

# ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.4-053"465.07/11"

ББК 4456.024.3

DOI 10.12345/1999-6993\_2021\_01\_01

ГСНТИ 14.29.23

Код ВАК 13.00.03

**М. В. Арсеньева, М. Г. Ивлева**

Санкт-Петербург, Россия

**M. V. Arsen'eva, M. G. Ivleva**

Saint Petersburg, Russia

## ХАРАКТЕР НАРУШЕНИЙ РЕПРОДУЦИРОВАНИЯ ТЕКСТА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И МЕТОДИКА ИХ КОРРЕКЦИИ

## TEXT REPRODUCTION IMPAIRMENTS IN CHILDREN WITH DISORDERS OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT AND THE METHODS OF THEIR REHABILITATION

**Аннотация.** Содержание публикации обращено к решению проблемы определения характера нарушений репродуктивной текстовой деятельности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) и совершенствования содержания коррекционно-развивающей работы по развитию навыка репродуктивного текста. Предметом исследования является характер нарушения у детей с ЗПР развития комплекса лингвистических операций, обеспечивающих декодирование глубинного смысла при репродукции текстов. Цель данной публикации состоит в определении характера нарушений репродукции текстов детьми с ЗПР и составлении методики обучения репродукции текстов указанных детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Представлены результаты исследования репродуктивной текстовой деятельности детей старшего дошкольного

**Abstract.** The study looks for the solution of the problem of identification of the nature of impairment of text reproduction activity in senior preschool and primary school children with disorders of psychological development (DPD) and aims to improve the content of rehabilitation-educational work on developing text reproduction skills. The scope of research includes the nature of impairments in children with DPD of the development of the complex of linguistic operations ensuring the process of decoding of the fundamental semantics while reproducing texts. The aim of the publication is to reveal the nature of text reproduction errors made by children with DPD and to work out a methods guide that could be used to teach text reproduction to such children of the senior preschool and junior primary school age. The paper presents the results of a study of text reproduction activity of senior preschool and junior primary school children with DPD. It singles out groups of children with ref-

ного и младшего школьного возраста с ЗПР. Выделены группы детей по характеру сформированности лингвистических операций при продуцировании текстов. Описаны возможности детей по сохранению цельности и связности текстов при пересказе. Определены особенности пересказов текстов в разных условиях пересказывания: без опоры на наглядность, с опорой на сюжетную картину, на серию сюжетных картин, на режиссерскую игру. Выявлены общие тенденции особенностей репродуцирования текстов детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР. По результатам анализа экспериментальных данных авторами разработана методика коррекционно-развивающей работы по развитию репродуктивной текстовой деятельности детей с ЗПР. Описан дифференцированный подход, учитывающий неоднородность нарушений при репродуцировании текстов детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР. Представлены требования к текстам для пересказа детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Описаны приемы формирования языковых закономерностей построения текста. Представлены этапы методики по развитию навыка продуцирования текстов детьми: подготовительный, восприятие текста детьми, вопросы по содержанию текста, составление программы пересказа текста с последующим пересказыванием. Охарактеризованы виды заданий по обучению определению смысловых элементов текста для будущего пересказа с использованием картинного материала. Описана последовательность работы по обуче-

rence to the nature of formation of linguistic operations involved in text production. The authors describe the children's ability to preserve the integrity and coherence of the texts in their retelling. The article formulates the peculiarities of text retelling under different conditions of reproduction: without visual aids, with support of a plot-driven picture, a series of plot-driven pictures, or a well-staged game. It reveals the general tendencies of the peculiarities of text reproduction by senior preschool and junior primary school children with DPD. Based on the analysis results, the authors of the article have worked out a methods guide for rehabilitation-educational work aimed to improve text reproduction of children with DPD. The study describes a differentiated approach taking into account the unlevel nature of impairments in text reproduction by senior preschool and junior primary school children with DPD. The authors formulate the requirements to the texts for retelling by such children and describe the techniques of formation of linguistic skills of text production. The article also presents the stages of the application of the methods of formation of the text production skills in the children of this category: preparatory, text perception by the children, asking questions to the text, preparation of a plan of retelling, and retelling as such. The article characterizes the kinds of tasks with reference to teaching how to define the semantic elements of the text for the future retelling using pictures. The authors determine the sequence of pedagogical actions aimed to train pupils to make up a text program with the help of visual picture material. The method suggested in the study and the description of its structural components can be

нию составлению программы текста с помощью наглядных моделей. Предложенная методика с описанием ее структурных компонентов может использоваться в системе коррекционных занятий, направленных на развитие связной монологической речи детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития; репродукция текста; пересказ; вторичный текст; связная речь; монологическая речь; связность текста; цельность текста; младшие школьники; смысловое восприятие текста; программирование текста; смысловые связи; понимание текста.

