причин. Исследователи отмечают, что у детей с нарушением слуха наблюдаются затруднения в понимании содержания текста, ограниченность словарного запаса, трудности в осмыслении грамматических конструкций, склонность к буквальному восприятию и фрагментарность понимания прочитанного [1; 3]. Восприятие литературного произведения нередко ограничивается только внешней сюжетной линией: ребенок затрудняется объяснить, почему герой поступил именно так, что он чувствовал и какую мысль хотел передать автор [3]. В результате чтение без специальной педагогической поддержки иногда превращается в формальное действие: текст прочитан, но его внутренний смысл остается непроясненным [3].

Наиболее продуктивной для формирования навыка смыслового чтения у глухих учащихся является такая модель урока литературы, в которой сочетаются предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы работы. Такая логика позволяет сначала снять языковые и смысловые трудности, затем организовать направленное чтение и только после этого перейти к интерпретации произведения [2; 4]. Важное место в этой модели занимает словарная работа: она не должна сводиться к простому толкованию отдельных слов, а должна включать

соотнесение слова с образом, действием, ситуацией, жестом, эмоциональной реакцией [1; 2]. Для ученика с нарушением слуха именно такая многоканальная подача материала делает художественный текст менее абстрактным и более доступным [1; 5].

В качестве практического примера рассмотрим изучение рассказа И.С. Тургенева «Муму» в 5 классе. Выбор этого произведения представляется методически оправданным. С одной стороны, текст обладает яркой сюжетностью, образностью и эмоциональной выразительностью; с другой – в нем заключен серьезный нравственный конфликт, доступный подростковому восприятию. Для глухих учащихся «Муму» удобно тем, что многие смысловые линии произведения можно визуализировать: одиночество Герасима, его трудолюбие, привязанность к собаке, конфликт между внутренним чувством и внешним приказом. Это даёт возможность постепенно переводить восприятие текста с уровня «что случилось» на уровень «что переживает герой» и «почему автор строит рассказ именно так» [3; 4].

Работа над рассказом начинается еще до чтения. Основной задачей на этом этапе является создание положительной мотивации, заинтересованности учащихся в плодотворной деятельности на уроке. На предтекстовой ступени учитель сообщает сведения о жизни и творчестве писателя. Посещение виртуального музея И. С. Тургенева и беседа о времени создания произведения позволяют окунуться в историческую обстановку, способствуют созданию яркого образа писателя, возбуждая живой интерес к жизни и творчеству. На этом этапе учитель вводит ключевые слова и понятия, без которых понимание рассказа будет поверхностным: «крепостное право», «барыня», «прототип», «дворник», «усадьба», «привязанность», «приказ», «жалость», «одиночество». Каждое слово важно не только объяснить, но и «прикрепить» к наглядной опоре: картинке, короткой ситуации, жесту, простому предложению. Например, слово «дворник» может быть представлено через описание иллюстрации к произведению в учебнике. Учащимся предлагается ответить на вопросы: «Кто изображен?», «Какой

этот человек?», «Чем он занимается?», «Что можно предположить о его жизни?»»

На текстовом этапе используют два вида чтения: ознакомительное и изучающее. На стадии первичного восприятия произведения происходит ознакомление с фактическим содержанием. Особое значение на этом этапе имеет установка на чтение не ради механического воспроизведения текста, а ради поиска ответа на конкретные вопросы. Учитель может заранее обозначить для класса простые смысловые ориентиры: «Где происходят события», «Почему Герасим кажется суровым?», «Что изменилось в его жизни после появления Муму?». Для глухих учащихся такая установка чрезвычайно важна, потому что она сразу задает направление внимания и снижает риск «распыления» на отдельные, не связанные друг с другом детали [2].

На текстовом этапе произведение читается небольшими смысловыми фрагментами. После каждого фрагмента учитель организует короткую остановку и уточняет понимание. Здесь продуктивны вопросы трех типов: фактические, причинно-следственные и эмоционально-оценочные. Сначала учащиеся отвечают на простые вопросы: «Где живет Герасим?», «Как Герасим попал в город?», «Что он делает?», «Как к нему относятся окружающие?» Затем вводятся более сложные: «Почему автор подчеркивает силу Герасима?», «Почему его жизнь в доме барыни нельзя назвать счастливой?», «Что в его поведении говорит о внутреннем одиночестве?» Такая последовательность особенно важна для глухих школьников: она позволяет двигаться от видимого факта к скрытому смыслу, не перескакивая через промежуточные ступени понимания [3].

Эффективным приемом является таблица, которую учащиеся заполняют по ходу чтения: «Герой – поступок (что сделал?), чувство – доказательство из текста». Например, после эпизода спасения щенка таблица может выглядеть так: «Герасим – взял щенка домой – пожалел, почувствовал нежность – «бережно поднял», «стал ухаживать». Смысл этой работы не только в фиксации факта, но и в обучении переходу от действия к переживанию. Для глухого ученика такое движение не всегда оказывается очевидным, поэтому учитель показывает обра-

зец рассуждения: «Герасим бережно поднимает собаку, он нашел ее и испытывает к ней сочувствие, жалость». Здесь же полезны сигнальные карточки с обозначением эмоций: «жалость», «страх», «радость», «боль». Ученик выбирает карточку и затем ищет в тексте подтверждение своему выбору [1; 4].

