

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА
ТЕКСТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование, магистерская программа Комплексное
сопровождение образования лиц с нарушениями речи
заочной формы обучения, группы 02021558
Краснокутской Ирины Александровны

Научный руководитель
к.псих.н., доцент
Панасенко К.Е.

Рецензент
руководитель Профессионального
объединения учителей-логопедов ДОУ
г. Белгорода, учитель-логопед МБДОУ
д/с комбинированного вида № 15
«Дружная семейув» г. Белгорода,
Почетный работник общего
образования РФ
Антонова Л.З.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА ТЕКСТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
1.1. Психолингвистические основы пересказа текста.....	11
1.2. Овладение пересказом текста в онтогенезе.....	18
1.3. Особенности навыка пересказа у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	24
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1. Особенности сформированности пересказа и его предпосылок у старших дошкольников с задержкой психического развития	38
2.2. Проектирование педагогической технологии формирования навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	91

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы возросло внимание специалистов в области специального (дефектологического) образования к изучению детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития. Под термином «задержка психического развития» подразумевают различные по происхождению и клиническим проявлениям состояния легкой интеллектуальной недостаточности, характеризующиеся замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

Данное направление работы становится актуальным, с одной стороны, в связи с появлением большого числа детей этой категории, а с другой, с необходимостью социализации детей данной категории в обществе и их подготовки к обучению в школе (Е.А. Екжанова, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко и др.).

Исследования возможностей усвоения старшими дошкольниками с задержкой психического развития содержания основной образовательной программы дошкольного и, в последующем, начального общего образования указывают на необходимость формирования у этих детей предпосылок учебной деятельности, к которым относят познавательную активность, стойкую мотивацию к целенаправленной деятельности, аналитико-синтетическую мыслительную деятельность и психические процессы, обеспечивающие ее языковые и речевые средства общения, навыки программирования, регулирования и контроля собственной деятельности (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования).

Важным компонентом предпосылок интеллектуальной готовности к овладению основной образовательной программой начального общего образования является наличие сформированной связной монологической речи, в

частности пересказа, поскольку пересказ как результат познавательной деятельности включает в себя все необходимые для присвоения общественного опыта этапы: восприятие, осмысление и передачу усвоенного смысла посредством собственного связного высказывания (А.М. Бородин, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова),

В литературе имеются многочисленные исследования указывающие на наличие нарушений пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития (Д.И. Бойков, Н. Ю. Борякова, Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович, У.В. Ульенкова, Н.А. Цыпина и др.). Однако особенности пересказа текста этих детей, причины его нарушения до настоящего времени остаются недостаточно изученными и разработанными. В связи с этим, актуальными сегодня остаются вопросы, связанные с раскрытием обусловленной связи несформированности психологических и лингвистических предпосылок овладения пересказом с особенностями нарушения пересказа текста; с разработкой вопросов содержания коррекционно-педагогической работы по обучению детей данной категории пересказу текста.

Вопросы обучения старших дошкольников пересказу текста наиболее обстоятельно раскрыты на примере работы с детьми с нормальным уровнем психического и речевого развития (М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др.), с общим недоразвитием речи (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Л.Н. Ефименкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). Однако опыт работы учителей-логопедов и педагогов-дефектологов дошкольных образовательных организаций показывает, что применение данных методик в работе с детьми, имеющими задержку психического развития, малоэффективно, поскольку они, будучи направленными на формирование механизма структурно-семантического оформления связного высказывания, не учитывают специфические особенности нарушения познавательной и эмоционально-волевой сферы, характерные для таких детей.

Осложняет ситуацию и неоднородность проявления самой задержки психического развития (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер, Т.Д. Пускаева) и вариативность нарушений пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Таким образом, так как в настоящее время педагогическая технология обучения пересказу текста старших дошкольников с задержкой психического развития не достаточно научно разработана и не используется в практике работы, в связи с этим проблема поиска новых эффективных подходов к формированию навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития остается актуальной.

Обобщив данные, можно выделить **проблему исследования:** каковы педагогические условия формирования навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития?

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать педагогическую технологию формирования навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс формирования навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: проектирование педагогической технологии формирования навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: работа по формированию навыка пересказа у старших дошкольников с задержкой психического развития будет эффективной, если:

— обучение старших дошкольников с задержкой психического развития навыку пересказа построить с учетом логически обоснованной взаимосвязи между психическим и речевым развитием;

— разработать педагогическую технологию, предполагающую поэтапность формирования навыка пересказа у старших дошкольников с задержкой психического развития и включающую диагностический, основной и заключительный этапы;

— при проектировании педагогической технологии формирования навыка пересказа у старших дошкольников с задержкой психического развития учитывать взаимосвязь между уровнем сформированности психологических и лингвистических предпосылок овладения пересказом текста, состоянием эмоционально-волевой сферы и содержанием коррекционно-педагогической работы.

Задачи исследования:

1) Теоретически обосновать проблему формирования навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.

2) Провести исследование психологических и лингвистических предпосылок овладения пересказом и особенностей восприятия, осмысления и воспроизведения текста старшими дошкольниками с задержкой психического развития.

3) Разработать педагогическую технологию формирования навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: положение о единстве законов развития нормальных и аномальных детей (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.С. Певзнер и др.); концепция Л. С. Выготского о соотношении первичных и вторичных нарушений, о ведущей роли обучения в процессе развития детей; положения о соотношении речи и мышления, о взаимосвязи эмоционально-волевого развития и становления речемыслительной деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн); современные научные представления о становлении речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.); концепция речевой деятельности как

сложного системного функционального единства (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия); психолингвистические представления о тексте, восприятии и порождении речевого высказывания (Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.); инициативные исследования, посвященные изучению речи детей с задержкой психического развития Е.А. Логиновой, С.В. Зориной, Т.В. Панченко, Е.В. Мальцевой.

В исследовании были использованы следующие **методы**:

- 1) теоретические – изучение и теоретический анализ психолого-педагогической литературы;
- 2) эмпирические – тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент (констатирующий этап);
- 3) качественный и количественный анализ результатов исследования.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования:

- 1) получены фактические данные о взаимосвязи несформированности психологических и лингвистических предпосылок овладения навыком пересказа текста и особенностей пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития;
- 2) обоснована и разработана педагогическая технология формирования навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования:

- подобраны приемы обучения старших дошкольников с задержкой психического развития пересказу текста, ориентированные на учет их психологических и лингвистических предпосылок в овладении пересказом текста;
- материалы исследования могут быть использованы учителями-логопедами, педагогами-дефектологами и воспитателями групп компенсирующей направленности при обучении старших дошкольников с задержкой психического развития пересказу текста.

База исследования: исследование проходило в трех дошкольных учреждениях г. Белгорода:

1. Муниципальное бюджетное дошкольное общеобразовательное учреждение (МБДОУ) детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка». В исследовании приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста, которым по заключению ПМПК рекомендовано обучение по примерной адаптированной основной образовательной программе для детей с задержкой психического развития.

2. Муниципальное бюджетное дошкольное учреждение (МБДОУ) детский сад комбинированного вида №86 «Радость» г. Белгород. В исследовании приняло 5 детей старшего дошкольного возраста, которым по заключению ПМПК рекомендовано обучение по примерной адаптированной основной образовательной программе для детей с задержкой психического развития.

3. Муниципальное бюджетное дошкольное общеобразовательное учреждение (МБДОУ) детский сад комбинированного вида №67 г. Белгород. В исследовании приняло участие 4 детей старшего дошкольного возраста, которым по заключению ПМПК рекомендовано обучение по примерной адаптированной основной образовательной программе для детей с задержкой психического развития.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа.

На **первом этапе** (01.09.2016 – 01.05.2017 гг.) осуществлялся теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы с целью изучения проблемы исследования; определялись объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методология исследования; проводился констатирующий эксперимент с целью изучения уровня сформированности навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.

На **втором этапе** (01.05.2017 – 25.11.2017 гг.) разрабатывалась программа экспериментального исследования. Экспериментальная работа сопровождалась

проверкой гипотезы исследования, уточнением теоретических выводов и положений.

На **третьем этапе** (25.11.2017 – 25.12.2017 гг.) осуществлялась обработка, анализ, систематизация и обобщение результатов экспериментальной работы; формулирование выводов, оформление диссертационного исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования были представлены в форме научных работ:

- материалы исследования были представлены в научно-практическом электронном журнале «Аллея науки» «Теоретическое обоснование проблемы развития навыка пересказа у старших дошкольников с задержкой психического развития» (Томск, октябрь 2017 г.);
- в научной электронной библиотеке «Наука и Просвещение» «Особенности развития навыка пересказа у старших дошкольников с задержкой развития речи» (Пенза, декабрь 2017 г.);
- в научной электронной библиотеке «Наука и Просвещение» «Особенности пересказа и его предпосылок у старших дошкольников с задержкой психического развития.» (Пенза, январь 2018 г.).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Процесс формирования навыка пересказа у старших дошкольников с задержкой психического развития зависит от сформированности психологических и лингвистических предпосылок в овладении пересказом текста.
2. Педагогическая технология обучения старших дошкольников с задержкой психического развития пересказу текста объединяет диагностические, организационные и формирующие средства обучения и представлена в виде структурно-функциональной модели, которая позволяет внедрить ее в практику.
3. Предложенная педагогическая технология предполагает учет особенностей эмоционально-волевой сферы и протекания высших психических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития, что и определяет ее эффективность.

Структура магистерской диссертации. Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА ТЕКСТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Психолингвистические основы пересказа текста

Пересказ на современном этапе развития науки определяется как один из видов связного высказывания. В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова пересказ рассматривается, как изложение содержания чего-нибудь своими словами и его основой является как реальная ситуация, так и текст (9).

Остановимся на рассмотрении сущности понятия «текст», как основы пересказа.

В лингвистике и психолингвистике (В.Б. Апухтин, Т.В. Ахутина, Р.И. Гальперин, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) под текстом (связным высказыванием) понимают единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные законченные смысловые отрезки (1,9,20,22,24,31,34).

Согласно основоположнику системного подхода в психолингвистике Н.И. Жинкину, текст выступает как самостоятельная лингвистическая и психолингвистическая единица, как многоуровневое, иерархически организованное целое, соединенное иерархией предикатов, как готовый продукт процесса говорения и слушания. Любое текстовое сообщение, по его мнению, предполагает наличие двух видов плана: внутреннего и внешнего (20).

А.А. Леонтьев также текст рассматривает, как симбиоз внешнего и внутреннего планов. Внутренний план отражает содержательную, смысловую его сторону, а внешний – формально-языковую составляющую. Качественная характеристика текста, по А.А. Леонтьеву, определяется целостностью и

связностью, которые и являются показателями семантической и смысловой целостности (31,32,33).

Внутренний план характеризуется категорией цельности. Н.И. Жинкин выделяет два пласта в содержательной стороне сообщения:

— первый пласт – система предметных (денотантных) признаков, т.е. то, о чем именно будет говориться (смысловое программирование);

— второй пласт – система предикатов, т.е. того, что будет сообщаться об отношениях реальных предметов действительности (языковое структурирование) (20).

Смысловая структура текста также может быть представлена в виде иерархии предикатов:

— предикаты I порядка передают основную мысль и являются ведущими;

— предикаты II порядка отражают второстепенные мысли;

— предикаты III и IV порядков выступают, как дополнительные к предикатам II порядка (24).

Внешний план высказывания представляет собой линейную последовательность предложений, организованных по языковым правилам в группу. Этот план характеризуется признаком связности, которая проявляется в лексико-семантической зависимости коммуникативно-слабых предложений от коммуникативно-сильных. Связь коммуникативно-сильных и коммуникативно-слабых предложений обеспечивается лексико-синтаксическими, смысловыми и интонационными способами межфразовой связи (31).

В психолингвистике выделяют два способа развития мысли и связи предложений в тексте – цепная (распространенный способ связи) и параллельная. Рассмотрим их более подробно.

Цепная связь заключается в структурном сцеплении предложений, т.е. каждое последующее предложение непосредственно связано с предыдущим. Эта

связь обеспечивается за счет лексических повторов, лексических и текстовых синонимов, местоимений.

Параллельная связь характеризуется тем, что каждое предложение, начиная со второго, развивает тему, обозначенную в первом предложении, и связано с ним по смыслу. Данная связь возможна за счет одинакового порядка слов, однотипности грамматических форм выражения членов предложения, видо-временной соотнесенности сказуемых. Кроме того, при параллельной связи предложений в тексте используются не только собственно синтаксические средства (структурная соотнесенность сцепляемых предложений), но и средства лексические, морфологические; союзы, частицы, слова и словосочетания, выступающие в роли вводных, а также слова, по своему значению приближающиеся к союзам (типа «прежде всего», «сейчас», «затем», «поэтому», «тогда», «при этом» и др.), прилагательные и причастия, приближающиеся к местоимениям и их обобщающим и указательным значениям (типа «предыдущий», «предшествующий», «приведенный», «описанный», «данный», «последний» и др.) (33).

Также выделяют параллельную связь с отсутствием сквозной темы. В этом случае связь между предложениями возможна через общую коммуникативную задачу и ту воображаемую картину действительности, которые они вместе рисуют (15).

Как отмечает А.А. Леонтьев, связность текста не задается речевой интенцией (замыслом) говорящего, а проявляется уже в ходе порождения высказывания (33).

Аналогичную точку зрения мы находим и в исследованиях Н.И. Жинкина, А.А. Залевской, А.А. Зимней, А.Р. Лурия, Т.В. Рябовой-Ахутиной, С.Н. Цейтлин и др. По их мнению, всякое речевое высказывание формируется, порождается, а не переходит «в готовом виде» из мысли в речь (1,20,22,24,34,58).

С.Н. Цейтлин, рассматривая речевую деятельность как совокупность действий по порождению и восприятию (пониманию) речи, указывает на то, что она включает в себя перевод определенного содержания в текст (при говорении) и извлечение содержания из текста (при слушании). При этом, по ее мнению, восприятие монологической речи формируется в онтогенезе раньше, чем способность собственного оформления мысли в виде связного монологического высказывания (58).

В современных психолингвистических исследованиях (И.Р. Гальперин, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия и др.) отмечено, что восприятие речевого сообщения по своей природе опосредованно смысловым восприятием и обусловлено специфической, второсигнальной природой самого объекта восприятия – речевого сообщения (9,20,22,24).

По мнению И.А. Зимней, для качественного осмысления речевого сообщения важным являются условия, в которых осуществляется взаимодействие между говорящим и слушающим (24). Так, например, когда процесс слушания мы мотивируем потребностью понять текст и выразить свое мнение на основе услышанного, в этом случае к процессу слушания подключаются подготовительные фазы процесса говорения и уточнение того, что и как сказать. Такая установка способствует снижению сосредоточенности и концентрации внимания и, приводит к менее тщательной обработке речевого сообщения; а с другой стороны, большей продуктивности всех психических процессов для обеспечения аналитико-синтетической обработки всего материала и удержания его результатов в оперативной памяти. Если цель слушающего только понять речевое сообщение, то процесс слушания сопровождается достаточно высокой степенью концентрации внимания, что обеспечивает более тщательную обработку и анализ речевого сообщения (24).

А.Р. Лурия выделил основные этапы процесса понимания речевого сообщения:

- 1) восприятие и понимание отдельных слов - лексических единиц речи; определение значений потенциальных связей данного слова с другими словами;
- 2) понимание структуры целого предложения - системы, составленной из разных слов (предложения);
- 3) понимание целого сообщения (34).

Первый и второй этапы обеспечиваются за счет реализации правил фонетики и лексики, и правил морфологии и синтаксиса. При анализе понимания речевого высказывания (третий этап) задействуются процессы аналитико-синтетического мышления и познавательной деятельности (34).

Поэтому, понимание речевого сообщения обеспечивается такими психическими процессами, как:

- произвольное внимание (определяющее условие для полноценного восприятия текста);
- анализирующее восприятие (позволяет выделять смысловые вехи текста);
- долговременная память (происходит идентификация слов и их значений);
- кратковременная оперативная память (фиксирует результаты декодирования каждой смысловой вехи);
- мыслительные операции (происходит процесс расшифровки смысла текста) (34).

И.А. Зимняя представляет процесс смыслового восприятия, как единство взаимодействия восприятия и понимания текста, включающий в себя:

1. Побуждающий уровень объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную (стимульную) информацию и мотивационную сферу.
2. Формирующий уровень содержит четыре взаимосвязанные и взаимовключающиеся фазы:
 - а) фаза смыслового прогнозирования;

b) фаза вербального сличения;

c) фаза установления смысловых связей между словами, между смысловыми звеньями;

d) фаза смыслоформулирования.

3. Реализующий уровень на основе установленного общего смысла воспринятого формирует замысел ответного речевого действия (24).

А.А. Залевская считает, что понимание речи происходит мгновенно и это достигается за счет переработки воспринимаемого сигнала (потока звуков) и интерпретируется как положительный результат сложной перцептивно-мыслительно-мнемической деятельности, т.е. выступает продуктом взаимодействия процессов восприятия, мышления и памяти. Весь процесс восприятия текста осуществляется в условиях произвольного внимания (22).