**Сведения об авторе:** Арсеньева Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент.

*Место работы:* доцент кафедры логопедии Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

**Контактная информация:** 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, д. 26.

*E-mail:* marinaa05@yandex.ru.

**Сведения об авторе:** Ивлева Мария Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент.

*Место работы:* доцент кафедры логопедии Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

**Контактная информация:** 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, д. 26.

*E-mail:* m.g.ivleva@yandex.ru.

used in the system of rehabilitation lessons focusing on the development of coherent monologic speech of children with disorders of psychological development.

**Keywords:** disorder of psychological development; DPD; children with disorder of psychological development; text reproduction; retelling; secondary text; coherent speech; monologic speech; text cohesion; textual integrity; junior schoolchildren; perception of text semantics; text programming; semantic ties; text comprehension.

**About the author:** Arsen'eva Marina Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Logopedics, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia.

**About the author:** Ivleva Mariya Gennad'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Logopedics, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia.

В настоящее время предъявляются высокие требования к сформированности связной монологической речи у детей дошкольного и школьного возраста. Требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) представлены в виде целевых ориентиров и планируемых результатов [13; 14]. Целевые ориентиры предполагают, что на этапе завершения дошкольного образования ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности. Настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности [13]. В школьном возрасте способность осознанного построения речевого высказывания и составления текстов в устной и письменной формах является одним из важнейших метапредметных результатов обучения [14].

По утверждению ряда исследователей, дети с задержкой пси-

хического развития составляют достаточно многочисленную группу среди всех детей с ограниченными возможностями здоровья. Указанная категория детей отличается системным характером нарушений речи: у них отмечаются расстройства всех компонентов речевой функциональной системы, в том числе и связной монологической речи [2; 5; 6; 7; 11].

Проблемой изучения связной монологической речи у указанной категории детей занимались такие исследователи, как Н. Ю. Борякова [4], Р. И. Лалаева, Д. И. Бойков [3], И. Н. Лебедева [8], Е. С. Слепович [12]. Исследования состояния пересказа показали, что у детей с ЗПР наблюдаются нарушения языкового оформления текста и его семантической структуры. Выявлены характерные особенности пересказа дошкольников с ЗПР: незначительное количество смысловых звеньев, небольшой объем текста, нарушение связи между отдельными предложениями текста, соскальзывание на побочные ассоциации, наличие повторов, пауз. Эти проявления свидетельствуют о нарушении программирования текста, трудностях подчинения речевой деятельности замыслу. При этом авторы указывают на общую тенденцию, характерную для пересказов всех детей с ЗПР: семантическая структура текста, его

внутреннее программирование страдает в большей мере, чем языковое оформление.

Нами было проведено исследование возможностей пересказа у дошкольников и у младших школьников с ЗПР. Целью исследования выступало изучение сформированности умений детей полно и точно понимать содержание и смысловую структуру текста, раскрывать причинно-следственные, пространственно-временные, логико-грамматические связи при его репродуцировании. Для детей дошкольного возраста были предложены задания, направленные на изучение особенностей пересказа текстов по специально разработанной методике с использованием оригинальных и адаптированных методик И. Н. Лебедевой, О. А. Шороховой [9; 15]. Изучались особенности пересказа без наглядной опоры, по серии картин, по сюжетной картине, определялись особенности режиссерской игры по сюжету и их влияние на пересказ. Для младших школьников с ЗПР было предложено прочитать рассказ Е. И. Чарушина «Лисья» и подготовить его пересказ. Критериями оценивания пересказа для детей обеих возрастных категорий являлись точность и полнота передачи содержания текста; структурная целостность; правильность языкового оформления.

Результаты исследования особенностей воспроизведения текста свидетельствуют о вариативности нарушений связного высказывания у дошкольников с ЗПР. Обнаружены качественно неоднородные сочетания нарушений связности и цельности составленных детьми вторичных текстов. По итогам выполнения заданий дошкольники с ЗПР были разделены на две группы.