Еще один важный прием – выделение ключевых слов и смысловых опор. В каждом фрагменте учащиеся находят 2–3 слова или словосочетания, без которых нельзя понять эпизод. Например: «работал», «молчал», «смотрел», «привык», «искал», «понял». Затем из этих слов строится краткий рассказ о жизни главного героя. Такой способ помогает избежать характерной для детей с нарушением слуха крайности: либо дословного, но непонятого воспроизведения текста, либо слишком бедного пересказа с пропуском смысловых звеньев [2; 3]. Учитель при этом постоянно возвращает школьников к вопросу: «Как ты думаешь?», «Что здесь главное?». Именно эта работа и формирует навык смыслового чтения как умение отделять главное от второстепенного [2].

На послетекстовом этапе происходит собственно интерпретация. После чтения ключевых эпизодов рассказа учащимся предлагается восстановить логическую цепочку событий по иллюстрациям, но не просто в хронологическом порядке, а с указанием того, как меняется внутреннее состояние героя. Возможен такой вариант: «жил один – нашел Муму – почувствовал радость – привык – потерял – пережил горе – ушел». Уже сама эта схема помогает увидеть, что перед нами не только история о собаке, но и история о человеческом одиночестве, привязанности и несвободе.

Практика показывает, что хорошо работают задания с опорными конструкциями. Так, вместо свободного и потому часто затруднительного ответа учитель предлагает начало фразы: «Герасим кажется суровым, но на самом деле...», «Появление Муму изменило жизнь героя, потому что...», «Самый тяжелый эпизод рассказа – это..., так как...». Подобные речевые шаблоны не упрощают мысль, а помогают ребенку оформить ее в словесную форму. Для глухих учащихся является существенным мысль. Она нередко уже возникает на уровне

образа или эмоционального впечатления, но нуждается в языковой поддержке, чтобы стать развернутым высказыванием [1; 3].

Важно подчеркнуть, что практическая работа над «Муму» не должна строиться как постоянное упрощение произведения. Напротив, задача учителя состоит в том, чтобы сохранить художественную глубину произведения, но сделать путь к ней посильным. Если педагог ограничится только пересказом сюжета, то учащийся с нарушением слуха действительно поймет лишь внешнюю линию событий. Если же урок будет выстроен через словарную подготовку, визуальные опоры, чтение с остановками, поиск доказательств в тексте, эмоционально-смысловое обсуждение и речевые модели ответа, то ребенок постепенно начинает видеть в произведении больше, чем цепочку действий. Он учится читать не глазами «по строке», а мыслью – по смыслу [2; 4].

Таким образом, методические особенности формирования навыка смыслового чтения у глухих учащихся на уроках литературы заключаются в необходимости специально организованного, поэтапного и визуально поддержанного чтения художественного текста. Наиболее эффективными представляются словарная подготовка, чтение с остановками, работа с ключевыми словами, таблицами и схемами, опорные речевые конструкции, а также обсуждение эмоционально-нравственного содержания произведения. Рассмотренный пример изучения рассказа И. С. Тургенева «Муму» показывает, что при продуманной методике школьник с нарушением слуха способен не только понять сюжет произведения, но и выйти к его глубокому человеческому смыслу. Итак, формирование смыслового чтения в данном случае выступает не узкопредметной задачей, а важным условием личностного, речевого и культурного развития ребенка [2; 3; 6; 7].

Список литературы

1. Расширение словарного запаса слабослышащих обучающихся на уроках литературного чтения: методические рекомендации для педагогов, работающих с детьми с нарушениями слуха / авт.-сост. Н.И. Бурова. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2021. – 63 с.

2. Винникова А.М. Смысловое чтение на уроках русского языка в средней школе / А.М. Винникова // Современное педагогическое образование. – 2021. – №7. – С. 24–27. EDN GANJOT

3. Красильникова О.А. Концепция литературного развития младших слабослышащих школьников / О.А. Красильникова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – №6(14). – С. 246–257. EDN KVAQOD

4. Цыренова Э.А. Формирование навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения (на примере анализа басен) / Э.А. Цыренова // Бурятский язык и литература в школе. – 2024. – №4. – С. 102–106. DOI 10.18101/3033-1310-2024-4-102-106. EDN MFSPMC

5. Николаева Т.В. Методические рекомендации для родителей по вопросам обучения и воспитания детей с нарушениями слуха / Т.В. Николаева, Е.А. Андреева, Е.А. Баудэ. – URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2025/02/Methodicheskie-rekomendacii-dlya-roditelej-po-voprosam-obucheniya-i-vospitaniya-detej-s-narusheniyami-sluha.pdf> (дата обращения: 08.04.2026).

6. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» №1897 от 17.12.2010. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (дата обращения: 08.04.2026).

7. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» №1025 от 24.11.2022. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/e00a63b7adf590197e3776ab3d115552/> (дата обращения: 14.04.2026).