Общеизвестно, что цель восприятия речевого сообщения заключается в проникновении в смысл сообщения. По мнению Н.И. Жинкина это достигается за счет внутренней речи, которая является необходимым транслятором для взаимного понимания и реализуется через универсальный предметный код (20).

В исследованиях Е.А. Стебляк, процесс восприятия и понимания речевого сообщения тесно связан с процессами распознавания и понимания речевых интонаций. К основным способам распознавания и понимания речевых интонаций ученый относит эмпатию – вчувствование, сопереживание; имитирование – подражание; проецирование; опознание невербального поведения через анализ ситуации общения или речевого поведения общающихся. Способность испытывать однородные сходные чувства, как отмечает автор, основывается на эмоциональной памяти (51).

Также на понимание текста большое значение оказывает и прошлый опыт человека, его эмоциональный фон и формирование установки. Понимание текста зависит не только от знания языка, но и от запаса знаний и от степени развития логики в системе мышления индивида (51).

Проблема порождения связного речевого высказывания рассматривалась в работах Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Р.М. Фрумкина и др. В качестве основных этапов процесса порождения речевого высказывания они выделяют:

- мотив;
- замысел (речевая интенция);
- внутреннее программирование (смысловая программа);
- поверхностное программирование (переход от синтаксиса значений к словесному синтаксису);
- внешняя речь (55).

В качестве мотива речевой деятельности выступают коммуникативная или коммуникативно-познавательная потребность, т.е. стремление вступить в общение с другими людьми, что-то узнать, сообщить, выразить свои чувства, эмоции (50).

Мысль является сложным обобщенным отражением действительности. Содержанием этапов мотива и мысли является процесс целеполагания и конкретизации цели речевого действия (7).

На этапе внутреннего программирования закладывается смысловая структура текста. Данный этап понимается, как этап дограмматического, доязыкового построения речи, в процессе которого идет оперирование смыслами без их словесного обозначения.

Переход мысли в развернутое высказывание, по мнению Л.С. Выготского, осуществляется за счет «внутренней речи» (говорения про себя), которая характеризуется свернутостью, предикативностью (7). Этот процесс обеспечивается за счет аналитико-синтетической мыслительной деятельности.

Следующим этапом порождения речевого высказывания является этап поверхностного программирования, который рассматривается как вербализующая фаза, образованная последовательно трансформирующимися уровнями

семантизации и грамматикализации. Уровень семантизации определяет содержательную составляющую высказывания, а уровень грамматикализации – связан с оформлением единиц языка (отбор лексических единиц и их структуризация с учетом определенных грамматических закономерностей) и представляет собой объединение процессов номинации и предикации (56).

На этапе внешней речи осуществляется моторная реализация подготовленного высказывания. Ведущую роль выполняют слоговой ритм и интонации, совмещающие дискретность и непрерывность речи (20).

На данном этапе речевой деятельности важное значение имеет слуховой контроль, который позволяет оценить качество высказывания, его соответствие изначально заданной теме. На качество слухового контроля оказывает влияние и сформированность речеслухового внимания, памяти, фонематических и мыслительных процессов, а также мотивационного компонента.

Анализ лингвистических и психолингвистических исследований показал, что основой пересказа является текст, который характеризуется смысловой цельностью и связностью. Смысловая цельность обеспечивается внутренним планированием и отражает содержательную сторону текста, связность – внешним планированием и отражает линейную организацию предложений с целью логичной и последовательной передачи мысли говорящего. Овладение умением и навыком пересказа осуществляется за счет сформированности как психологических, так и лингвистических предпосылок, а также и самого механизма речемыслительной деятельности.

1.2. Формирование предпосылок навыка пересказа в онтогенезе

Вопрос о формировании предпосылок навыка пересказа в онтогенезе рассматривается с лингвистической и психологической точек зрения. Психологическая точка зрения на онтогенез речевого развития представлена в

работах Дж. Брунера, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Ж. Пиаже, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и др.

По мнению Л.С. Выготского, сформированность когнитивных функций, познавательной деятельности выступают важнейшей предпосылкой и условием нормального онтогенеза речевой деятельности (7).

В развитии ребенка имеет место период пересечения речевого и умственного развития, когда мышление и речь начинают влиять друг на друга. Данная взаимосвязь, по мнению Л.С. Выготского, реализуется в двух направлениях: влияние языка на развитие мышления и значение мышления для усвоения языка. Отправным моментом установления взаимосвязи между мышлением и речью является овладение словом (7).

На современном этапе развития науки выделяют три плана когнитивных предпосылок развития речи - интеллектуальное развитие ребенка, отражается на уровне семантики, лежащей в основе высказывания; сформированность аналитико-синтетической деятельности ребенка, сказывающейся на овладении формально-языковыми средствами; возможность обработки информации и объем кратковременной памяти, влияющие на процесс овладения речью (27). Формирование указанных когнитивных предпосылок происходит в процессе предметно-практических действий, реализуемых в деятельности общения (8).

Первые слова, которые появляются у ребенка к концу первого года жизни, по мнению А.Н. Гвоздева, Н.С. Жуковой, С.Н. Цейтлин и др., являются отправной точкой для формирования связного высказывания. Речь на данном этапе ситуативна и определяется конкретно-предметной ситуацией (10,21,58). Первые слова, которые появились в речи ребенка раннего возраста, обеспечивают ему переход на этап однословных высказываний и выступают в виде номинаций предметов, выражают дифференцированные знания ребенка о предмете, с которыми в данный момент он что-то делает, или с которым что-то делают, или ребенок хочет, чтобы с ним что-то делали. Таким образом, однословные

предложения выступают для ребенка полным выражением мысли и чувства и носят интегративный, нерасчлененный, целостный характер.

По мнению А.М. Шахнаровича, этап однословных предложений является предпрограммным этапом и характеризуется осуществлением предцирования. Так как предцирование осуществляется в рамках деятельностной ситуации, оно становится возможным без опоры на умение планировать свои действия (50). В однословном высказывании у ребенка появляется понимание смысла ситуации.

На втором году жизни ребенок, с опорой на активное развитие фонематических процессов, овладевает механизмом парадигматической фонетики. Ребенок усваивает смыслоразличительные функции фонем, что приводит к стремительному росту словаря. Сначала, как отмечает М.М. Кольцова, в лексиконе ребенка появляются слова-предметы и слова-действия. В дальнейшем развитие аналитико-синтетической мыслительной деятельности и этих двух категорий слов выступают основой для возникновения двусловного предложения. (10).

На данном этапе формируемые двусловные высказывания грамматически не оформлены, но отношения между его компонентами могут быть описаны семантическими категориями. Начинают выражаться отношения «агент-действие», «действие-объект», которые указывают на развитие аналитико-синтетической деятельности мышления и пространственного восприятия (58).

Параллельно у ребенка активно развиваются и фонематические процессы, которые позволяют ему в речи окружающих выделять корневую часть слова как неизменную и флексию, которая отражает семантику ситуации.

В процессе дальнейшего формирования многословного высказывания, осуществляется переход от ситуативной к внеситуативной речи, который характеризуется стремительным овладением большим разнообразием лексических, грамматических и синтаксических средств. Происходит выработка системы эталонов на восприятие флексий, аффиксов, предлогов, т.е. единиц языка

с обобщенным значением, что является невозможным без развития обобщения, сравнения, сопоставления, абстрагирования. Язык выступает активным средством познавательной деятельности. Подготовка выхода ребенка в социально-коммуникативное пространство осуществляется благодаря мыслительной деятельности, развитию памяти и воображения. Расширение социально-коммуникативного опыта, частота взаимодействий ребенка с окружающим миром определяют дальнейшее социальное и речевое развитие (10,21,32,58,59).

К 5 - 6 годам, по мнению А.Н. Гвоздева, Н.С. Жуковой, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой и др., у ребенка практически сформированными являются психологические и лингвистические предпосылки овладения связной монологической речью. Ребенок демонстрирует умение планировать свои действия в уме, то есть формируется планирующая функция речи. В результате развития целенаправленной деятельности формируется и произвольность внимания, увеличивается объем памяти. Ребенок овладевает навыком анализирующего восприятия, мышление становится наглядно-образным, начинает развиваться словесно-логическое мышление. Вследствие этого ребенок способен усваивать закономерности смысловой и языковой связи не только слов в предложении, но и предложений в тексте (10,21).

Развитие предметно-практической деятельности, накопление когнитивной информации, овладение правилами коммуникативного поведения становятся основой для перехода к контекстной речи. Деятельности ребенка, освоение творческих видов деятельности приводит к накоплению ребенком информации, полученной вне контакта с людьми, составляющими первичный круг общения, в результате чего возникает монолог и речь становится понятной вне ситуации (10,21).

На седьмом году жизни речь ребенка в структурном отношении характеризуется точностью, развернутостью, логичностью, последовательностью. Изложение текста при пересказах, описаниях предметов становится четким,

завершенным. В этом возрасте, как описано в работе Е.А. Евсюткиной, доступны следующие виды речевой деятельности:

- самостоятельное описание игрушки, предмета;
- раскрытие содержания картины;
- пересказ содержания небольшого художественного произведения, просмотренного фильма;
- сочинение сказки, развернутого рассказа о своих впечатлениях и чувствах (17).

Ребенок данного возраста может передать содержание картины по памяти, добавляя собственное представление о возможных предшествующих или последующих событиях, тем, что изображены на картине (17).

Как нами уже отмечалось в п.1.1, овладение пересказом предполагает и сформированность механизмов восприятия, осмысления и программирования связного высказывания.

В исследованиях Е.Г. Биевой отмечено, что в процесс понимания текста как смыслового и содержательного единства включается когнитивный и языковой опыт ребенка, который позволяет ему при восприятии текста опираться на систему языковых и предметных знаний, соотносимую по своему составу и внутренним отношениям с языковой формой и содержательной структурой текста (3).

В своем исследовании Е.Г. Биева выделила четыре этапа понимания текста в ходе онтогенетического развития.

На первом этапе понимание текста не является самостоятельным видом речемыслительной деятельности, содержание текста не отделяется от чувственного опыта ребенка.

На втором этапе текст распадается на цепь составляющих его слов и предложений, содержание текста представляет собой простой набор денотантов, понимание носит фрагментарный характер.

На третьем этапе текст начинает восприниматься как смысловое и содержательное единство, образ содержания текста приобретает характер структуры, в которую вплетаются неадекватные элементы содержания, ассоциативно связанные с воспринимаемым материалом.

Четвертый этап понимания текста предполагает адекватное и четкое отражение субъективной содержательной структуре предметной ситуации, описываемой в тексте (3).

Это еще раз подтверждает то, что дети 4-5 лет полноценно осмысливая содержание текста, отвечая на все вопросы по его содержанию, еще не могут его качественно пересказать, так как способность адекватно передать содержание связного высказывания развивается у них значительно позднее, чем его понимание.

Способность логичного и связного пересказа воспринимаемого текста появляется у детей к старшему дошкольному возрасту. В 5-6 лет дети овладевают умением построить программу из некоторого последовательного набора предметных действий; способны адекватно отражать в пересказе действия и отношения героев, выстраивать сюжет в логической последовательности, точно отражать структурные звенья рассказа (63).

Как отмечал Д.Б. Эльконин, это связано и с тем, что к старшему дошкольному возрасту память становится мыслящей, а восприятие думающим. Эти особенности позволяют ребенку устанавливать логические связи внутри запоминаемого материала и обеспечивают возможность анализа детьми структуры и стилистических особенностей художественного произведения (63).

Однако имеются исследования, в которых, наоборот, отмечается недостаточное понимание детьми 5-7 лет текстов. Дети затрудняются в самостоятельном выявлении ядерного смысла текста, ключевых слов, в составлении рассказа-комментария, в пересказе искаженного текста. По мнению Л.Ю. Кузнецова, К.Ф. Седова это может быть связано с низким уровнем

обобщения, неумением детей сжато передать содержание текста, в не понимании скрытого смысла художественного произведения и неумении восстанавливать нарушенную последовательность абзацев (15,59).

Таким образом, овладение пересказом текста в процессе онтогенетического развития осуществляется в двух направлениях – психологическом и лингвистическом, которые окончательно созревают к старшему дошкольному возрасту. Овладение механизмом пересказа текста начинается с умения детьми понимать и осмысливать связное монологическое высказывание и только затем программировать собственное.

1.3. Особенности формирования предпосылок навыка пересказа у старших дошкольников с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) – понятие, объединяющее синдромы отставания в развитии психики (интеллект, личность, деятельность) или отдельных ее функций, патогенетически связанного, прежде всего, с парциальными функциональными и резидуально-органическими нарушениями головного мозга различного генеза, проявляющимися трудностями в овладении школьными навыками и контролем над собственным поведением (61).

По другому, задержка психического развития – это особый тип отклоняющегося психического развития, имеющий временный характер и связанный с парциальным недоразвитием психики.

В зарубежной психологии термин «задержка психического развития», как правило, не используется, однако близкими по содержанию являются термины «коммуникативные расстройства и нарушения развития школьных навыков», «минимальная мозговая дисфункция», «дети с нарушениями поведения».

В действующей МКБ-10 в разделе, посвященном психическим и поведенческим расстройствам (класс V (F)) термин не фигурирует, что позволяет

в зависимости от клинико-психологических особенностей конкретного ребенка соотносить понятие задержки психического развития с разделом «Специфические расстройства развития школьных навыков» (F81.0) или с разделом «Умственная отсталость» (F 70.0).

Характерной особенностью задержки психического развития:

1) является парциальность недоразвития высших психических функций. На первый план в картине задержки психического развития выступают нарушения в становлении личности и расстройства в различных видах деятельности. Задержка психического развития не является промежуточным состоянием между нормой и умственной отсталостью по характеристике интеллектуального развития, а имеет свою качественную своеобразную структуру дефекта;

2) недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности;

3) несформированность сферы образов – представлений;

4) трудности в становлении знаково-символической деятельности (37).

К.С. Лебединская предложила медицинскую классификацию детей с ЗПР. Ею были выделены четыре основных варианта ЗПР – конституционального генеза, соматогенного генеза, психогенного генеза и церебрально-органического генеза (29).

Среди существующих отечественных классификаций, учитывающих клиническую симптоматику ЗПР, наибольшее распространение получила классификация отклоняющегося развития М.М. Семаго и Н.Я. Семаго. Детей, традиционно определяемых в группу ЗПР, авторы относят к категории «Недостаточное развитие», где выделяют две различные подгруппы:

1. Задержанное развитие, понимаемое как личностный замедленный темп формирования различных характеристик когнитивной и эмоционально сфер, включая и регуляторные механизмы деятельности, авторы относят два варианта: темпово задержанное развитие (гармоничный инфантилизм), неравномерно

задержанное развитие (дисгармоничный инфантилизм) с двумя формами: экстрапунитивная форма неравномерно задержанного развития и интрапунитивная форма неравномерно задержанного развития. Другими специалистами такие варианты ЗПР могут быть охарактеризованы как ЗПР конституционального, или соматогенного генеза. Прогноз развивающей и коррекционной работы у этих детей относительно благоприятен, особенно в отношении детей с гармоническим инфантилизмом.

2. Парциальное недоразвитие отдельных компонентов психической деятельности. Особенностью данной категории детей является то, что здесь нельзя говорить лишь о задержке развития. Эти дети не достигают развития своих сверстников, их характеризует качественно иная структура особенностей базовых составляющих психической деятельности. Данная подгруппа включает также 3 варианта:

— парциальное недоразвитие преимущественно регуляторного компонента деятельности (регуляторное недоразвитие с трудностями удержания алгоритма деятельности, регуляторное недоразвитие с высоким уровнем психического тонуса, регуляторное недоразвитие со сниженным психическим тонусом);

— парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности (недостаточность вербально-логического компонента познавательной деятельности, недостаточность иных компонентов познавательной деятельности);

— смешанное парциальное недоразвитие.

Другими специалистами такой вариант нарушения развития может быть охарактеризован как ЗПР церебрально-органического генеза, органический инфантилизм, минимальная мозговая дисфункция, специфические расстройства развития учебных навыков, задержка психоречевого развития, неврозоподобный (астенический) синдром и др. (47).

Основную категорию воспитанников групп компенсирующей направленности, реализующей адаптированную основную образовательную программу для детей с задержкой психического развития, составляют дети с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Поэтому в рамках данного параграфа, остановимся на особенностях формирования предпосылок навыка пересказа у данной категории старших дошкольников.

В исследованиях К.С. Лебединской, И.Ф. Марковской, Ю.В. Микадзе отмечено, что у детей с задержкой психического развития может быть нарушено функционирование одного или нескольких структурно-функциональных блоков мозга (по А.Р. Лурия) (38).

Отклонения в работе энергетического блока мозга при задержке психического развития приводят к неустойчивости и истощаемости психического тонуса, повышенной утомляемости и снижению работоспособности, проявлению расторможенности, нарушениям процесса внимания (57,30).