У дошкольников с ЗПР *первой группы* была выявлена комбинация нарушений цельности и связности при составлении связного повествования. При репродуцировании текстов у дошкольников с задержкой психического развития наблюдались такие особенности, как ошибки в передаче логики изложения, нарушения установления целевых, причинно-следственных взаимосвязей, что может быть связано с трудностями ориентирования детей с ЗПР на логические звенья в развитии сюжетной линии.

В основе выявленных нарушений цельности у указанной группы детей с ЗПР лежат недостаточность симультанных процессов, трудности дифференциации существенных и второстепенных фрагментов, недостаточность процесса осознания связи между структурными частями рассказа, что привело к нарушению формирования единого образа смыслового восприятия текста.

У указанной группы детей отмечается несформированность функции контроля за результатами своей деятельности, что сдерживает развитие возможностей формирования умений воспринимать, осмысливать и пересказывать текст. При выполнении всех заданий дети продемонстрировали низкую работоспособность, обусловленную быстрой истощаемостью нервной системы. Продуцируемые тексты характеризуются маленьким объемом, бедностью глагольной лексики, отсутствием служебных частей речи, что может быть обусловлено трудностями извлечения слов из долговременной памяти и их актуализации. У детей отсутствует адекватное возрасту грамматическое структурирование, в процессе репродуцирования текстов используются в основном короткие, грамматически неправильно оформленные предложения.

У *второй группы* дошкольников с ЗПР были выявлены нарушения операций развертывания программы повествования во внешней речи, что привело к вариативным недостаткам связности составленного детьми вторичного текста. Для детей этой группы было характерно употребление однообразных типов связи (местоименной, формально-сочинительной, цепной); использование преимущественно

простых синтаксических конструкций, нередко с нарушением порядка слов в предложениях; многочисленные грамматические и лексические ошибки. В речевой продукции детей присутствовали длительные паузы между словами и предложениями, что также нарушало связность текста.

В ходе исследования была установлена специфика репродуцирования текстов дошкольниками с ЗПР в разных условиях пересказывания. Наиболее часто пропуск фрагментов текста был выражен при пересказах без опоры на наглядность, менее всего — при возможности опоры на серию картин и режиссерскую игру. Можно констатировать, что наличие последовательно связанных сюжетных картин способствует более продуктивному формированию целостного образа содержания текста, помогает выделить заключенную в тексте информацию, определить главных и второстепенных героев произведения, осуществить синтезирование общего смысла прочитанного. Благодаря иллюстративному материалу дошкольники с ЗПР смогли лучше понять смысл, что привело к более адекватной передаче содержательного единства ситуации, описанной в тексте [1]. Режиссерская игра, выступающая в качестве наглядной структурной модели повествовательного высказывания, спо-

способствовала установлению содержательных связей между частями текста, что выразалось в правильной передаче основной линии сюжета, последовательном изложении смысловых элементов происходящего.

Школьники с задержкой психического развития также показали качественно неоднородные результаты при продуцировании вторичных текстов. Были выделены 2 группы обучающихся с ЗПР в зависимости от сочетания и степени выраженности выявленных нарушений. Дети *первой группы* продемонстрировали существенные недостатки выполнения пересказа. Для них были характерны: пропуск отдельных смысловых моментов и значимых деталей прочитанного рассказа; повторение ранее воспроизведенных элементов; ошибки в логике объединения смысловых фрагментов текста; нечеткое отражение комплекса связей и отношений между описываемыми явлениями. Составленные ими вторичные тексты демонстрируют неполное, фрагментарное понимание прочитанного рассказа; трудности вычленения всей имеющейся в тексте информации, что обусловило нарушения мысленного переструктурирования содержания и ошибки при его дальнейшем вербальном развертывании.

Качественный анализ полученных результатов исследования

свидетельствует о том, что наибольшие трудности у детей с ЗПР первой группы наблюдались при определении значимых структурных звеньев содержания текста, осмыслении внутренних смысловых связей между ними и установлении их последовательности. Нарушения целостности образа текста, возникшие в ходе первоначального осмысления текста у младших школьников с ЗПР первой группы, детерминировали недостаточное отражение этого образа в речевом высказывании.

Таким образом, механизм выявленных трудностей при составлении пересказа у учеников с ЗПР первой группы связан с отсутствием целостного образа смыслового восприятия, что не позволило им сформировать и осмыслить концепт текста. Для них понимание содержания отдельных частей и целого текста ограничивалось лишь идентификацией отдельных денотатов без стремления установить связи между ними, что характеризует фрагментарное понимание текста.

*Вторая группа* школьников с задержкой психического развития показала более продуктивное владение умениями пересказа. В целом для них было характерно более четкое, дифференцированное восприятие и установление содержательных и смысловых связей текста, т. е. прочитанный рассказ воспринимался учащими-

ся как содержательное единство, фрагменты которого связаны по смыслу. Однако при воспроизведении этих связей в пересказе обучающиеся с ЗПР второй группы делали это с нарушениями последовательности, недостаточно полно, с пропусками отдельных элементов. У детей указанной группы в большей мере оказалось нарушенным языковое оформление высказывания. У них отмечались следующие проявления дефицита языковых средств: недостаточно развернутые фразы; аграмматизмы; использование однотипных синтаксических конструкций, речевых клише; недостаточно точное использование лексики.

Обучающиеся, вошедшие во вторую группу, использовали ограниченное количество синтаксических структур: преимущественно простые распространенные и сложноподчиненные предложения с наиболее простыми придаточными (присоединительные, определительные, изъяснительные). Также в пересказах часто употреблялись группы союзов, указательные и личные местоимения, выполняющие в тексте функцию связи между предложениями, что может свидетельствовать о затруднениях в вербальном развертывании текста.

В отдельных случаях обучающиеся с ЗПР второй группы замечали ошибки, допущенные ими при изложении, самостоя-

тельно их исправляли или пытались исправить, дополняя пересказ отдельными фрагментами содержания текста. За счет наличия общего представления о содержании текста и включения механизмов самоконтроля обследуемые фиксировали нарушение последовательности событий и стремились восполнить моменты повествования, что в конечном итоге приводило к нарушению замысла.

Таким образом, младшие школьники с ЗПР второй группы в целом воспринимали текст как смысловое целое, что приводило к формированию его концепта. Несвершенство операций комбинирования и интегрирования фрагментов содержания, имеющих в опыте у детей этой группы, ассоциативность мышления обуславливали искажение образа текста при его репродуцировании за счет введения внеконтекстных элементов. Составленные младшими школьниками с ЗПР первой группы вторичные тексты свидетельствуют, что понимание текста вызвало у них трудности преимущественно в отношении связности. Это привело, в свою очередь, к различным ошибкам при воспроизведении текста, к недостаткам передачи его композиционно-смысловой иерархии в речевом высказывании.

Для обеих групп обучающихся с ЗПР было характерно повто-

рение отдельных слов, свидетельствующее о трудностях переключения внимания, воспроизведения элементов из памяти, о недостаточной целостности восприятия, дискоординации между психическими процессами и речевой деятельностью.

Анализ вторичных текстов, составленных учениками с ЗПР обеих групп, позволил определить типологию допущенных ими ошибок. Для них были характерны: смысловая неполнота; логическая незавершенность изложения; пропуск содержательных фрагментов текста; нарушения последовательности при передаче смыслового единства текста; излишняя детализация незначимых деталей; неуместное обобщение отдельных фрагментов; включение во вторичный текст не относящихся к сюжетной линии элементов.

Также полученные результаты демонстрируют, что обучающиеся с ЗПР более продуктивно воспринимают и понимают повествовательные части текста по сравнению с описательными. Мы посчитали, что это может быть связано с преимуществом в плане легкости восприятия текста цепной структуры по сравнению с текстами, имеющими разветвленную структуру.

Таким образом, результаты экспериментального исследования показали, что большинство

детей с ЗПР старшего дошкольного и младшего школьного возраста исказили при пересказе содержательное и смысловое целое текста. Содержание составленных ими вторичных текстов недостаточно адекватно и расчлененно отражало модель ситуации, описанной в тексте. Оно было слабо детерминировано воспринятым вербальным материалом. Поэтому в пересказах детей присутствовали лишние фрагменты, не имеющие отношения к объективному образу содержания текста, неточно передавалась смысловая организация прочитанного рассказа.