Нарушения внимания детей с задержкой психического развития проявляются в следующих показателях:

— снижении устойчивости, которое проявляется в максимальном напряжении внимания в начале выполнения задания и последующем его снижении, в наступлении сосредоточения внимания после некоторого периода работы, в периодической смене напряжения внимания и его спада на протяжении всего времени работы;

— нарушении концентрации, повышенной отвлекаемости на второстепенные раздражители;

— ограниченности объема, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках, «прилипание» (персеверации), выражающееся в снижении способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой;

— неадекватных колебаниях (19).

Недостатки внимания и нарушения в деятельности блока приема, переработки и хранения информации негативно сказываются на процессах восприятия детей с задержкой психического развития, которое характеризуется рядом особенностей. К ним относятся недостаточная полнота и точность восприятия, активность восприятия и скорость выполнения перцептивных операций снижена, слабо сформировано аналитическое восприятие (4).

В исследованиях П.Б. Шошина выявлено, что детям с задержкой психического развития требуется больше времени для приема и переработки зрительных, слуховых и прочих впечатлений. А также скорость их восприятия напрямую зависит и становится заметно ниже практически при любом отклонении от нормальных условий: плохое освещение, расположение предмета под непривычным углом зрения, наличие ряда других аналогичных предметов, частая смена сигналов (62).

Дети с задержкой психического развития не обдумывают информацию, которую воспринимают. В процессе восприятия у них нарушена сама функция поиска, то есть они не пытаются всмотреться в объект, материал воспринимают поверхностно; не умеют выделять основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, детали. Важной особенностью восприятия детей с задержкой психического развития является и замедленность темпа формирования целостного образа предмета. Дети воспринимают сходные качества предметов как одинаковые (4).

Низкий уровень, по сравнению с нормой, имеет у детей с задержкой психического развития и ориентировочно-исследовательская деятельность. Они не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов (4).

Сенсорный опыт у детей с задержкой психического развития долго не обобщается и не закрепляется в слове. Например, дети могут правильно

выполнять инструкции, содержащие словесные обозначения признака («дай красный карандаш»), а самостоятельно назвать цвет показанного предмета затрудняются (36). Трудности выявляются у детей и при овладении представлениями о величине: они не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины (длина, ширина, высота, толщина) (43).

Качественным своеобразием отличается и память дошкольников с задержкой психического развития. У детей ограничен объем памяти, снижена скорость и прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утрата информации.

Р.В. Демьянчук, исследуя память детей с задержкой психического развития, выявила у них ряд закономерностей ее развития: в структуре кратковременной памяти доминирует зрительный тип памяти; объем как кратковременной, так и долговременной памяти значительно снижен; низкие показатели образной и ассоциативной памяти; преобладание активной произвольной памяти (14).

Особенно страдают те виды памяти, которые требуют участия мыслительных процессов. Так, дети с задержкой психического развития испытывают трудности в овладении опосредованным запоминанием; у них наблюдаются расхождения между возможностью применить определенный интеллектуальный прием и продуктивностью его использования (4,30).

Поэтому можно сказать, что дети с задержкой психического развития из-за трудностей овладения сложными видами памяти пользуются механическими приемами запоминания.

Характеризуя особенности развития мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития, важно отметить, что у них имеет место отставание на уровне наглядных форм мышления, трудности в формировании сферы образов-представлений. У таких детей преобладает репродуктивный характер деятельности, замедлен процесс формирования мыслительных операций (19).

В экспериментальных проведенных исследованиях, Т.А. Власовой, З.И. Калмыковой, Н.А. Никашиной, Т.А. Стрекаловой, У.В. Ульенковой и др., у детей дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития выявлен недостаточный уровень сформированности основных интеллектуальных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции; неплановность анализа, недостаточная его тонкость, односторонность; расплывчатость обобщений и их слабая дифференциация (26,39,52,54).

Таким образом, мышление детей с задержкой психического развития характеризуется поверхностностью, которая проявляется в абстрагировании и обобщении несущественного, недостаточной гибкости, склонности к шаблонным, стереотипным решениям; неоправданным переносам способов действий эффективных в одних условиях.

К старшему дошкольному возрасту у детей с задержкой психического развития не формируется словесно-логическое мышление. Словесно-логическое мышление дошкольников с задержкой психического развития, характеризуется следующими особенностями - не выделяют существенных признаков при обобщении, обобщают либо по ситуативным, либо по функциональным признакам, затрудняются при сравнении предметов, производя сравнения по случайным признакам, при этом затрудняются даже в выделении признаков различия; среди словесных заданий легче выполняют те, в которых можно опереться на образец, модель; трудности вызывают задания, на установление разной сложности причинно-следственных связей, построении программы событий (4).

Т.В. Егорова по уровню развития мышления среди детей с задержкой психического развития выделила три группы:

- дети, у которых при достаточно высоком уровне развития наглядно-практического мышления отстает словесно-логическое;
- дети с недоразвитием того и другого видов мышления;

— дети, по уровню развития словесно-логического мышления приближающиеся к нормально развивающимся сверстникам, но значительно отстающие от них по уровню сформированности наглядно-практического мышления (49).

У всех детей с задержкой психического развития имеют место недостатки пространственного восприятия, которое формируется в процессе сложного взаимодействия зрительного, двигательного анализатора и осязания. В связи с чем, дети не могут самостоятельно овладеть ориентацией в собственном теле и, в дальнейшем, в окружающем пространстве (18).

Характеризуя познавательную деятельность детей с задержкой психического развития, исследователи (Н.В. Бабкина, Н.Ю. Борякова, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Т.Д. Пускаева и др.) отмечают неравномерность развития ее отдельных сторон. Отмечается, что у детей имеет место недостаточная познавательная активность, отсутствие ориентировочного этапа деятельности. неумение ориентироваться в задании, анализировать его, обдумывать и планировать предстоящую работу, что и приводит детей ко многим ошибкам. Из-за этого они часто производят лишние, хаотичные действия в поисках верного решения или удовлетворяются первым пришедшим в голову способом (5).

В исследовании Н.В. Бабиной отмечено, что дети с задержкой психического развития отличаются от своих нормально развивающихся сверстников возможностями саморегуляции произвольной активности в познавательной деятельности. Автор отмечает, что в однообразных, привычных условиях дети с задержкой психического развития способны осуществлять саморегуляцию действий. А самостоятельный перенос умений саморегуляции в новые, незначительно меняющиеся условия, у них затруднен. В результате имеет место снижение продуктивности деятельности (2).

Т.Д. Пускаева, изучая особенности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития, выявила, что познавательная деятельность детей не имеет дифференцированной структуры: способ не отделен от результата и не осознан ими. В результате, как отмечает Т.Д. Пускаева, познавательная деятельность сводится к ряду независимых друг от друга действий, каждое из которых непосредственно направлено на достижение цели; отсутствует не только спонтанная мотивационная готовность к усовершенствованию своей деятельности, но и непринятие подобной мотивации извне (43).

Особое место в структуре дефекта при задержке психического развития занимает незрелость эмоционально-волевой сферы. У таких детей отсутствует живость и яркость эмоций. Они характеризуются слабой заинтересованностью в оценке, низким уровнем притязаний (4). Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития обуславливает своеобразие формирования их поведения и личностных особенностей. Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы: страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками, слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения, у них могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми (4).

Наряду с психологической составляющей, формирование пересказа текста связано и с уровнем развития лингвистического компонента. Поэтому перейдем к рассмотрению особенностей речевого развития детей с задержкой психического развития.

Большинству детей присущи нарушения звукопроизношения, среди которых представлены преимущественно смешения и искажения звуков, что указывает и на недоразвитие фонематических процессов (12).

Характерными чертами нарушения лексического строя речи детей с задержкой психического развития является бедность и неточность словаря (35), расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с

задержкой психического развития, понимая значение многих слов, испытывают затруднения в их актуализации. Для них характерно неточное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии, несформированность обобщающих понятий и, соответственно, отсутствие в словаре обобщающих слов. Отмечается несформированность семантических полей, трудности в актуализации словаря. В словаре детей с задержкой психического развития преобладают существительные и глаголы, употребление которых ограничено и неточно (60).

В исследованиях Ю.Г. Саликовой отмечается, что в речи детей с ЗПР в основном представлены существительные и глаголы, причем предметный и глагольный словарный запас низкий, неточный. Дети не знают многих слов абстрактного значения, часто встречающихся в их речи, заменяют слова описанием ситуации или действия, с которым связано слово, испытывают трудности в подборе слов-антонимов и слов-синонимов. Из прилагательных чаще всего употребляются качественные, которые обозначают непосредственно воспринимаемые признаки (45).

Многие исследователи (Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, Г.Н. Рахманова, Е.С. Слепович, А.А. Хохлова и др.) отмечают и недостаточную сформированность у детей с задержкой психического развития грамматического строя речи. Исследования ученых показали, что у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста имеет место нарушение системы словоизменения и словообразования, а также синтаксической структуры предложения.

Ряд грамматических категорий практически не используются детьми в речи. Отмечается нарушение дифференциации словоформ при восприятии. Недостаточно сформирована способность воспринимать, определять, дифференцировать значения, заключенные в грамматических единицах языка, что приводит к нарушению их реализации в собственной речи. Типичными видами аграмматизмов является неправильное употребление служебных слов, ошибки в формообразовании и словообразовании (смещение падежных форм, неправильное

употребление предложно-падежных конструкций, нарушения видо-временных форм глаголов и пр.). Словообразовательные процессы затруднены (4).

Следующей особенностью детей данной категории является своеобразие связной речи. Детям с задержкой психического развития присущ низкий уровень владения связным высказыванием. Их монологическая речь ситуативна, что проявляется в большом количестве личных и указательных местоимений, в частом использовании прямой речи, мимики, жестов (48).

При построении связного высказывания дети затрудняются в определении причинно-следственных связей и отношений, наблюдается чрезмерная детализация ситуации, в ряде случаев вместо связного высказывания имеет место простое перечисление изображенных объектов. В старшем дошкольном возрасте контекстная речь находится на начальных этапах своего формирования, в связи с чем дети употребляют короткие, аграмматичные фразы.

В исследованиях Н.Ю. Боряковой отмечается, что при пересказе текста и составлении рассказа у детей с задержкой психического развития обнаруживаются нарушения программирования текста, нарушения связей между предложениями, наличие пауз, повторов, неспособность подчинить речевую деятельность замыслу, отставание в развитии планирующей функции речи, нестойкость замысла, трудности кодирования и декодирования текста (4).

Исследования связной речи позволили установить, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются нарушения не только как семантической структуры текста, но и его языкового оформления. Причем, семантическая структура текста, его внутреннее программирование страдают в большей мере (28).

На уровне импрессивной речи отмечаются трудности в понимании сложных, инструкций, логико-грамматических конструкций, дети плохо понимают содержание рассказа со скрытым смыслом, затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок, текстов для пересказа

(4). Как отмечает О.В. Иванова, нарушения восприятия и порождения связного текста (пересказа) у детей с задержкой психического развития обусловлены расстройством членения симультанного образа ситуации (нарушение симультанного анализа и синтеза), расстройством процесса линерализации, перекодирования симультанных процессов в сукцессивные, невозможность программирования сукцессивных серий, отсутствием способности удерживать программу, нарушением операций развертывания высказывания (25).

Таким образом, у старших дошкольников с задержкой психического развития имеет место несформированность как психологических, так и лингвистических предпосылок овладения пересказом текста. Недоразвитие когнитивных процессов, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мотивационной сферы, а также низкая работоспособность и нарушение внимания, определяют ряд особенностей речевого развития детей с задержкой психического развития, и, в свою очередь, существенно затрудняют деятельность ребенка по овладению пересказом текста. Несформированность умения планировать свои действия в уме и незрелость аналитико-синтетической мыслительной деятельности не позволяют детям с задержкой психического развития осуществить полноценное программирование собственного речевого высказывания. В большей степени трудности выражены на уровне смыслового программирования. Дети затрудняются разделить на части смысловой образ текста, определить значимость каждой части в ходе его пересказа. К трудностям на уровне внутреннего программирования можно добавить трудности внешнего программирования. Дошкольники данной категории затрудняются подбирать точные слова для выражения мысли и грамматически правильно оформлять их в предложения. В свою очередь низкая заинтересованность в результатах своей деятельности, также ведет к несформированности самоконтроля за качеством пересказа.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ лингвистических, психолингвистических и психолого-педагогических исследований позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Пересказ рассматривается как один из видов связного монологического высказывания и является продуктом сложной перцептивно-мыслительно-мнемической деятельности, которая представляет собой совокупность процессов восприятия, осмысления и воспроизведения текста.

2. Текст характеризуется цельностью и связностью. Цельность отражает общий смысл содержания текста и обеспечивается внутренним планированием, которое является доязыковым; связность отражает логическую последовательность развития мысли в тексте и обеспечивается внешним планированием, в процессе которого мысль облекается в слова, связанные по законам грамматики.

3. Овладение пересказом текста предполагает усвоение навыков восприятия, осмысления и воспроизведения текста, что обеспечивается сформированностью психологических и лингвистических предпосылок.

4. К психологическим предпосылкам пересказа текста относится сформированность положительной эмоционально-волевой установки к деятельности по пересказу, произвольного внимания, анализирующее восприятие, кратковременной и долговременной памяти, мыслительной деятельности.

5. К лингвистическим предпосылкам относится сформированность фонематической системы, лексических и грамматических, а также и синтаксических средств языка.

6. Формирование психологических и лингвистических предпосылок осуществляется на основе познавательной предметно-практической деятельности в процессе общения. В условиях нормального онтогенеза, к 5 годам у ребенка

формируется способность планировать свои действия в уме, после чего ребенок оказывается способен овладеть пересказом текста.

7. К категории детей, у которых имеет место нарушение навыка пересказа, относятся дети с задержкой психического развития. У данной категории детей не сформированы психологические предпосылки овладения пересказом текста и, как следствие, лингвистические предпосылки, запас знаний об окружающем мире ограничен. Недоразвитие когнитивных предпосылок, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мотивационной сферы, низкая работоспособность и нарушение внимания определяют у детей с задержкой психического развития ряд особенностей речевого развития, проявляющиеся в бедности и неточности словаря, несформированности семантических полей, фонематических процессов, системы словоизменения и словообразования.

8. Трудности выражены на уровне смыслового программирования. К трудностям на уровне внутреннего программирования можно добавить трудности внешнего программирования. У дошкольников данной категории, у которых несформированно умение планировать свои действия в уме и незрелость аналитико-синтетической мыслительной деятельности не позволяют осуществить полноценное программирование собственного речевого высказывания. В свою очередь, низкая заинтересованность в результатах своей деятельности, также ведет к несформированности самоконтроля за качеством пересказа.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Особенности сформированности пересказа и его предпосылок у старших дошкольников с задержкой психического развития

Цель констатирующего этапа экспериментальная работа заключалась в изучении состояния пересказа текста и предпосылок его формирования у старших дошкольников с задержкой психического развития. В соответствии с представленной целью нами определены следующие задачи:

1. Изучить состояние психологических и лингвистических предпосылок пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития;
2. Проанализировать структуру нарушения пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Исследование состояния пересказа текста проводилось на базе: Муниципального бюджетного дошкольного общеобразовательного учреждения (МБДОУ) детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгород. В исследовании приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста, которым по заключению ПМПК рекомендовано обучение по примерной адаптированной основной образовательной программе для детей с задержкой психического развития; Муниципального бюджетного дошкольного учреждения (МБДОУ) детский сад комбинированного вида №86 «Радость» г. Белгород. В исследовании приняло 5 детей старшего дошкольного возраста, которым по заключению ПМПК рекомендовано обучение по примерной адаптированной основной образовательной программе для детей с задержкой психического

развития; Муниципального бюджетного дошкольного общеобразовательного учреждения (МБДОУ) детский сад комбинированного вида №67 г. Белгород. В исследовании приняло участие 4 детей старшего дошкольного возраста, которым по заключению ПМПК рекомендовано обучение по примерной адаптированной основной образовательной программе для детей с задержкой психического развития.

С целью изучения сформированности психологических предпосылок пересказа текста у детей с ЗПР были проанализированы результаты углубленного психолого-педагогического обследования, проведенные учителями – логопедами и педагогом – дефектологом, а так же была использована нейропсихологическая методика Ж.М. Глозман (11).

При анализе психолого – психологических характеристик особое внимание мы обращали на:

- показатели работоспособности, познавательную активность и сформированность процесса внимания;
- сформированность восприятия и памяти;
- сформированность аналитико – синтетической мыслительной деятельности;
- особенности пространственных представлений.

Исследование сформированности лингвистических предпосылок пересказа текста было направлено на изучение состояния фонематических процессов, сформированность лексической, грамматической и синтаксической стороны речи. Для оценки лингвистических предпосылок овладения пересказом текста были проанализированы результаты логопедического обследования дошкольников, а так же традиционные логопедические методики (Л.С. Волкова, Е.С. Слепович, С.И. Коньшко, Г.В. Чиркина).