Были выявлены общие тенденции особенностей репродуцируемых текстов у детей с ЗПР. Как для детей старшего дошкольного, так и младшего школьного возраста характерны нарушения и связности, и цельности воспроизводимых текстов. Однако можно сгруппировать испытуемых в зависимости от преобладания нарушений конкретного признака монологической речи. Пересказы, составленные детьми с ЗПР старшего дошкольного и младшего школьного возраста *первой группы*, характеризовались преимущественным нарушением смыслового программирования содержания репродуцируемого текста. Возникли трудности с иерархизацией смысловых отрезков, вычленени-

ем доминантного смысла, синтезированием информации в единое целое. Вторичные тексты детей с ЗПР старшего дошкольного и младшего школьного возраста, составивших *вторую группу*, отличались наиболее выраженными нарушениями связности. Для них были характерны выраженные недостатки грамматического оформления высказываний (ошибки в использовании подчинительной синтаксической связи различных частей речи, пропуски слов, нарушения их последовательности); непродуктивный отбор языковых единиц (включение слов, малозначимых для передачи смысловой нагрузки текста, наличие ассоциативно сходных слов, пропуски слов, застревание на отдельных речевых оборотах). Выделение типичных нарушений для каждой группы детей с ЗПР позволило реализовать дифференцированный подход при составлении методики преодоления выявленных недостатков. Мы обратили внимание на то, что несовершенство механизмов, актуализирующихся в процессе создания вторичного текста детьми с ЗПР обеих групп, препятствовало дальнейшему успешному развитию монологической речи, развитию процесса понимания текста, усвоению умений и навыков текстовой деятельности в целом в школьном возрасте.

Полученные результаты обусловлены не только особенностями когнитивно-речевой деятельности детей с ЗПР, но и недостаточно целенаправленной работой по развитию умений пересказа у указанной категории детей. С целью систематического, упорядоченного развития умений репродуцирования текста мы использовали продуманный план действий по выбранной методике. Содержание коррекционно-развивающей работы по развитию репродуцирования текстов включало решение следующего комплекса задач:

- развитие умений языкового оформления построения текста;
- развитие умений осуществлять планирование смысловой программы текста и отражать в пересказе логику действий и событий оформленными связными предложениями с помощью разнотипных синтаксических конструкций.

Для решения задачи по формированию понимания языковых закономерностей построения текста использовались виды заданий, которые включали развитие умений выделять смысловой план и структурировать текст. Данное направление включает следующие виды работ:

- соотнесение оригинального текста с его деформированным вариантом. Под деформированным вариантом понимается текст

с измененной последовательностью предложений. Детям предлагается послушать два текста и определить оригинальный;

– соотнесение оригинального текста с его некомплектным вариантом. Под некомплектным вариантом понимается текст с пропущенными смысловыми фрагментами. Детям предлагается указать оригинальный текст литературного произведения.

Для решения задачи по формированию умения осуществлять смысловое планирование пересказа и передавать последовательность событий текста оформленными предложениями разных синтаксических конструкций проводилось дифференцированное коррекционное воздействие.

Основной целью обучения пересказу текста детей дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР, отнесенных к *первой группе*, является формирование умения выделять смысловой план высказывания, осмысленного целостного восприятия его главной идеи, умения составлять план пересказа с опорой на серию сюжетных картин, умения пересказывать текст по серии сюжетных картин.

Целевым ориентиром обучения детей с ЗПР, вошедших во *вторую группу*, является формирование умения связно передавать смысл литературного произведения различными языковыми

средствами, осуществлять самоконтроль качества реализации процесса пересказа и его результата, оценивать качество чужого и своего пересказа.

Для целей проводимого исследования было определено, что текст для пересказа должен соответствовать следующим требованиям: быть небольшим по объему для обеспечения возможности произвольного восприятия; доступным по содержанию; соответствовать знаниям и представлениям детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста; иметь четкую структуру; на начальном этапе обучения репродукции тестов содержать одну сюжетную линию; носить либо познавательный характер с целью расширения и уточнения знаний и представлений об окружающем мире, либо воспитывающий характер с целью формирования морально-нравственных качеств личности и эмоционально-волевой сферы.

Методика обучения репродукции текста предполагала четыре этапа:

- 1) подготовительный;
- 2) обучение детей восприятию текста литературного произведения;
- 3) подготовку ответов на вопросы по содержанию текста;
- 4) создание программы пересказа текста с последующим пересказыванием [1].