Исследование фонематических процессов включало задание на дифференциацию слов, различающихся одним дифференциальным признаком по

звонкости-глухости, твердости-мягкости, активно действующему органу, аффрикат и звуков, сходных с ними по способу образования, сонорных согласных и звуков [в], [в'] и дифференциацию слов и псевдослов.

Исследование лексической стороны речи было направлено на изучение словаря предметов, действий и признаков, организации семантических полей.

Исследование грамматической стороны речи включало изучение сформированности системы словоизменения и словообразования.

В процессе изучения синтаксической стороны речи исследовались формально-языковой, семантический и смысловый синтаксис.

Для изучения сформированности формально-языкового синтаксиса использовались задания на составление предложений по сюжетным картинкам, повторение предложений разной синтаксической структуры, добавление пропущенных в предложении слов, составление предложений из отдельных слов.

Для исследования семантического синтаксирования, детям предлагались задания на подбор картин к предложению, составление предложений по сюжетной картинке, составление рассказа по серии сюжетных картинок, упорядочивание серии сюжетных картинок с опорой на текст, составление рассказа по сюжетной картинке, подбор сюжетной картинки к рассказу, составление рассказа по представлению. Каждая правильно отобранная картинка оценивалась нами в 1 балл, а неправильно отобранная в – 1 балл.

Задания на смысловое синтаксирование связных высказываний включали подбор недостающей сюжетной картинки к серии сюжетных картинок, определение последовательности серии из 2 и 3-х сюжетных картинок. Задания оценивались по 4-балльной шкале.

В основу исследования пересказа текста была положена методика В.К. Воробьевой, которая опирается на психолингвистическое представление о двух планах текстового сообщения: плана содержания и плана оформления. (6).

Процедура предварительной обработки текста осуществлялась по методике Л.П. Добраева (15) и Т.В. Панченко (41).

При отборе текстов, мы учитывали следующие требования:

- 1) рассказ должен быть небольшим по объему, понятным по содержанию, эмоционально близок ребенку;
- 2) эмоционально увлекательно рассказан педагогом;
- 3) текст должен быть четко структурирован и включать не более 3-х смысловых частей (которые соответствует началу, событию, концу).

В зависимости от методики обследования, текст зачитывался дважды. Перед прочтением давалась следующая установка: «Внимательно послушай рассказ и постарайся его запомнить», а перед вторым прочтением: «Послушай рассказ еще раз и перескажи его, как можно подробнее». После подробного рассказа давалась установка: «А теперь перескажи рассказ кратко, выделяя только самое главное».

Для оценки речемыслительной деятельности, детям также задавались смысловые вопросы, с целью выяснения того, насколько ребенок усвоил содержание рассказа.

Исследование пересказа текста осуществлялось нами на основе изучения состояния всех структурных компонентов пересказа, выделенных в исследованиях В.К. Воробьевой (6) и Т.В. Панченко (41):

- сформированность мотивации на каждом этапе речевой деятельности; качества восприятия и осмысления связного высказывания;
- умение выделить основную идею рассказа;
- умение строить смысловую программу связного высказывания; возможность лексико-грамматического оформления связного высказывания;
- сформированность контроля за качеством собственного пересказа текста;
- возможность и степень принятия помощи взрослого.

Текст, предложенный детям для пересказа, представлен в Приложении 1.

Для обеспечения объективности результатов экспериментального исследования каждый пересказ фиксировался в виде письменной записи, затем обрабатывался и результат сличался с образцом. Полученные пересказы оценивались с точки зрения отражения полноты смысловой программы текста в соответствии с разработанными критериями.

Критерии оценки:

А) Сохранение мотивации:

- 5 баллов - на протяжении всей работы над пересказом;
- 4 балла - на этапе восприятия и осмысления и частично воспроизведения;
- 3 балла - на этапе восприятия и осмысления;
- 2 балла - на этапе восприятия;
- 1 балл - на начальном этапе восприятия.

Б) Возможности осмысленного восприятия:

- 5 баллов - легко отвечает на вопросы по содержанию;
- 4 балла - отвечает на все вспомогательные вопросы, отражающие структуру текста;
- 3 балла - отвечает на большинство вспомогательных вопросов, отражающие структуру текста, с опорой на вспомогательные вопросы;
- 2 балла - отвечает на небольшое количество вопросов по содержанию текста с опорой на вспомогательные вопросы;
- 1 балл - не отвечает на вопросы по содержанию.

В) Возможности внутреннего программирования рассказа (цельность):

- 5 баллов - пересказ отражает полную структуру текста, соблюдены все смысловые вехи и их последовательность, переход от одной смысловой вехи к другой происходит легко;

— 4 балла - пересказ отражает полную структуру текста, соблюдены все смысловые вехи, но их последовательность нарушена, затруднен переход от одной смысловой вехи к другой;

— 3 балла - пересказ отражает структуру текста частично, отсутствует любая из смысловых вех, затруднен переход от одной смысловой вехи к другой;

— 2 балла - пересказ представлен одной вехой;

— 1 балл - пересказ представлен набором предложений.

Г) Возможности внешнего программирования (связность):

— 5 баллов - использование в пересказе разных видов связи предложений;

— 4 балла - применение цепной связи предложений с использованием разных лексем (местоимениями, текстуальными синонимами и т.д.);

— 3 балла - соединение предложений за счет повторения одного и того же слова;

— 2 балла - преобладание аграмматичных, неполных предложений;

— 1 балл - наличие аграмматичных предложений, не связанных между собой ни логико-грамматическими, ни синтаксическими отношениями.

Д) Возможности грамматического оформления текста:

— 5 баллов - использование сложноподчиненных предложений;

— 4 балла - использование сложносочиненных предложений;

— 3 балла - использование структурно полных, распространенных предложений;

— 2 балла - использование структурно полных, но нераспространенных предложений;

— 1 балл - использование структурно неполных предложений.

Е) Индекс «а» - наличие аграмматизмов.

Возможности лексического оформления текста:

— 5 баллов - использование слов синонимичного значения;

- 4 балла - использование слов автора;
- 3 балла - использование слов неверного синонимичного значения;
- 2 балла - использование слов неточного лексического значения;
- 1 балл - использование слов неверного лексического значения

Возможности самостоятельной оценки качества пересказа:

- 5 баллов - без ошибок;
- 4 балла - с незначительными ошибками смыслового характера и самостоятельными поправками;
- 3 балла - со значительными ошибками смыслового характера, пониманием их и поправками с помощью педагога;
- 2 балла - с незначительными ошибками смыслового характера и непониманием их;
- 1 балл - со значительными ошибками смыслового характера и непониманием их.

Степень самостоятельности:

- 5 баллов - самостоятельный пересказ без помощи педагога;
- 4 балла - пересказ с незначительной помощью педагога при переходах от одной смысловой части к другой;
- 3 балла — пересказ с незначительной помощью педагога при раскрытии смыслового плана текста и переходах от одной смысловой части к другой;
- 2 балла - со значительной помощью педагога при раскрытии смыслового плана текста и переходах от одной смысловой части к другой;
- 1 балл — пересказ вместе с педагогом, по принципу завершения предложений.

1. Анализ психолого-педагогических характеристик и результаты диагностического обследования позволил нам выявить следующие особенности

состояния психологических предпосылок овладения пересказом текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.

1). Исследование зрительного восприятия позволило нам отметить, что 6 детей (20,7%) самостоятельно справились с заданием на опознание наложенных изображений, 19 детей (65,5%) смогли выполнить с заданием только с помощью взрослого и 4 детей (13,8%) с заданием не справились вообще.

При выполнении задания на опознание перечеркнутых изображений 8 детей (27,5%) справились с заданием самостоятельно, 11 детей (37,9%) справились с заданием с помощью взрослого и 10 детей (34,5%) с предложенным заданием не справились.

С заданием на опознание незавершенных изображений самостоятельно справились только 4 детей (13,8%), 7 детей (24,1%) выполнили предложенное задание с помощью взрослого, 18 детей (62,07%) – не справились с данным заданием.

Исследование слухового восприятия показало, что значительные затруднения у дошкольников задержкой психического развития вызывают задания на воспроизведение ритмов по образцу и речевой инструкции: по образцу с заданием справились 58,6% (17 детей), а по речевой инструкции – 31,03% (9 детей).

У 21 ребенка (72,4%) выявилась несформированность тактильного восприятия. Дети не смогли распознать разные по фактуре материалы, узнать предмет на ощупь при выполнении диагностического задания «Волшебный мешочек».

2) Исследование внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития позволило нам констатировать, что у всех детей (100%) преобладает непроизвольное внимание и недостаточная сформированность произвольного внимания. Качественный анализ выполнения детьми

диагностических заданий на изучения объема внимания, устойчивости, распределения и переключения внимания показал, что:

- у 24 детей (82,8%) снижен объем внимания;
- у 14 детей (48,3%) выявлен средний уровень устойчивости внимания, а у 15 детей (51,7%) – низкий уровень;
- у 51,7% детей выявлен средний уровень распределения и переключения внимания, а 48,3% детей продемонстрировали низкий уровень развития распределения и переключения внимания.

3) Изучения мнестической деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития показало, что кратковременная память детей преобладает над долговременной, а также затруднено смысловое запоминание и воспроизведение. Данный факт позволяет нам говорить о нарушении словесно-логической памяти.

В рамках нашего исследования особую актуальность представляло исследование слухоречевой памяти, результаты которого показало, что она характеризуется низкими показателями объема, скорости, точности и прочности запоминания. Так, например, из 5-ти предложенных слов, 15 детей (51,7%) смогли воспроизвести менее 3- слов.

4) У всех обследованных старших дошкольников с задержкой психического развития преобладает наглядно-действенное мышление, лишь только у 19 детей (65,5%) выявлены начатки наглядно-образного мышления. Словесно-логическое мышление не сформировано ни у одного ребенка. При выполнении диагностических проб дети затруднялись собрать картинку из 4- частей, определить недостающий или лишний элемент знакомого предмета, исключить лишний предмет и объяснить свой выбор, установить различия схожих предметов.

5) Исследование познавательной активности у детей показало, что:

— 34,5% детей имеют низкую познавательную активность. Они не демонстрируют интереса к предлагаемой экспериментатором деятельности, в том числе и игровой. Предпочитают действия с предметами, которые преимущественно носят манипулятивный характер;

— у 55,2% детей познавательная деятельность имеет неустойчивый характер. Для них характерно быстрое угасание интереса к предмету, предложенному взрослым;

— 10,3% детей имеют достаточный уровень сформированности познавательной активности. Они сохраняют познавательный интерес в течение 10-15 минут. Действия с предметами имеют изучающий характер. Кроме того, в процессе совместной со взрослым деятельности, дети задавали вопросы взрослому, пытались осмыслить полученный ответ.

При изучении психологических предпосылок пересказа текста, мы также выявили особенности формирования навыка самоконтроля. Наблюдения за детьми в процессе выполнения диагностических заданий, действий с предметами показали, что 10,3% детей были способны исправить допущенные ими ошибки самостоятельно. 55,2% детей не видели своих ошибок и даже при наличии образца, а обнаружив их с помощью взрослого, не стремились исправить. 32,5% детей продемонстрировали безразличное отношение к результатам своей деятельности.

Полученные в ходе изучения психологических предпосылок пересказа текста данные, позволяют нам сделать следующий вывод: у дошкольников с задержкой психического развития имеют место нарушения всех видов восприятия, произвольного внимания и слухо-речевой памяти, наглядно-образного и словесного-логического мышления, а также низкий уровень готовности к регуляции и контролю результатов своей деятельности.

2. Анализ результатов исследования лингвистических предпосылок пересказа текста позволил выявить их следующие особенности у детей с задержкой психического развития:

— трудности в дифференциации слов, различающихся по артикуляционным и акустическим параметрам. Наибольшее количество ошибок наблюдаются при дифференциации свистящих звуков, свистящих и шипящих звуков, сонорных звуков;

— дети усваивают в речи неточное значение слов (например, тарелка вместо блюда, носки вместо гольфы), затрудняются при назывании частей предметов, детенышей животных, профессий;

— недостаточно сформирован глагольный словарь. Дети испытывают особые трудности в понимании и назывании приставочных глаголов;

— словарь прилагательных крайне ограничен. В речи дети правильно не используют притяжательные и относительные прилагательные;

— преобладает досемантическая модель ассоциирования, которая выражается в добавлении частицы «не» в реагировании на слово-стимул (например, весело - не весело, здоровый – не здоровый и пр.), в повторах стимульного слова (например, ложка-ложка, игрушка-игрушка и пр.), использовании местоимения в реагировании на слово-стимул (например, печенье – мне, играть – мы, кукла – моя и пр.). Лишь только у 3 детей (10,3%) организация семантических полей сформирована, но наблюдается малый объем семантического поля, который проявляется в ограниченном количестве смысловых связей;

— сформировано понимание форм единственного и множественного числа существительных, однако имеют место затруднения в образовании существительных множественного числа;

— ограничено понимание и употребление существительных мужского, женского и среднего рода в косвенных падежах. Дети смешивают флексии

женского и среднего рода, мужского и среднего рода (например, красная платье, красной платья, синий озеро и пр.);

— имеются ошибки в употреблении беспредложных и предложных форм существительных единственного и множественного числа. Наиболее типичны следующие – смешение флексий одушевленных и неодушевленных существительных винительного падежа (вижу мальчик, машинка), вместо исходного слова употребляют уменьшительно-ласкательную форму множественного числа (вижу мячиков), перенос продуктивной флексии мужского рода –ОМ на существительные женского рода в творительном падеже (ест ложком, пишет ручком);

— сформировано понимание только простых предлогов В, НА, У, С, ЗА, только 3 детей (10,3%) продемонстрировали сформированность понимания и сложных предлогов – ИЗ-ЗА, ПОД, ИЗ-ПОД. Однако, даже при сформированном понимании простых предлогов, обнаруживаются ошибки в их употреблении – дети опускают предлог, используют предлоги неточного значения, при правильном употреблении предлога используют неверное падежное окончание;

— имеются трудности в различении глаголов единственного и множественного числа. Не употребляют глаголов будущего и прошедшего времени, неточно используют глаголы настоящего времени;

— имеются ошибки в словоизменении прилагательных – употребление несоответствующей роду существительного флексии по принципу смешения женского и среднего рода существительного, мужского и среднего рода, мужского и женского рода;

— сформировано умение образовывать уменьшительно-ласкательную форму существительного с помощью суффиксов –К, -ИК, -ЧИК, -ОЧК (у 51,7% обследованных детей), с помощью суффиксов –ЕЧК, -ЕК (у 13,7% детей). 34,6% не умеют образовывать уменьшительно-ласкательную форму существительного, используют несоответствующие суффиксы – К, -ОЧК (мышка, белочка), заменяют

ее словосочетанием со словом маленький (волчонок – маленький волк) или простым повторением исходного слова (у лисы – лиса, у коровы – корова).

Особое внимание необходимо обратить на тот факт, что у дошкольников с задержкой психического развития:

— не сформировано умение образовывать слова, обозначающие названия посуды, со значением вместилища, профессий;

— нарушено умение образовывать приставочные глаголы. При правильном употреблении обиходных слов с приставками противоположного значения (например, открыл-закрыл, включил-выключил), и опускают приставки оттеночного значения, заменяют их близкими или далекими по значению;

— в системе словообразования прилагательных наиболее усвоенными являются притяжательные прилагательные с продуктивным суффиксом –ИН. А при образовании по заданию экспериментатора качественных и относительных прилагательных испытывают затруднения;

— недоступно повторение предложений, состоящих из более 4 слов, а также предложения из 5-6 слов с двумя дополнениями и определением к одному из них (например, Мама вяжет сыну теплый шарф);

— выявлены трудности при выполнении заданий на составление предложений их отдельных слов. Выполняя данное задание дети затруднялись в установлении порядка слов и подборе его правильной формы;

— при выполнении заданий на исследование семантического синтаксирования связного высказывания дети не могли установить последовательность картинок по серии, так как демонстрировали затруднения в анализе зрительного образа каждой картинке, выявлении причинно-следственных связей, отраженных в серии; затруднялись в составлении рассказа по сюжетной картинке, так как не могли расчленить зрительный образ на «кадры», установить отношения между участниками событий, в определенном порядке изложить

события; задание на составление рассказа по представлениям оказалось недоступно для детей;

— исследование сформированности смыслового синтаксирования показало, что дети при подборе предметных картинок к сюжетной испытывали трудности зрительного анализа содержания сюжетной картинки, сравнения изображенных на ней предметов и объектов с предметными картинками; при подборе предметных картинок к предложению дети нуждались в повторном предъявлении предложения, осуществляли длительный и неуверенный выбор картинок.

В целом недоразвитие лингвистических предпосылок пересказа текста отражает фрагментарность зрительного восприятия, несформированность, произвольного и слухоречевого внимания, незрелость фонематических процессов, недоразвитие аналитико-синтетической мыслительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.