Подготовительный — первый этап коррекционно-развивающей работы, направленный на подготовку дошкольников и младших школьников с ЗПР к восприятию текста литературного произведения, к осмыслению его структуры и содержания. С этой целью осуществлялась актуализация личного опыта детей, уточнение и расширение их представлений о теме текста в ходе наблюдений, рассматривания картин, иллюстраций к книгам. Важным элементом этого этапа являлось проведение беседы до чтения текста, что подготавливало детей к дальнейшему восприятию, помогало связать личный опыт с событиями, описанными автором произведения. Также неотъемлемой частью работы являлось объяснение незнакомых слов, что обеспечивало полноценное восприятие текста детьми. В первую очередь объяснялись значения слов, без понимания которых основной смысл текста не ясен. Предлагалось использовать следующие варианты объяснения новых слов: замена незнакомого слова другим, синонимичным и знакомым ребенку, или несколькими словами; разъяснение слова во время знакомства с картиной. На картине представлялась ситуация, которая могла быть определена или обозначена данным словом. На этом этапе проводилась работа по развитию мотивации к целенаправ-

ленной деятельности. В содержание образовательной деятельности включались проблемно-поисковые задания для вовлечения детей в учебную деятельность, дети настраивались на творческое отношение к выполнению задания.

Содержание работы на втором этапе коррекционно-развивающего воздействия направлено на ознакомление ребенка с текстом. Учитывая слабую мотивацию детей с ЗПР и недостаток зрительного и слухового гнозиса, подача текста была выразительной и осуществлялась в форме познавательной деятельности [10]. Для развития мотивации к прослушиванию текстов или самостоятельному чтению использовались игровые приемы: «Давайте поможем Маше прочитать рассказ», «Мы нашли интересную книгу в сундуке и будем ее читать», «Незнайка не умеет читать, давайте поможем ему».

Структурно третий этап коррекционно-развивающей работы включал два вида работы: вопросы по выяснению эмоционального отношения детей к прочитанному; вопросы по выяснению понимания смысла текста детьми. Примеры вопросов для выяснения эмоционального отношения к прочитанному: «Тебе понравился рассказ?», «Что тебе больше всего понравилось в рассказе?», «Что тебе не понравилось?», «Почему

тебе это не понравилось?» и др. После выяснения эмоционального отношения к литературному произведению проводится анализ смысловой стороны текста — детям задаются вопросы по содержанию текста. Примеры вопросов: «О чем говорилось в рассказе?», «О ком говорилось в рассказе?», «Про кого этот рассказ?» и др. На данном этапе проводилась беседа с детьми с целью уточнения понимания содержания текста, его идеи; определения структурных частей текста. Полученный диалог в вопросно-ответной форме являлся опорой для будущего пересказа, его планом.

Четвертый этап предполагал создание программы текста с последующим его репродуцированием. На данном этапе использовались следующие виды пересказа: по серии сюжетных картин, отражающих предметный и смысловой план рассказа; с опорой на сюжетную картину; с опорой на предметные картины, отражающие только предметный план рассказа; с опорой на план, представленный с помощью графической модели; без наглядной опоры.

При всех видах пересказа проводилось повторное чтение текста. При пересказе по серии сюжетных картин чтение текста сопровождалось постепенным предъявлением педагогом серии сюжетных картин. Закрепление проекции текста как программы

будущего пересказа осуществлялось в ходе работы с картиной. В ходе коррекционно-образовательной работы предлагались следующие виды заданий:

- восстановление нарушенной последовательности сюжетных картин с последующим составлением рассказа или его фрагмента;
- разделение двух серий сюжетных картин по тематическому содержанию;
- нахождение лишней картины среди серии картин. Необходимо обнаружить картину, не относящуюся к данной серии картин. Оставшиеся картины расположить в соответствии с логикой рассказа;
- отбор из предложенных картин только тех, которые иллюстрируют прочитанный рассказ, с последующим рассказыванием;
- самостоятельное расположение картин в правильной последовательности с последующим рассказыванием;
- установление недостающей картины и определение ее местоположения;
- нахождение нужной картины «декорации» среди фоновых. Определение места в структуре текста, подбор к сюжетной картине отдельных предметных изображений субъектов и объектов ситуации. Составление рассказа с использованием имеющихся картин;
- нахождение несоответствия между рассказом и иллюстрацией к нему;

– подбор к каждому фрагменту из серии картин отдельных предметных картин, которые необходимы для уточнения повествования или его дополнения [1].