Количественный анализ результатов исследования пересказа текста с предварительной установкой на запоминание представлен в Таблице 2.1. и Таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Результаты исследования возможностей пересказа текста с предварительной установкой на запоминание (в %)

Баллы	Мотивация	Осмысление	Внутреннее программирование	Внешнее программирование	Грамматическое оформление	Лексическое оформление	Самооценка качества	Степень самостоятельности
1	17,2	17,2	37,9	24,1	20,7	13,7	27,6	58,6
2	55,2	44,8	44,8	51,7	55,2	58,6	55,2	31,03
3	20,7	37,9	17,2	17,2	17,2	17,2	17,2	6,9
4	6,9	0	0	6,9	6,9	10,3	0	3,4
5	0	0	0	0	0	0	0	0

Как видно из Таблицы 2.1. и Таблицы 2.2 у детей отмечается недостаточный уровень сформированности мотивации.

17,2% детей при установке на целенаправленную деятельность практически не включались в работу, отвлекались на посторонние раздражители.

55,2% детей удерживали свой интерес только на этапе восприятия текста. Однако, при переходе к самостоятельному пересказу дети теряли интерес к работе, пытались перевести разговор на другие темы, переключались на игровую деятельность или проявляли негативизм.

20,7% детей демонстрировали достаточный уровень мотивации, но нуждались в постоянной поддержке внимания, речевых установках и организующих действиях педагога. Эти дети оказались способны воспринять и осмыслить рассказ, отвечали на большинство вопросов по его содержанию, но при возникновении трудностей в процессе собственного пересказа теряли интерес к заданию и переключались на другие виды деятельности.

Только 6,9% детей продемонстрировали заинтересованность в работе, они смогли завершить свой пересказ.

Исследование осмысление текста показало, что 17,2% детей не смогли ответить на вопросы по содержанию текста.

44,8% детей отвечали на небольшое количество вопросов по содержанию текста с опорой на вспомогательные вопросы. Им было доступно частичное выделение предметного плана рассказа. Из вопросов, касающихся смыслового плана рассказа, данная группа детей могла выделить только самую эмоционально яркую предикацию (например, укусила, бросила палку).

37,9% детей смогли ответить на большинство вспомогательных вопросов, отражающих структуру текста, им было доступно выделение предметного плана, части смысловых вех (например, бросила-укусила, укусила-закричал).

Никто из обследованных детей ни смог ответить на все вопросы по содержанию текста без вспомогательных вопросов экспериментатора.

Исследование возможностей внутреннего программирования показало, что никто из детей не составил качественный пересказ текста.

17,2% детей смогли в своем пересказе отразить структуру рассказа частично, их пересказы характеризовались отсутствием одной из смысловых вех, трудностями перехода от одной смысловой вехи к другой. Их речевая продукция была представлена большим количеством пауз, наличием повторов последних фраз, вставками языковых элементов – «ну», «это». Например, мальчик бросил палку и начал отнимать кость у собаки.

44,8% детей смогли передать в своем пересказе только одну смысловую веху. Они отступали от содержания рассказа, в их рассказах присутствовали эмоционально ассоциативные дополнения, которые искажали исходный текст.

37,9% детей не справились с предложенным заданием. Их речевая продукция была представлена 1-2 отдельными, не связанными между собой, предложениями.

Исследование внешнего программирования (связность) позволило нам выявить, что 6,9% детей в процессе пересказа использовали цепную связь предложений, используя для этого разные лексемы – местоимения, синонимы и

пр. 17,2% детей соединяли предложения за счет повторения одного и того же слова.

У 51,7% детей в пересказах преобладали аграмматичные, неполные предложения. Наличие аграмматичных предложений, не связанных между собой ни логико-грамматическими, ни синтаксическими отношениями выявлены у 24,1% детей.

Изучение возможностей грамматического оформления пересказа показало, что никто из обследованных нами детей не использовал в своем пересказе сложноподчиненных предложений, 6,9% детей использовали сложносочиненные предложения с союзами И, А.

17,2% детей пользовались структурно полными, распространенными предложениями, но в них изобиловали аграмматизмы, которые проявлялись в нарушениях управления глагола существительным в косвенном падеже, согласовании прилагательного и существительного (злой собака), подлежащего и сказуемого в роде (он взяли палку).

55,2% детей использовали простые нераспространенные предложения и 20,7% детей использовали структурно неполные предложения, передавали содержание рассказа отдельными словами.

Исследование возможностей лексического оформления пересказа позволило нам отметить, что 10,3% детей при пересказе использовали слова автора. Необходимо отметить, что когда ребенок забывал нужное слово, он не стремился его заменить, а пытался вспомнить слово автора или замолкал, тем самым давал понять, что нужно ему напомнить слово.

17,2% детей использовали как слова автора, так и слова неверного синонимичного значения. 58,6% детей использовали слова неточного значения и ошибки не исправляли. 13,7% детей допускали употребление лексически неверных слов.

Изучение возможностей детей самостоятельно оценить качество своего пересказа показало, что 17,2% детей составили пересказ со значительными ошибками смыслового характера, самостоятельно их замечали, но самостоятельно их исправить не могли, нуждались в помощи педагога.

55,2% детей, допускали незначительные ошибки смыслового характера, однако их не замечали и после указания взрослого не исправляли.

27,6% детей составили пересказ со значительными ошибками смыслового характера и не осознали их после указания взрослого и повторного прочтения рассказа.

Выявление степени самостоятельности показало, что никто из обследованных нами детей не смог пересказать текст без помощи педагога.

3,4% детей составили пересказ с незначительной помощью педагога при переходах от одной смысловой части к другой, так как затруднялись связывать смысловые вехи.

6,9% детей была необходима незначительная помощь педагога при раскрытии смыслового плана текста и при переходах от одной смысловой части к другой. В качестве помощи педагог использовал мимику и жесты.

31,03% детей выполнили пересказ текста только со значительной помощью педагога смыслового характера. Детям были необходимы уточняющие вопросы, которые помогали им раскрыть смысловое содержание текста.

58,6% детей смогли пересказать текст только вместе с педагогом по принципу завершения предложений.

Примеры пересказов детей, сделанные с предварительной установкой на запоминание, представлены в Приложении 2.

Полученные результаты исследования пересказа текста с предварительной установкой на запоминание позволяют нам отметить, что дети с задержкой психического развития испытывают трудности на уровне:

— восприятия текста (72,4%);

— осмысления текста (62%);
 — программирования собственного связного высказывания (79,25%)
 (Рис. 2.1).

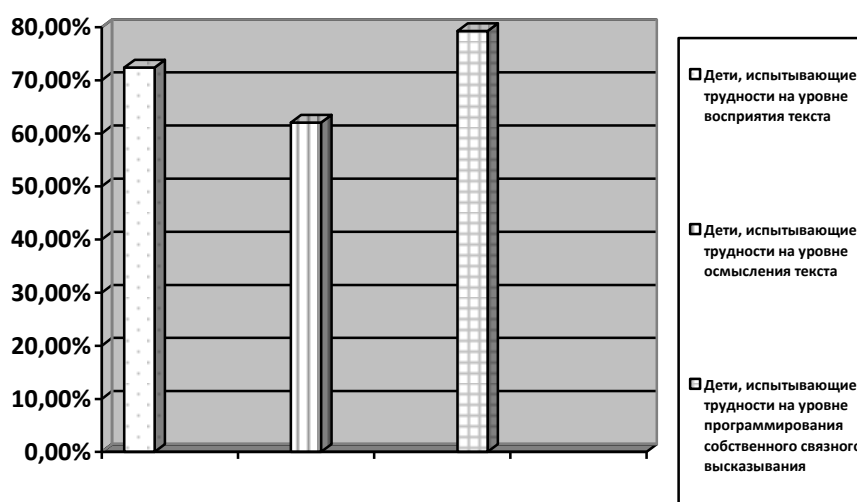


Рис. 2.1. Распределение детей с задержкой психического развития по трудностям освоения пересказа текста с предварительной установкой на запоминание (в %)

Как видно из Рис. 2.1., большая часть старших дошкольников с задержкой психического развития (79,2%) испытывают трудности на уровне программирования собственного пересказа текста. Полученные данные коррелируют с результатами обследования сформированности психологических и лингвистических предпосылок овладения пересказом текста.

Для выявления возможностей осмысления и пересказа текста старшими дошкольниками с задержкой психического развития было проведено исследования пересказа текста по тем же критериям, но без предварительной установки на запоминание. Перед первым прочтением детям давалась следующая установка «Послушай, какой интересный рассказ я тебе прочитаю». Перед вторым прочтением в установке не использовалось слово «запомни», она звучала следующим образом «Послушай еще раз внимательно рассказ и Расскажи мне, о

Таблица 2.4.

Результаты исследования возможностей пересказа текста без предварительной установки на запоминание (в %)

Баллы	Мотивация	Осмысление	Внутреннее программирование	Внешнее программирование	Грамматическое оформление	Лексическое оформление	Самооценка качества	Степень самостоятельности
1	13,8	20,7	27,6	13,8	13,8	13,8	27,6	37,9
2	58,6	34,5	62,07	41,4	41,4	37,9	41,4	41,4
3	17,2	44,8	10,3	31,03	31,03	31,03	31,03	10,3
4	10,3	0	0	13,8	13,8	17,2	0	6,9
5	0	0	0	0	0	0	0	3,4

Как видно из Таблицы 2.3 и Таблицы 2.4, результаты реализации детьми структурных элементов пересказа текста без предварительной установки на запоминание несколько выше по сравнению с предыдущими результатами. Отмечается изменение показателей осмысления содержания текста, что позволяет нам говорить о том, что внимание детей было направлено не на целенаправленное запоминание слов, с помощью которых нужно будет осуществлять пересказ текста после его прочтения, а на осмысление содержания рассказа. Эмоциональное восприятие текста, на наш взгляд, позволило ребенку создать более точную проекцию его содержания в своем сознании и повысить возможности программирования собственного пересказа и контроля за его качеством. В процессе пересказа текста дети, опираясь на эмоциональные переживания от событий рассказа, стремились более точно передать содержание текста, осмысленную ими логику рассказа.

В процессе пересказа текста прослеживалось и разное оценочное отношение детей к героям рассказа. Кроме того, в пересказах было представлено большое количество распространенных предложений, уточнений. Однако предложения, как и в случае установки на запоминание, представлены большим числом аграмматизмов и соединялись между собой союзом А.

В отличие от текстов пересказа после установки на запоминание, в текстах без данной установки в лексическом оформлении имели место слова-синонимы обиходного значения (зарычала, швырнул, приставал, кинул), уточнения (большую, толстую (палку)).

Дети демонстрировали желание пересказать услышанный текст, проявляли самостоятельность в выражении мысли, стремились сделать пересказ понятным для педагога.

Примеры пересказов детей, без начальной установки на запоминание, представлены в Приложении 3.

Полученные результаты исследования пересказа текста без предварительной установки на запоминание позволяют нам отметить, что дети испытывают трудности на уровне:

- восприятия текста (72,4%);
- осмысления текста (55,2%);
- программирования собственного связного высказывания (72,4%) (Рис. 2.2).

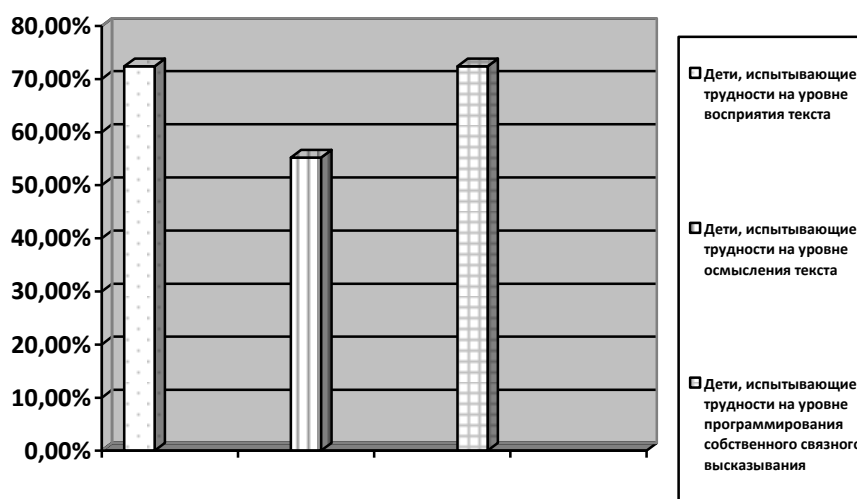


Рис. 2.2. Распределение детей с задержкой психического развития по трудностям освоения пересказа текста без предварительной установки на запоминание (в %)

При сравнении возможностей старших дошкольников с задержкой психического развития пересказывать текст с предварительной установкой на запоминание и без нее, мы получили результаты, которые представлены на Рис.2.3.

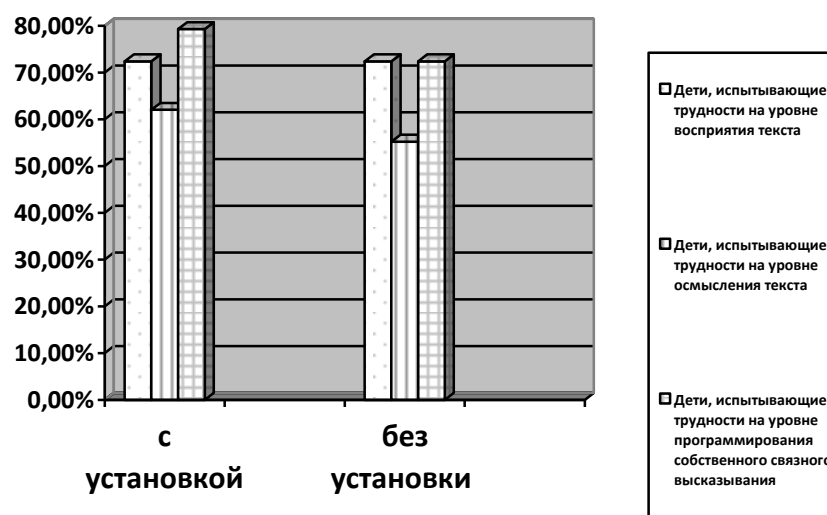


Рис. 2.3. Распределение детей с задержкой психического развития по трудностям освоения пересказа текста с предварительной установкой на пересказ и без нее (в %)

Как видно из Рис.2.3, при отсутствии установки на запоминание отмечаются более высокие показатели осмысления содержания текста, что позволяет нам говорить о более глубоком проникновении в смысл рассказа. Также были продемонстрированы возможности внутреннего и внешнего программирования.

С целью выявления качества пересказа детей с опорой на наглядность, старшим дошкольникам с задержкой психического развития было предложено прослушать и пересказать текст с опорой на серию сюжетных картинок и без установки на запоминание.

Обобщив полученные результаты, мы представили их в Таблице 2.5 и Таблице 2.6.

Таблица 2.6.

**Результаты исследования возможностей пересказа текста без
предварительной установкой на запоминание (в %)**

Баллы	Мотивация	Осмысление	Внутреннее программирование	Внешнее программирование	Грамматическое оформление	Лексическое оформление	Самооценка качества	Степень самостоятельности
1	13,8	13,8	20,7	10,3	13,8	13,8	27,6	37,9
2	58,6	34,5	65,5	41,4	41,4	37,9	41,4	41,4
3	17,2	51,7	13,8	27,6	31,03	31,03	31,03	10,3
4	10,3	0	0	20,7	13,8	17,2	0	6,9
5	0	0	0	0	0	0	0	3,4

Как видно из Таблицы 2.5 и Таблицы 2.6, результаты реализации детьми структурных элементов пересказа текста с опорой на наглядность и без предварительной установки на запоминание несколько выше по сравнению с предыдущими результатами. Отмечается изменение показателей осмысления содержания текста, программирования высказывания.

Полученные результаты исследования пересказа текста с опорой на наглядность и без предварительной установки на запоминание позволяют нам отметить, что дети также испытывают трудности на уровне:

- восприятия текста (72,4%);
- осмысления текста (48,3%);
- программирования собственного связного высказывания (68,95%)

(Рис. 2.4).

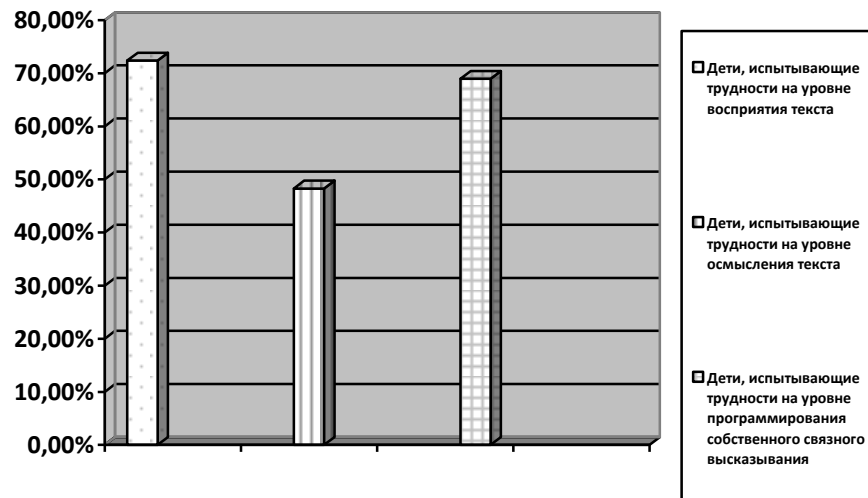


Рис. 2.4. Распределение детей с задержкой психического развития по трудностям освоения пересказа текста с опорой на наглядность и без предварительной установки на запоминание (в %)

При сравнении возможностей старших дошкольников с задержкой психического развития пересказывать текст с предварительной установкой на запоминание, без нее и с опорой на наглядность, мы получили результаты, которые представлены на Рис.2.4.