Для составления программы текста предлагался план, составленный в виде графической наглядной модели. Процесс переноса текста в модельный план проходил в два этапа.

*На первом этапе* после прочтения текста дети совместно с педагогом выстраивали картинно-схематический план смысловой последовательности частей текста. Детям предлагались пустые карточки, на которые необходимо было разместить условные заместители. В качестве заместителей могли выступать геометрические фигуры или пиктограммы. Дети соотносили каждую карточку с определенной смысловой частью и устанавливали соответствие между наглядным изображением и содержанием. Перед проведением моделирования необходимо было усвоить принцип замещения, научиться использовать условные обозначения для персонажей. Карточки соединялись между собой стрелками.

*На втором этапе* детям предлагалось дополнить карточки декорациями, в качестве которых могли выступать предметные картинки. Предлагалось разложить предметные картины так, чтобы они соответствовали каж-

дой смысловой части модели. Правильно построенной считалась модель, которая включала все смысловые части текста с соответствующими им декорациями. Далее предлагалось задание по пересказу текста с использованием этой модели.

Анализ результатов экспериментального обучения свидетельствовал о том, что представленная последовательность работы по обучению репродуцированию текста:

- способствовала оптимизации процессов когнитивного и языкового развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
- помогала преодолевать стойкие нарушения смысловой организации связного высказывания;
- способствовала успешной реализации языковой программы средствами языка в соответствии с замыслом.

Мы предположили по результатам обучающего эксперимента, что представленная в статье методика обучения репродуцированию текста может использоваться в рамках реализации адаптированных основных образовательных программ дошкольного и школьного образования детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

## Литература

1. Арсеньева, М. В. Развиваем связную речь дошкольников. Знакомство с детской художественной литературой : учеб.-метод. пособие / М. В. Арсеньева. — Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2020. — 90 с. — Текст : непосредственный.
2. Баряева, Л. Б. Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы : коллективная моногр. / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, Ю. С. Галлямова и др. — Москва : УМК «Добрый мир», 2018. — 331 с. — Текст : непосредственный.
3. Бойков, Д. И. Особенности семантического структурирования текста у школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития / Д. И. Бойков, Р. И. Лалаева. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1994. — № 1. — С. 6—10.
4. Борякова, Н. Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с задержкой психического развития : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 13.00.10 / Борякова Наталья Юрьевна. — Москва, 1983. — 16 с. — Текст : непосредственный.
5. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. — Москва : АРКТИ, 2001. — 224 с. — Текст : непосредственный.
6. Крылова, Е. В. Изучение особенностей связной речи учащихся с задержкой психического развития / Е. В. Крылова. — Текст : непосредственный // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. — 2008. — № 45. — С. 4—7.
7. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — Москва : ВЛАДОС, 2004. — 331 с. — Текст : непосредственный.
8. Лебедева, И. Н. Изучение особенностей текстообразования у дошкольников с задержкой психического развития / И. Н. Лебедева. — Текст : непосредственный // Диагностика и коррекция нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза : сб. материалов науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2013. — С. 54—60.
9. Лебедева, И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине : учеб.-метод. пособие / И. Н. Лебедева ; под ред. проф. Л. Б. Баряевой. — Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. — 175 с. — Текст : непосредственный.
10. Панченко, Т. В. Обучение пересказу текста старших дошкольников с задержкой психического развития / Т. В. Панченко. — Текст : непосредственный // Социально-гуманитарные знания. — 2007. — № 10. — С. 148—156.
11. Савина, Г. М. Особенности воспроизведения текста у младших школьников с ЗПР / Г. М. Савина. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2008. — № 54. — С. 418—421.
12. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития : кн. для учителя / Е. С. Слепович. — Минск : Народна асвета, 1989. — 64 с. — Текст : непосредственный.
13. ФГОС ДО (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования) : утвержден 17 октября 2013 года Приказом №1155 Министерства образования и науки РФ. — URL : [fgos.ru](http://fgos.ru). — Текст : непосредственный.
14. ФГОС НОО (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования) : утвержден 6 октября 2009 года Приказом №373 Министерства образования и науки РФ. — URL : [fgos.ru](http://fgos.ru). — Текст : непосредственный.
15. Шорохова, О. А. Играем в сказку. Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников / О. А. Шорохова. — Москва : ТЦ Сфера, 2006. — 208 с. — Текст : непосредственный.