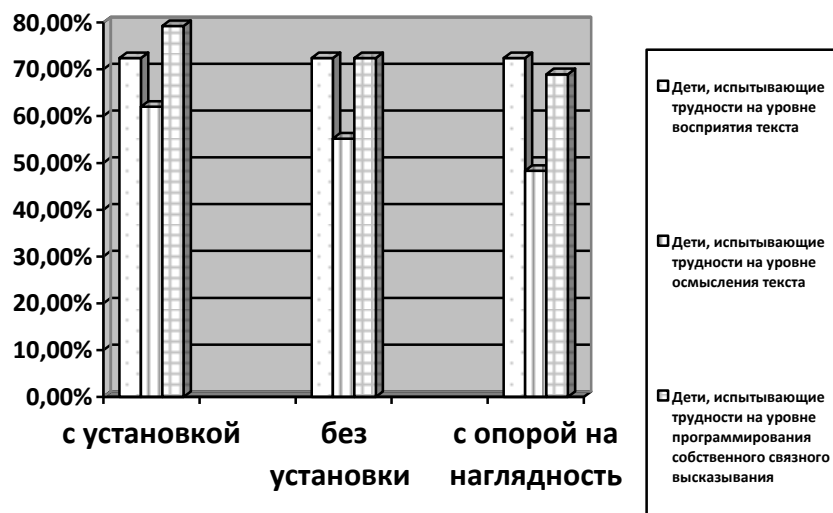


Рис. 2.5. Распределение детей с задержкой психического развития по трудностям освоения пересказа текста с предварительной установкой на пересказ, без нее и с опорой на наглядность (в %)

Как видно из Рис.2.5, при использовании наглядности и отсутствии предварительной установки на запоминание отмечаются более высокие показатели осмысления содержания текста и возможности программирования собственного пересказа текста. Данные показатели обусловлены тем, как наглядная опора выступает в качестве плана пересказа текста и способствует сосредоточению детей на содержании рассказа.

Таким образом, анализ результатов исследования состояния предпосылок овладения пересказом текста у старших дошкольников с задержкой психического развития указывает на прямую взаимосвязь состояния пересказа текста с формированием психологических и лингвистических предпосылок.

Изучения состояния пересказа текста и предпосылок ее сформированности у детей с ЗПР, мы сделали вывод о том, что нарушения пересказа текста нельзя отнести только к проблеме несформированности программирования пересказа. Таким образом, в основе нарушений пересказа лежит недостаточное осмысление детьми содержания исходного текста. Недостаточность сформированности кратковременной и долговременной памяти, дети не удерживают весь объем речевого материала в ходе восприятия текста и не могут его передать в своем пересказе.

Наши данные констатирующего эксперимента указывают на недостаточность у детей возможностей осмысления содержания текста, сформированности глубинного и поверхностного синтаксирования.

Такие недостатки в дальнейшем отражаются у детей в собственном пересказе текста и усугубляются затруднениями в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

Таким образом, наши данные экспериментального исследования указывают на то, что у старших дошкольников с ЗПР возможности пересказывать текст коррелируют с состоянием сформированности психологических и лингвистических предпосылок.

2.2. Проектирование педагогической технологии формирования навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития

Анализ данных констатирующего этапа экспериментальной работы подтвердил наши предположение о выраженной взаимосвязи между сформированностью психологических и лингвистических предпосылок и возможностями овладения пересказом текста у старших дошкольников с ЗПР. Все это предполагает учитывать данную взаимосвязь при проектировании педагогической технологии формирования навыка пересказа текста у старших дошкольников с ЗПР.

В основу проектирования были положены ведущие принципы обучения пересказу текста старших дошкольников с ЗПР.

1. Принцип единства диагностики и коррекции, который заключается в обоснованном выборе средств коррекционного воздействия и особенностях их применения на основе тщательного качественного анализа результатов констатирующего эксперимента с учетом состояния пересказа текста, психологических и лингвистических предпосылок.

2. Принцип учета механизма и структуры речевого нарушения. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволил нам выявить неоднородность нарушений пересказа текста у старших дошкольников с ЗПР, что обусловлено вариативностью несформированности психологической и лингвистической базы. В связи с этим коррекционная работа должна иметь разные акценты как на подготовительном, так и на основном этапе.

3. Принцип взаимосвязи развития речи и мышления. Его реализация заключается во взаимосвязи развития психологических и лингвистических предпосылок пересказа, а также в формировании осмысленного пересказа.

4. Онтогенетический принцип. На основе данного принципа осуществляется последовательное формирование умений понимать и конструировать различные типы предикативных структур (от простого к сложному). Работа организуется в процессе развития аналитико-синтетической мыслительной деятельности, на основе предметно-практической деятельности.

5. Принцип комплексности. Его реализация предполагает взаимодействие в ходе коррекционной работы специалистов учителя-логопеда, педагога-дефектолога, педагога-психолога и воспитателей (совместное обсуждение результатов обследования, планирование коррекционной работы).

Реализация данного принципа предполагает работу по нескольким направлениям: формирование психологической базы пересказа, которая обеспечивает создание неречевой ситуации, формирование лингвистической базы пересказа – уточнение и расширение значения словаря, формирование семантико-синтаксических конструкций, внутренне-речевой (семантической) схемы предложения; собственно обучение пересказу (формирование представлений о структуре рассказа, обучение умению выделять предметный и смысловой план рассказа, формирование умения связно и логически последовательно передавать содержание рассказа своими словами).

6. Принцип системности, который направлен на формирование всех уровней речевой системы (фонетической, лексической, морфологической, грамматической) и механизма их функционирования в условиях связного высказывания (формирование семантико-синтаксических связей, механизма осмысления и программирования связного высказывания).

В работе по обучению пересказу текста материал выстраивается с учетом степени самостоятельности ребенка при выполнении заданий. Также используются внешние опоры, облегчающие восприятие и осмысление материала. К ним относят реальные ситуации или их моделирование, сюжетные и предметные картинки, вопросы педагога и т.д.

Основными направлениями работы по обучению пересказу текста старших дошкольников с ЗПР являются:

1. Формирование психологических предпосылок овладения пересказом текста. В рамках данного направления предполагается формирование:

- мотивации к целенаправленной деятельности;
- произвольного внимания, анализирующего восприятия, опосредованного запоминания, наглядно-образного мышления;
- операций мыслительной деятельности (анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения);
- саморегуляция и самоконтроль.

2. Формирование лингвистических предпосылок овладения пересказом текста, а именно:

- расширение и уточнение лексического строя речи;
- формирование семантической организации полей;
- формирование осознания языковых закономерностей процессов словоизменения и словообразования;
- формирование осознания языковых закономерностей построения предложений различных синтаксических конструкций.

3. Формирование умений пересказывать текст. Реализуя данное направление работы, необходимо:

- формировать осознания языковых закономерностей построения текста (умений выделять предметный и смысловой планы текста, ориентироваться в его структуре);
- обучать умению конструировать мысленный симультанный образ событий текста;
- формировать умения осуществлять смысловое планирование пересказа и передавать симультанный образ событий текста своими словами, оформленными предложениями разных синтаксических конструкций;

— формировать умения оценивать качество своего и чужого пересказа.

Разработанная нами технология обучения пересказу текста старших дошкольников с ЗПР включает диагностический, основной и заключительный этапы. Основной этап в свою очередь этап делится на 2 подэтапа - подготовительный и обучающий (рис. 2.6.).

Целью диагностического этапа является изучение и анализ:

- Психолингвистических предпосылок;
- Лингвистических предпосылок;
- Уровня сформированности пересказа текста.

Для реализации диагностического этапа можно использовать комплекс диагностических заданий, представленных в п. 2.1.

Для проектирования содержания и осуществления основного этапа, необходимо разделить воспитанников на группы с учетом сформированности психологических и лингвистических предпосылок пересказа текста, а также в зависимости нарушения от структуры пересказа текста.

В первую группу могут войти дети, у которых пересказ текста не сформирован, поскольку понимание текста не является самостоятельным видом деятельности. Для детей этой группы характерна незрелость мотивационного компонента и недостаточная сформированность произвольного внимания, которые определяют низкую познавательную активность. Недоразвитие фонематических процессов, лексико-грамматических средств, временных и пространственных представлений, фрагментарность восприятия и ограниченный объем памяти обуславливают выраженные трудности на уровне восприятия текста. Такие дети не могут осмыслить содержание текста и создать его проекцию, но способны идентифицировать в тексте отдельные денотаты без осознания отношений между ними.

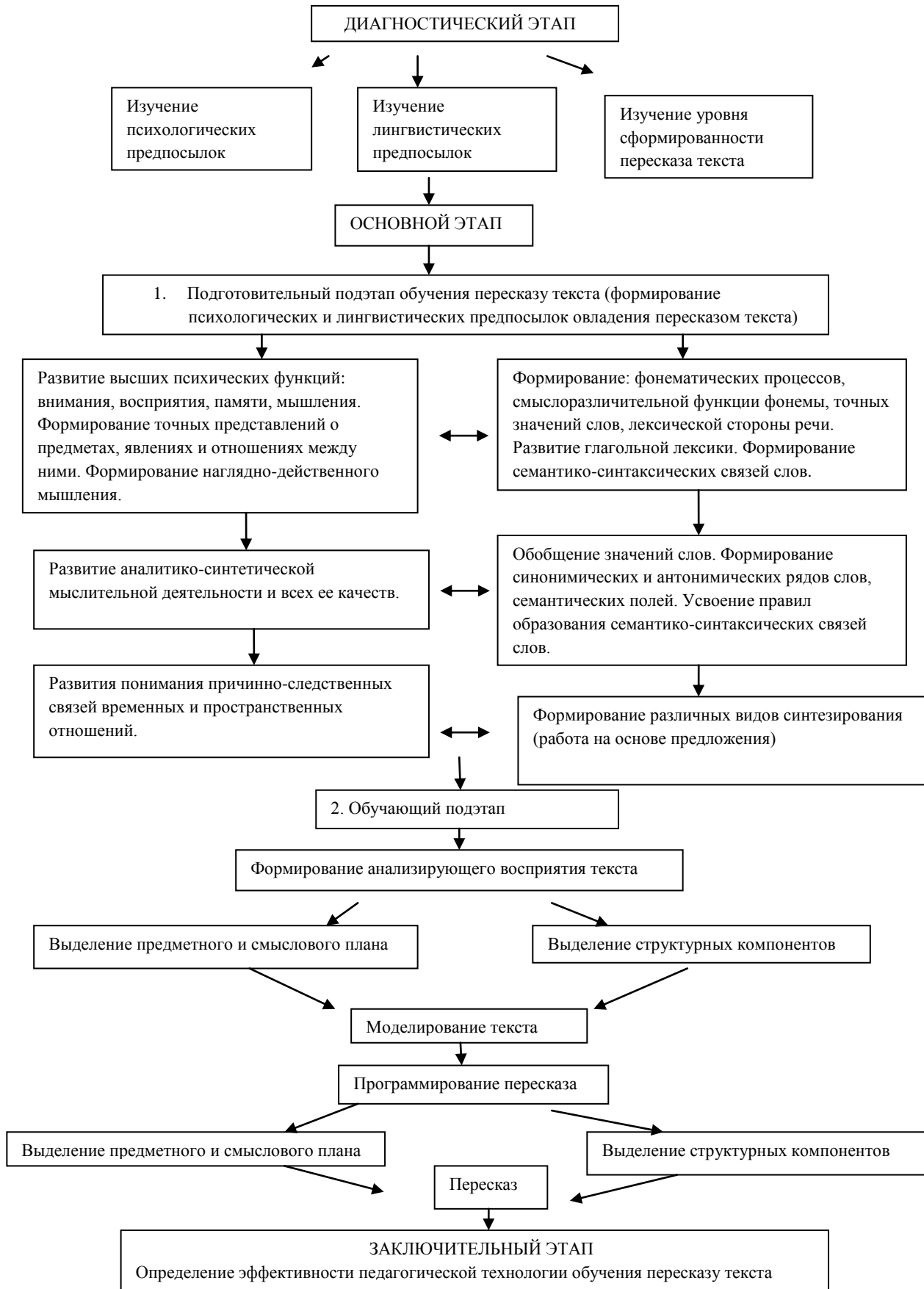


Рис.2.6. Технология формирования навыка пересказа текста у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Отсутствие представлений о тексте и его строении и несформированность функции контроля за результатами своей деятельности сдерживают развитие возможностей формирования умений воспринимать, осмысливать и пересказать текст. Данную ситуацию осложняет низкая работоспособность, обусловленная быстрой истощаемостью центральной нервной системы. По данным нашего констатирующего этапа экспериментальной работы, в эту группу вошли: Эля Ш. (мотивация -1, осмысление -1, программирование -1); Сергей Ш. (мотивация -1, осмысление -1, программирование -1); Агата В. (мотивация -2, осмысление-1, программирование-1); Матвей Г. (мотивация -1, осмысление -1, программирование -1); Влада З. (мотивация -1, осмысление -2, программирование -1); Ваня Р.(мотивация -2, осмысление -2, программирование -1); Ника С. (Мотивация -2, осмысление -2, программирование -1).

Во вторую группу войдут дети, у которых пересказ текста не сформирован по причине выраженных трудностей осмысления текста. Для таких детей характерна недостаточная мотивация к целенаправленной деятельности, которая определяет незрелость произвольного внимания. Фрагментарность восприятия, низкая скорость запоминания материала, недоразвитие фонематических процессов, лексико-грамматических средств, временных и пространственных представлений приводит к фрагментарному пониманию содержания текста. Дети способны идентифицировать в тексте денотаты, осознать основные действия между ними, но не способны осмыслить причинно-следственные связи и овладеть смысловым содержанием текста. По этой причине пересказ у таких детей характеризуется перечислением отдельных фрагментов рассказа. Отсутствие представлений о строении текста и недоразвитие функции контроля за результатами своей деятельности сдерживают развитие возможностей формирования умений осмысливать и пересказывать текст. По данным нашего констатирующего этапа экспериментальной работы, такие дети как: Даниил Б. (мотивация -2, осмысление -3, программирование -3); Лев Б. (мотивация -2,

осмысление -3, программирование -3); Глеб Б. (мотивация -2, осознание -2, программирование -2); Дима В. (мотивация -2, осмысление -2, программирование -2); София Г. (мотивация -3, осмысление -3, программирование -3); Данил Д. (мотивация -2, осмысление -3, программирование -2); Андрей Д. (мотивация -3, осмысление -3, программирование -3); Егор К. (мотивация -3, осмысление -3, программирование -3); Олег К. (мотивация -3, осмысление -3, программирование -3); Сева Л. (мотивация -2, осмысление -3, программирование -3); Оксана М. (мотивация -3, осмысление -3, программирование -3); Полина Н. (мотивация -2, осмысление -3, программирование -2); Женя О. (мотивация -2, осмысление -2, программирование -2); Гоша П. (мотивация -2, осмысление -3, программирование -2); Саша П. (мотивация -2, осмысление -3, программирование -2); Марк С. (мотивация -2, осмысление -2, программирование -2); Юра Т. (мотивация -2, осмысление -2, программирование -2); Диана Т. (мотивация -2, осмысление -2, программирование -2); Вова Ш. (мотивация -2, осмысление -2, программирование -2).

В третью группу могут войти дети, у которых нарушения пересказа текста обусловлены трудностями внутреннего программирования. Для них характерна достаточная мотивация к деятельности по пересказу, недостаточность произвольного внимания, объема слухоречевой памяти, фрагментарность восприятия, негрубое недоразвитие фонематических процессов и лексико-грамматических средств, а также недостаточная сформированность пространственных и временных представлений. Текст такими детьми воспринимается как смысловое и содержательное единство, проекция текста имеет характер структуры, но недостаточность концентрации произвольного внимания и функции самоконтроля за результатами собственной деятельности обуславливают вплетение в пересказ неадекватных элементов содержания, ассоциативно связанных с воспринимаемым материалом. По нашим данным констатирующего этапа экспериментальной работы, такие дети как: Маша Б.

(мотивация -4, осмысление -3, программирование -4); Валерия Д. (мотивация -4, осмысление -3, программирование -4); Коля К. (мотивация -4, осмысление -3, программирование -4).

В основу разработки основного этапа технологии положены идеи Т.В. Панченко и В.К. Воробьевой.

Целью подготовительного подэтапа основного этапа обучения является формирование психологических и лингвистических предпосылок овладения пересказом текста.

В соответствии с целью основными задачами являются:

1. Формирование устойчивой положительной мотивации к организованной образовательной деятельности в процессе реализации образовательной области «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие»;

2. Развитие фонематических процессов;

3. Формирование умений запоминать и воспроизводить информацию

4. Уточнение и расширение словаря (с использованием антонимических и синонимических рядов слов);

5. Формирование представлений о строении текста, а также умения составлять предложения разной синтаксической структуры,

Задачи подготовительного подэтапа решаются на материале лексических тем, выделенных в календарно-тематическом планировании воспитателя, учителя-логопеда, педагога-дефектолога.

Приведем пример организации работы с детьми на данном подэтапе реализации технологии, а также рассмотрим направления коррекционной работы по формированию психологических и лингвистических предпосылок овладения пересказом текста в работе с каждой группой детей.

Дети первой группы нуждаются в помощи педагога - дефектолога как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях. Работа педагога сконцентрирована на коррекции нарушенных психических функций, а также

направлена на формирование аналитико-синтетической мыслительной деятельности. Отработка материала является задачей подгрупповых занятий, а основной прием овладения информацией осуществляется за счет многократного повторения усвоенного навыка, которое охватывает как речевую, так и предметно-практическую деятельность.

Педагог-дефектолог, мотивируя и формируя интерес детей к занятиям, реализует задачи развития фонематических процессов. С помощью нейропсихологических упражнений осуществляется прием и анализ модально-специфической информации, кроме этого обеспечивается регуляция, контроль, программирование и развитие психической деятельности.

Особенность работы с детьми второй группы заключается в стабилизации межполушарного взаимодействия, обеспечивая прием и анализ модельно-специфической информации. Коррекционная работа педагогом-дефектологом проводится, как индивидуально, так и в минигруппах. Наиболее важным направлением выделяют развитие несформировавшихся психических процессов, а также формирование целостных представлений. Упор делают на развитие восприятия, памяти и аналитико-синтетической мыслительной деятельности.

Коррекционно-развивающие занятия с детьми третьей группы направлены на формирование аналитико-синтетической мыслительной деятельности, умения планировать свои действия и развитие самоконтроля. Также важно умение формировать синонимичные и антонимичные ряды слов, способность выражать мысль предложениями разных синтаксических конструкций, а также понимания строения текста.

В Приложении 5. приведен пример планирования коррекционно-педагогической работы педагога-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и воспитателя по формированию психологических и лингвистических предпосылок на подготовительном подэтапе.

Перед изучением установленной лексической темы проводится предварительная работа, которая может включать методы наблюдения, сравнения, а также просмотры познавательных передач, чтение литературы. Данные мероприятия мотивируют дошкольников с ЗПР на занятия, а также способствуют обогащению их сенсорного и эмоционального опыта.

При работе воспроизведения предложений, у детей формируется навык соотносить предложение с картинкой, составлять по сюжетной картинке предложения различных структур, выражать свою мысль, выделять предметный и смысловой план предложения.

При дифференцированном коррекционном воздействии целью обучающего подэтапа является непосредственное обучение пересказу текста.

Задачами этого подэтапа является:

- Осмысленное восприятие текста;
- Определение структуры связного высказывания;
- Владение предметным и смысловым высказыванием на основе анализе и синтеза смысловых частей понимания главного смысла связного высказывания;
- Внутреннее программирование связного высказывания;
- Использование лексико- грамматических средств в процессе и результата пересказа;
- Контролировать качество и реализации процесса и результата пересказа.

Для того чтобы текст был доступен для понимания детей, нужно соблюдать следующие правила при его подборе:

1. Объем должен быть доступен для восприятия;
2. Содержание соответствовать знаниям и представлениям детей;
3. Структурирован;
4. Иметь одну сюжетную линию;
5. Текст должен нести воспитывающие или познавательные представления

6. Чтец текста должен эмоционально выразительно представить его для стремления вызвать сопереживание, чуткость со стороны детей.

Обучение умению пересказывать, можно разделить в несколько этапов. Первым шагом проводим работу над восприятием и осмыслением текста. Для этого введение рассказа должно осуществляться так, чтобы понимание текста было результатом активной познавательной деятельности. Так ребенок, опираясь на сведения, должен будет домыслить и оценивать правильность догадки посредством анализа последующего отрезка рассказа.

Для реализации этого шага можно брать тексты представленные в адаптированной основной программе, рабочих программах воспитателей, педагога-дефектолога и учителя-логопеда. Мы выбрали рассказ Л.Н. Толстого «Белка и Волк» в Приложении 6.

Для детей 1 и 2 подгруппы можно использовать серию сюжетных картинок как зрительную опору. Детям предлагается текст с «люками», то есть с пропущенными в тексте словами.

Заполнение «люков» обеспечивает усвоение предметного и смыслового плана рассказа. Пропуски заполняем по ходу прочтения текста и проверяем при повторном чтении. При необходимости, исправляем ошибки, подбираем более точные значения слов, опираясь на познавательный и лингвистический опыт, сформированный на подготовительном этапе. В процессе работы над текстом активно развиваем словесно-логическое мышление и формируем схему образов, передающего события рассказа.

Диалог в вопросно-ответной форме с детьми, позволит выявить степень осмысления текста, даст возможность выделить структурные части рассказа (начало, само событие, конец) и является опорой для будущего пересказа.

Результатом данной работы является полноценное овладение смыслом рассказа и создание в сознании ребенка проекции текста.

Далее проводим работу над программой пересказа, и лексико-грамматическим оформлением каждой части. Для этого текст читается еще раз и сопровождается постепенным открыванием серии сюжетных картинок, представленных демонстративно и индивидуально. Это позволяет наглядно увидеть детям происходящие в рассказе события и оценить правильность своей проекции текста.

Также можно с детьми переиграть текст, представив себя участниками событий. Использование данного приема позволит детям эмоционально обогатить смысл ситуации за счет привлечения следов личного опыта.

Чтобы закрепить текст, как программу для будущего пересказа детям можно предложить восстановить деформированную последовательность сюжетных картинок или установить недостающую картинку, определить ее местоположение, а также закончить серию сюжетных картинок, убрать лишнюю, несоответствующую содержанию рассказа.

После можно предложить, детям варианты фраз, которыми можно начать и закончить свой рассказ. При необходимости еще раз повторяем лексические ряды, различные предикативные и синтаксические конструкции, которые можно будет использовать в процессе лексико-грамматического оформления пересказа.

Детям 1 группы можно предложить пересказ с опорой на серию сюжетных картинок, отражающих предметный и смысловой план рассказа; пересказ с опорой на предметные картинки, пересказ без наглядной опоры.

Основным приемом работы является как пересказ текста по цепочке; продолжи рассказ или закончи рассказ. Данные приемы стимулируют развитие произвольного внимания ориентироваться в речевой действительности, анализируя еще и предстоящую к передаче часть смысла рассказа. Затем слушаем целые пересказы детей, но во избежание шаблонных пересказов достаточно двух - трех на одном занятии.

Результатом данной работы является овладение детьми самостоятельным пересказом и умением анализировать его качество.

Для формирования самооценки качества пересказа постепенно усложняются задания.

Поначалу детям предлагаем неупорядоченную серию из 6 сюжетных картинок, по которым составляем пересказ.

Усложняя задачу, предлагаем серию из 3 сюжетных картинок, отражающих структуру рассказа: начало, середину, конец. Более сложное задание это умение составить пересказ из 2 сюжетных картинок, отражающих только начало и середину рассказа. Также предлагаем детям 1 сюжетную картинку, по которой составляется пересказ начало, середина или конец текста.

В конце реализации основного этапа переходим к обучению детей творческому пересказу. Для этого используем, сформированное на подготовительной подстадии - умение детей ставить вопросы к каждому слову в предложении, а также отвечать на них, используя лексико-грамматические средства. Это умение позволяет научить детей «видеть» в рассказе те смысловые предикаты, которые могут быть уточнены. Результатом данной работы является овладение детьми техникой творческого содержания рассказа согласно его смысловой логике.

Целью заключительного этапа, является определение эффективности педагогической технологии обучения пересказу текста. Используя результаты промежуточных срезов пересказа текста старшими дошкольниками с ЗПР, мы выявляем состояние структурных элементов пересказа текста.

Задачей этого этапа соответственно является, закрепление полученных результатов.

Таким образом, разработана педагогическая технология предполагающая поэтапность формирования обучения пересказа текста старшим дошкольникам с ЗПР, которая учитывает взаимосвязь сформированности психологических и

лингвистических предпосылок овладения пересказом текста и содержанием коррекционной-педагогической работы на этапах обучения.

Итогом данной работы является формирование у детей представлений о целостности и смысловых закономерностях рассказа.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

И так, нами было проведено экспериментальное исследование на базе: Муниципального бюджетного дошкольного общеобразовательного учреждения детского сада комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгород.; Муниципального бюджетного дошкольного учреждения детского сада комбинированного вида №86 «Радость» г. Белгород.; Муниципального бюджетного дошкольного общеобразовательного учреждения детского сада комбинированного вида №67 г. Белгород.

Результаты экспериментального исследования показали, что при изучении психологических предпосылок пересказа текста, мы также выявили особенности формирования навыка самоконтроля. Наблюдения за детьми в процессе выполнения диагностических заданий, действий с предметами показали, что 10,3% детей были способны исправить допущенные ими ошибки самостоятельно. 55,2% детей не видели своих ошибок и даже при наличии образца, а обнаружив их с помощью взрослого, не стремились исправить. 32,5% детей продемонстрировали безразличное отношение к результатам своей деятельности.

Таким образом, полученные в ходе изучения психологических предпосылок пересказа текста данные, позволяют нам сделать следующий вывод: у дошкольников с задержкой психического развития имеют место нарушения всех видов восприятия, произвольного внимания и слухо-речевой памяти, наглядно-образного и словесного-логического мышления, а также низкий уровень готовности к регуляции и контролю результатов своей деятельности.

А результаты, недоразвитие лингвистических предпосылок пересказа текста отражает фрагментарность зрительного восприятия, несформированность, произвольного и слухоречевого внимания, незрелость фонематических процессов, недоразвитие аналитико-синтетической мыслительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.

Результаты исследований возможности пересказа текста: с предварительной установкой на запоминание дети с задержкой психологического развития на уровне: восприятия текста (72,4%); осмысление текста (62%); программирования собственного связного высказывания (79,25%).

Без предварительной установки на запоминание дети с задержкой психического развития на уровне: восприятия текста (72,4%); осмысление текста (55,2%); программирования собственного связного высказывания (72,4%).

С опорой на наглядность и без предварительной установки на запоминание дети с задержкой психического развития на уровне: восприятия текста (72,4%); осмысление текста (48,3%); программирования собственного связного высказывания (68,95%).

По результатам экспериментального исследования, в основу проектирования были положены ведущие принципы обучения пересказу текста старших дошкольников с ЗПР. Так же, разработанная нами технология обучения пересказу текста старших дошкольников с ЗПР, которая включает диагностический, основной, заключительный этапы. Основной этап в свою очередь этап делится на 2 подэтапа - подготовительный и обучающий. На каждом этапе учитываются индивидуальные особенности эмоционально-волевой сферы и протекания высших психических процессов, а также взаимосвязь между уровнем сформированности предпосылок овладения пересказом текста и содержанием коррекционной работы на всех этапах обучения.

Результатом данной работы является овладение детьми техникой творческого обогащения содержания рассказа согласно его смысловой логике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, можно сделать вывод, что пересказ является сложной психолингвистической деятельностью. Среди его основных характеристик выделяются цельность (содержательный компонент) и связность (внешнее планирование). Анализ лингвистической, психологической и психолингвистической литературы показал, что в центре пересказа стоит текст.

Процессы, необходимые для овладения пересказом текста, созревают к старшему дошкольному возрасту. Овладение механизмом пересказа текста начинается с умения детьми понимать и осмысливать связное монологическое высказывание и только затем программировать собственное.

У детей старшего дошкольного возраста, которые имеют задержку психического развития, наблюдается несформированность как психологических, так и лингвистических предпосылок овладения пересказом. Недоразвитие когнитивных процессов, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мотивационной сферы, низкая работоспособность и нарушение внимания определяют ряд особенностей речевого развития детей с задержкой психического развития, и, в свою очередь, существенно затрудняют деятельность ребенка по овладению пересказом текста.

Для того чтобы подтвердить имеющиеся данные нами было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе дошкольных учреждений г. Белгорода. Результаты констатирующего этапа показали, что задания с предварительной установкой на запоминание дети с задержкой психического развития получили следующие данные восприятия текста (72,4%), осмысление текста (62%), программирования собственного связного высказывания (79,25%). В заданиях без предварительной установки на запоминание дети с задержкой психического развития разделились на такие показатели восприятия текста (72,4%), осмысление текста (55,2%), программирования собственного связного

высказывания (72,4%). С опорой на наглядность и без предварительной установки на запоминание дети с задержкой психического развития на уровне: восприятия текста (72,4%), осмысление текста (48,3%), программирования собственного связного высказывания (68,95%).

Полученные данные позволяют выделить у старших дошкольников с задержкой психического развития ряд особенностей при формировании психологических и лингвистических предпосылок овладения навыком пересказа текста. Это говорит о том, что для них следует адаптировать имеющиеся приемы обучения и воспитания, которые положительно влияют на усвоение умений и навыков навыка пересказа текста старшими дошкольниками с задержкой психического развития.

В разработанной нами педагогической технологии обучения пересказу текста старших дошкольников с задержкой психического развития было выделено три этапа: диагностический, основной (подготовительный и обучающий) и заключительный. На каждом этапе учитываются индивидуальные особенности эмоционально-волевой сферы и протекания высших психических процессов, а также взаимосвязь между уровнем сформированности предпосылок овладения пересказом текста и содержанием коррекционной работы на всех этапах обучения.

В результате работы у старших дошкольников с задержкой психического развития формируются представления о целостности и смысловых закономерностях пересказа текста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина, Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст]: монография / Т.В. Ахутина. – М.: Либроком, 2012. – 218 с.
2. Бабкина, Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: пособие для школьного психолога / Н.В. Бабкина. – М.: Школьная Пресса, 2006. – 80 с.
3. Биева, Е.Г. Когнитивный анализ понимания речевых сообщений дошкольниками [Электронный ресурс] / Е.Г. Биева // Интернет-журнал «Филолог» - выпуск № 6. Дата обращения: 11.12.2017. Режим доступа: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139
4. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
5. Дети с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной / Электронная педагогическая библиотека. Дата обращения: 11.12.2017. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/7/0303/7_0303-1.shtml
6. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: методическое пособие / В.К. Воробьева. – М.: Астрель, 2006. – 158 с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь: антология мировой педагогики [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
8. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка [Электронный ресурс] / П.Я. Гальперин // Электронная библиотека МГППУ. Дата обращения: 28.12.2017. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/GMo-1985/GMo-045.htm>

9. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст]: учебно-методическое пособие / И.Р. Гальперин. – М.: Ленанд, 2015. – 144 с.
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи: дневник научных наблюдений [Текст]/ А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 320 с.
11. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте [Текст]: библиотека дошкольного психолога / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. - СПб.: Питер, 2006. – 80 с
12. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников [Текст]: методическое пособие / Г.Г. Голубева. – СПб.: Союз, 2000. – 64 с.
13. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики [Текст]: учебно-методическое пособие / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2010. – 320 с.
14. Демьянчук, Р.В. Память у детей с разными формами задержки психического развития [Текст]: диссертация кандидата психологических наук / Р.В. Демьянчук. – СПб., 2001. – 178 с.
15. Доблаев, Л.П. К вопросу о семантических связях ближайших предложений текста [Электронный ресурс] /Л.П. Доблаев // Вопросы психологии. Дата обращения: 05.01.2018. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/836/836169.htm>
16. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии [Электронный ресурс] / Т.М. Дридзе // Дата обращения 25.10.2017. Режим доступа: <http://www.klex.ru/mw9>
17. Евсюткина, П.А. Формирование навыка пересказа прочитанного [Текста] / П.А. Евсюткина// Молодой ученый. – 2014. – №19. – С. 531-533.
18. Ермакова, Л.А. Нарушение формирования пространственных представлений у детей с резидуально-органической патологией [Электронный ресурс] / Л.А. Ермакова, Н.А. Малышева // Материалы интернет-конференции

«А.Р. Лурия и психология 21 века». Дата обращения: 10.12.2012. Режим доступа: [http// www, auditorium.ru](http://www.auditorium.ru).

19. Жаренкова, Г.И. Психолого-педагогическое изучение учащихся с ЗПР в специальной школе [Электронный ресурс] / Г.И. Жаренкова // Дефектология. Дата обращения: 05.01.2018. Режим доступа: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d8102.htm>

20. Жинкин, Н.И. Психоллингвистика [Текст]: избранные труды / Н. И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2009. - 288 с.

21. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: книга для логопеда/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: КнигоМир, 2011. – 320 с.