## References

1. Arsen'eva, M. V. Razvivaem svyaznuyu rech' doshkol'nikov. Znakomstvo s detskoy khudozhestvennoy literaturoy : ucheb.-metod. posobie / M. V. Arsen'eva. — Sankt-Peterburg : TsDK prof. L. B. Baryayevoy, 2020. — 90 s. — Tekst : neposredstvennyy.
2. Baryayeva, L. B. Deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: eksperimental'noe issledovanie i napravleniya korrektsionnoy raboty : kollektivnaya monogr. / L. B. Baryayeva, I. G. Vechkanova, Yu. S. Gallyamova i dr. — Moskva : UMTs «Dobryy mir», 2018. — 331 s. — Tekst : neposredstvennyy.
3. Boykov, D. I. Osobennosti semanticheskogo strukturirovaniya teksta u shkol'nikov s umstvennoy otstalost'yu i zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya / D. I. Boykov, R. I. Lalaeva. — Tekst : neposredstvennyy // Defektologiya. — 1994. — № 1. — S. 6—10.
4. Boryakova, N. Yu. Osobennosti formirovaniya rechevogo vyskazyvaniya starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya : avtoreferat dis. ... kand. psikhol. nauk : 13.00.10 / Boryakova Natal'ya Yur'evna. — Moskva, 1983. — 16 s. — Tekst : neposredstvennyy.
5. Diagnostika i korrektsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya u detey : posobie dlya uchiteley i spetsialistov korrektsionno-razvivayushchego obucheniya / pod red. S. G. Shevchenko. — Moskva : ARKTI, 2001 — 224 s. — Tekst : neposredstvennyy.
6. Krylova, E. V. Izuchenie osobennostey svyaznoy rechi uchashchikhsya s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya / E. V. Krylova. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yaroslava Mudrogo. — 2008. — № 45. — S. 4—7.
7. Lalaeva, R. I. Narusheniya rechi i ikh korrektsiya u detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya : ucheb. posobie / R. I. Lalaeva, N. V. Serebryakova, S. V. Zorina. — Moskva : VLADOS, 2004. — 331 s. — Tekst : neposredstvennyy.
8. Lebedeva, I. N. Izuchenie osobennostey tekstoobrazovaniya u doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya / I. N. Lebedeva. — Tekst : neposredstvennyy // Diagnostika i korrektsiya narusheniy rechi u detey s razlichnymi variantami dizontogeneza : sb. materialov nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. — Sankt-Peterburg : TsDK prof. L. B. Baryayevoy, 2013. — S. 54—60.
9. Lebedeva, I. N. Razvitie svyaznoy rechi doshkol'nikov. Obuchenie rasskazyvaniyu po kartine : ucheb.-metod. posobie / I. N. Lebedeva ; pod red. prof. L. B. Baryayevoy. — Sankt-Peterburg : TsKD prof. L. B. Baryayevoy, 2009. — 175 s. — Tekst : neposredstvennyy.
10. Panchenko, T. V. Obuchenie pereskazu teksta starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya / T. V. Panchenko. — Tekst : neposredstvennyy // Sotsial'no-gumanitarnye znaniya. — 2007. — № 10. — S. 148—156.
11. Savina, G. M. Osobennosti vosproizvedeniya teksta u mladshikh shkol'nikov s ZPR / G. M. Savina. — Tekst : neposredstvennyy // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena. — 2008. — № 54. — S. 418—421.
12. Slepovich, E. S. Formirovanie rechi u doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya : kn. dlya uchitelya / E. S. Slepovich. — Minsk : Narodna asveta, 1989. — 64 s. — Tekst : neposredstvennyy.
13. FGOS DO (Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya) : utverzhen 17 oktyabrya 2013 goda Prikazom №1155 Ministerstva obrazovaniya i nauki RF. — URL : fgos.ru. — Tekst : neposredstvennyy.
14. FGOS NOO (Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya) : utverzhen 6 oktyabrya 2009 goda Prikazom №373 Ministerstva obrazovaniya i nauki RF. — URL : fgos.ru. — Tekst : neposredstvennyy.
15. Shorokhova, O. A. Igraem v skazku. Skazkoterapiya i zanyatiya po razvitiyu svyaznoy rechi doshkol'nikov / O. A. Shorokhova. — Moskva : TTs Sfera, 2006. — 208 s. — Tekst : neposredstvennyy.