22. Залевская, А.А. Введение в психоллингвистику [Текст]: учебно-методическое пособие / А.А. Залевская. – М.: Изд-во РГГУ, 2007. – 566 с.

23. Запорожец, А.В. Психология действия: избранные психологические труды [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: МПСИ, 2000. – 736 с.

24. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст]: избранные психологические труды / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ, 2007. – 432 с.

25. Иванова, О.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития [Текст]: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ О.В. Иванова. – СПб, 2003. – 24 с.

26. Калмыкова, З.И. Особенности генезиса продуктивного мышления детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / З.И. Калмыкова // Дефектология. Дата обращения: 15.11.2017. Режим доступа: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d7806.htm>

27. Королева, Н.К. Когнитивное и речевое развитие ребенка в условиях современного российского общества [Текст] / Н.К. Королева, С.Н. Цейтлин, Ю.Л.

Проект // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – №4. – С.91-98

28. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР [Текст]: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003.

29. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития [Электронный ресурс] / К.С. Лебединская // Альманах «К 80-летию со дня рождения К.С. Лебединской». – 2005. – № 9. Дата обращения 20.12.2017. Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/osnovnye-voprosy-kliniki-i-sistematiki-page231>.

30. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст]: учебно-методическое пособие / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2006. – 145 с.

31. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст]: учебное пособие для студентов / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 287 с.

32. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности. [Электронный ресурс] / А.А. Леонтьев // Книжный архив. Дата обращения: 01.11.2017. Режим доступа: <http://www.klex.ru/c11>

33. Леонтьев, А.А. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации [Электронный ресурс] / А.А. Леонтьев // Книжный архив. Дата обращения: 01.11.2017. Режим доступа: <http://www.klex.ru/mwa>

34. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст]: монография / А.Р. Лурия. – М.: Книга по требованию, 2012. – 320 с.

35. Мальцева Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Е.В. Мальцева // Российская государственная библиотека. Дата обращения: 25.10.2017. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000318169>

36. Марковская, И.Ф. Нейропсихологический анализ клинических вариантов задержки психического развития [Электронный ресурс] / И.Ф. Марковская // Дефектология. Дата обращения: 15.01.2018. Режим доступа: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d7706.htm>
37. Маршалкин, А.П. Современный подход к диагностике различных форм задержки психического развития [Текст] / А.П. Маршалкин, Е.А. Порошина // Специальное образование. – 2011. - № 1. – С. 57-65.
38. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста [Текст]: учебное пособие / Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
39. Никашина, Н.А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Н.А. Никашина // Дефектология. Дата обращения: 15.01.2018. Режим доступа: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d7205.htm>
40. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]: словарь / С.И. Ожегов. – М.: Мир и образование, 2017. – 1376 с.
41. Панченко, Т.В. Обучение пересказу текста старших дошкольников с задержкой психического развития. / Т. В. Панченко // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 10. – С. 148-156.
42. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст]: детская психология / Ж. Пиаже. – М.: РИМИСИ, 2008. – 935 с.
43. Пускаева, Т.Д. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Т.Д. Пускаева // Дефектология. Дата обращения: 15.01.2018. Режим доступа: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d8003.htm>
44. Пушкова, И.Е. Обучение пересказу умственно отсталых старшеклассников на уроках чтения [Текст]: диссертация кандидата педагогических наук / И.Е. Пушкова. - М, 2003. – 169 с.

45. Саликова, Ю.Г. Театрализованная деятельность как средство развития речи детей с ЗПР [Текст] / Ю.Г. Саликова И.Ю. Лебедеко //Дошкольное образование: опыт и перспективы развития : материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 2 июня 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 67-70.

46. Семаго, М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст]: методическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.

47. Семаго, М.М. Теория и практика оценки психического развития. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст]: учебно-методическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

48. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР [Текст]: книга для учителя / Е.С. Слепович. – Минск: Народный рассвет, 2009. – 64 с.

49. Слепович Е.С. Исправление речи у детей [Электронный ресурс] / Е. С. Слепович // Электронная педагогика. Дата обращения: 07.01.2018. Режим доступа: <https://cyberpedia.su/8xc36.html>

50. Сорокин, Ю.А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения [Текст]: методическое пособие / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович. – М.: Либроком, 2009. – 328 с.

51. Стебляк, Е.А. Коррекция распознавания и понимания интонаций у детей с задержкой психического развития [Текст]: диссертация кандидата педагогических наук / Е.А. Стебляк. - СПб., 2002. – 208 с.

52. Стрекалова, Т.А. Особенности логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Т.А. Стрекалова // Дефектология. Дата обращения: 05.01.2018. Режим доступа: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d8202.htm>

53. Толстой, Л.Н. Читаем маме [Текст]: книжная полка малыша / Л.Н. Толстой. – М.: АСТ, 2016. – 64 с.

54. Ульенкова, У.В. Теоретико-прикладная модель психологической помощи детям с ЗПР [Текст] / У.В. Ульенкова, Е.Е. Дмитриева, Н.В. Шутова // Высшее образование в России. – 2012. – №2. – С.105-109

55. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика [Текст]: учебно-методическое пособие / Р.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2014. – 336 с.

56. Халилова, Л.Б. Психолингвистические механизмы декодирования речи. Норма и речевая патология [Текст]: методическое пособие / Л.Б. Халилова. – М.: Парадигма, 2013. – 152 с.

57. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст]: учебное пособие / Л.С. Цветкова. – М.: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2010. – 320 с.

58. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Освоение ребенком родного языка [Текст]: методическое пособие / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 240 с.

59. Шахнарович, А.М. К проблеме онтогенеза правил словообразования [Текст] / А.М. Шахнарович // Язык: история, теория, типология. – М.: Едиториал УРСС, 2000. – С. 35 – 52.

60. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты [Текст]: методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко. - М.: ВЛАДОС, 2001.- 136 с.

61. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.

62. Шошин, П.Б. Оpozнание простых изображений детьми с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / П.Б. Шошин // Дефектология. Дата посещения: 02.01.2018. Режим доступа: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d8301.htm>

63. Эльконин, Д.Б. Психология развития [Текст]: учебно-методическое пособие / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2006. – 144 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Злой мальчик.

Володя был во дворе. Собака Жучка у крыльца грызла кость. Володя стал отнимать у нее кость. Жучка заворчала. Володя взял палку и бросил в Жучку. Жучка вскочила и укусила Володю за ногу. Володя закричал и побежал домой. Мама сказала: «Сам виноват, теперь терпи. Жучке тоже больно». Надо жалеть животных.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2Ваня Р., 5 лет 4 месяца**Подробный пересказ**

Собака ела косточку... и еще хрящики такие... ну... А мальчик стал ее бить... Он не хотел, чтобы она ела. А собака его укусила, а он заплакал... Пнул ее и ушел домой... А мама ему помазала ногу зеленкой. И он кричал... Нельзя собак бить.

Краткий пересказ

Ну, он побил собачку. Он ее не любил... она ела... А она укусила, чтоб не дрался... А мама потом его лечила.

Ответы на вопросы по содержанию

- О ком этот рассказ? Про мальчика и собаку.
- А кто главный герой рассказа? Володя.
- Что сделал Володя? Он хотел забрать косточку, а Жучка не давала, а он побил ее палкой.
- Почему Жучка укусила Володю? Она дала ему сдачи,
- Почему мама не стала жалеть Володю? Потому что надо жалеть животных.

Саша П., 5 лет 8 месяцев**Подробный пересказ**

Ну там собака, что ли кусалась. И укусила мальчика, а он побил ее палкой. А мама сказала..., ну что бы, не бил.

Краткий пересказ

- Ну не знаю. Там был мальчик. У него пачка. Ну, они поссорились... Не знаю, я уже рассказал.

Ответы на вопросы по содержанию

- О ком этот рассказ? О мальчике.
- О ком еще? Еще про собаку.

- А кто главный герой рассказа? Мальчик.
- А как звали мальчика? Не помню.
- Что сделал мальчик Володя? Он собаку... это... ударил палкой.
- Почему Володя ударил собаку Жучку палкой? А она его цапнула за ногу... вот здесь (показывает на себе).
- Почему Жучка укусила Володю? Потому что он ее не любил.
- Почему мама не стала жалеть Володю? Потому что сам виноват. Он первый начал.

Маша Б., 5 лет 7 месяцев

Подробный пересказ

А там была такая собака с зубами острыми, клыками... и она укусила... цапнула мальчика. Собака ...это...укусила его, а он заревел. Не будет кусаться.

Краткий пересказ Отказ.

Ответы на вопросы по содержанию

- О ком этот рассказ? Ну... там была такая собака с клыками.
- О ком еще? А там еще мальчик был. Яне помню это... как его звали.
- А кто главный герой рассказа? Собака.
- А что сделал мальчик Володя? Он хотел поиграть с собакой.
- Почему собака Жучка укусила Володю? Она злая, потому что плохая.
- Почему мама не стала жалеть Володю? Не знаю.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3Вова Ш., 3, 5 лет 8 месяцев**Подробный пересказ**

Там во дворе была такая собака,... Жучка Она грызла косточку. Тихонько грызла,... никого не трогала, ни к кому не лезла, сама себе. А Ваня пришел и стал...это... к ней приставать. А ей не понравилось, и она зарычала, так «р-р-р». А Ваня разозлился и палку в нее...это... кинул. А она бросила кость и укусила его.

Краткий пересказ

Не знаю.

Ответы на вопросы по содержанию

- О ком этот рассказ? Ну... про собаку и про Ваню.
- А кто главный герой рассказа? Ваня.
- А что сделал мальчик? А он прицеплялся к собаке... палкой в нее пулял.
- Почему собака Жучка укусила Володю? Ей не понравилось, что он в нее пулял, и она укусила.
- Почему мама не стала жалеть Володю? Почему, она же его не лупила.

Даниил Б. М., 5 лет 6 месяцев**Подробный пересказ**

Мама поругала мальчика за то, что он собаку побил. Она не стала его жалеть, а ему было больно. А Жучки тоже было больно. Нельзя же у собак еду забирать. ... Она же нему не лезла.

Краткий пересказ

Отказ.

Ответы на вопросы по содержанию

- О ком этот рассказ? Он про мальчика и собачку,
- А кто главный герой рассказа? Собачка.

- Как звали мальчика? Не знаю,
- А собаку? Жучка.
- А что сделал мальчик? Он забирал у собачки еду, нехороший.
- Почему собака укусила мальчика Володю? Она была голодная, а он злой.
- Почему мама не стала жалеть Володю? Потому что его надо было набить, а она только наругала.

Дима О., 5 лет 4 месяца

Подробный пересказ

Там такой мальчик. ... Он к собаке лез ... а она рычала. А он взял такую большую, толстую палку и кинул в нее... и попал. А она завизжала и кинулась его... это... кусать, прямо сюда (показывает на себе). А он заревел и побежал к мамочке... жаловаться. А от его ругала.

Краткий пересказ

Не знаю.

Ответы на вопросы по содержанию

- О ком этот рассказ? Ну ... про собаку, мальчика и его маму.
- А кто главный герой рассказа? Не знаю.
- Что сделал мальчик Володя? Он лез к собаке, не давал ей есть косточку.
- Почему собака Жучка укусила Володю? А он швырнул в нее палку и попал, а она укусила.
- Почему мама не стала жалеть Володю? Чтобы он не был мамсиком, ... надо уметь драться.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

**Совместное планирование работы по изучению лексической темы
«Дикие животные Белгородской области».**

<p>Ознакомление с окружающим миром и развитие речи (дефектолог, логопед)</p>	<p>Развитие фонематических представлений и развитие речи (логопед)</p>	<p>Изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование) (воспитатель)</p>	<p>Ознакомление с художественной литературой (дефектолог, логопед)</p>	<p>Формирование элементарных математических представлений (дефектолог)</p>	
<p>ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП</p>					
<p>Занятие 1</p>		<p>Занятие 1</p>		<p>Занятие 1</p>	<p>Занятие 1</p>
<p>Формирование целостного представления о диких животных Белгородской области: 1 подгруппа - лиса, белка, кабан; 2 подгруппа - лиса, белка, кабан, медведь, лось; 3 подгруппа - лиса, белка, кабан, медведь, лось, заяц, волк ; - Кто как называется? - Кто какого цвета? - Кто что и как ест? - Где живут?</p>	<p>Уточнение и расширение словаря по теме (предметного, глагольного, признаков). Отработка семантико-синтаксической сочетаемости слов: - существ. ед. ч. и мн. ч., Им. п. + глагол наст, вр.; - существ, ед. ч. и мн. ч., Им. п. + глагол прош. вр. в роде; - глагол наст. вр. + сущ. ед, ч. и мн. ч., Вин. п., Род- п.; - глагол прош, вр. -ь сущ. ед. ч. и мн. ч., Вин. п., Род. П.; Формирование обобщающего понятия «Дикие животные Белгородской области»</p>	<p>Формирование слоговой структуры слов: -двусложных из открытых слогов; - трехсложных из открытых слогов; - односложных, равных закрытому слогу; - двусложных с закрытым слогом; - двусложных со стечением согласных в середине. Формирование осознания смыслоразличительной функции гласной фонемы. Развитие слухоречевой памяти.</p>	<p>Закрепление целостного представления о животном и уточнение словаря (предметного, глагольного, признаков) по лексической теме. Формирование умений собирать целое из частей. Формирование пространственных представлений. Отработка предложно-падежных конструкций винительного, родительного, дательного падежа с предлогами в, на, к, из. Задание 1 Рисование. Лиса. (дорисовывать карандашами части тела лисы)</p>	<p>Формирование представлений о строении текста. Упражнения на сравнение: - рассказа и его деформированного варианта; - рассказа и его некомплектного варианта.</p>	<p>Закрепление точного названия геометрических форм. Соотнесение геометрических форм и частей тела животных. Формирование умений согласовывать числительные от 1 до 5 с существительными.</p>

Задание 2			Занятие 2 Лепка. Заяц Задание 3 Рисование. Белка. (рисование красками) Задание 4 Конструирование. Берлога для медведя. Занятие 5 Рисование. Лес. (рисование цветными карандашами). Занятие 6 Лепка. Угощение для диких животных.		Задание 2
Формирования умения выделять признаки предмета, его части (рассматривание лисы); Выделение цвета окраски шерсти лисы, глаза, размера и формы частей тела.	Закрепление предметного словаря, обозначающего признаки, части тела и их назначение. Образование уменьшительно-ласкательной формы и мн. числа; Согласование -прилагательного им сущ. в роде и числе; -глагола и сущ. род. п. ед. и мн. числа, и дат. п. ед. числа.	Формирование структуры слов: -двусложных из открытых слогов; -трехсложных из открытых слогов; -односложных равных закрытому слогу; -двусложных с закрытым слогом; -двусложных со стечением согласных в середине. Формирование осознания смыслоразличительной функции согласной фонемы. Развитие слухоречевой памяти (ряды из 3 — 5 слов, слогов со стечением).			Закрепление названия геометрических форм. Соотнесение геометрических форм и частей тела животных. Формирование умений согласовывать: -числительные от 1 до 5с существительными, -числительное + (прилагательное + существительное)
Задание 3					
Закрепление представлений о диких животных Белгородской области.	Закрепление обобщающих понятий «дикие животные», «домашние животные» и лексических едениц				

	их включающих. Закрепление отработанных семантико- синтаксических конструкций на материале двух тем.				
Обучающий этап					
Задание 4		Задание 7	Занятие 2		
Пересказ сказки Л.Н. Толстой «Волк и Белка»		Рисование иллюстрации к сказке.	Знакомство со сказкой Л.Н. Толстого «Волк и Белка». Диалог по содержанию.		
Задание 5 Пересказ сказки «Маша и Медведь»		Задание 8 Аппликация. Сюжетная картинка к сказке.			

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Задания на формирование у детей представлений о структуре разных предложений.

Задание 1

Подобрать соответствующую сюжетную картинку к предложению.

Задание 2

Составить предложение по сюжетной картинке.

Задание 3

Закончить предложение (с опорой на сюжетную картинку и без опоры).

Петя несет Ира пошла в У стола нет Папа дал кость

Петя приехал к

Задание 4

Вставить в предложение пропущенное слово (формирование умения ставить вопрос к членам предложения).

Кошка ... молоко. Собака живет в жует сено. Мама доит

Задание 5

Распространить слово по вопросам педагога.

Кошка (какая?) пьет (как?) молоко (какое?).

Задание 6

Восстановить порядок слов в предложении.

Корову Коля на лугу пасет. Охраняет собака дом верная. Ловит кошка мышей в сарае.

Задание 7

Составить предложение из набора слов.

Корова, сено, пятнистая, жует. Игривый, скачет, конь, на, лугу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Белка ... с ветки на ... и упала прямо на сонного волка. ... вскочил и хотел ее съесть. Белка ... просить: – Пусти меня. ... сказал: – Хорошо, я пущу тебя, только ты скажи мне, почему вы, ... , так веселы. Волк пустил, и белка сказала: ... веселы оттого, что ... добры и никому зла не делаем.