

И. Н. Лебедева
Санкт-Петербург, Россия

I. N. Lebedeva
St. Petersburg, Russia

**ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ
У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

**STUDY OF PECULIARITIES
OF TEXT FORMATION
OF PRE-SCHOOL CHILDREN
WITH MENTAL RETARDATION**

Печатается по результатам исследовательской работы по гранту Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских учёных МК – 3898.2011.6 на тему «Развитие связной речи дошкольников с проблемами в речевом и познавательном развитии».

Аннотация. В статье рассматриваются научно-теоретические подходы к проблеме изучения особенностей текстообразования у дошкольников с задержкой психического развития.

Описываются основные характеристики текста и научные методы его анализа. Текст рассматривается как инструмент коммуникации, значимый для когнитивного и языкового развития дошкольников с задержкой психического развития. В статье анализируются экспериментальные данные, подтверждающие эффективность технологии коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи детей с задержкой психического развития, базирующейся на потенциальных возможностях самостоятельного текстообразования.

Ключевые слова: текст, текстообразование, связность текста, цельность текста, методика набора ключевых слов, задержка психического развития церебрально-органического генеза, коэффициент лексического разнообразия, средний объём текста, средняя длина высказывания.

Сведения об авторе: И. Н. Лебедева, кандидат педагогических наук.

Место работы: РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Контактная информация: irinan-lebedeva@yandex.ru

Abstract. Scientific theoretical approaches to the problem of text formation of preschool children with mental retardation are shown in the article.

Basic characteristics of the text and the research methods are specified. Text is considered as an instrument of communication, important for cognitive and linguistic development of children of preschool age with mental retardation. The article analyses the experimental results which prove effectiveness of correction-pedagogical technology for developing connected speech of preschool children with mental retardation, based on the potential abilities of independent text formation.

Key words: text, text formation, coherence of a text, indivisibility of a text, method of choosing key words, mental retardation of cerebral organic genesis, lexical diversity coefficient, medium size of a text, medium length of an utterance.

About the author: Lebedeva I. N., Candidate of Pedagogic Sciences.

Place of employment: Russian State Pedagogical University n. a. Gertsen, St.Petersburg.

Современное состояние проблемы изучения связной речи дошкольников отличается многоаспектностью, незаконченностью, постановкой многих проблем, в частности связанных и с декларацией и реализацией идей Национальной образовательной инициативы, касающихся инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В действительности успешная социализация («инклюзия» в общество) ребёнка с ограниченными возможностями здоровья может быть осуществлена только при условии, что организовано и систематически ведётся коррекционная работа. Такой подход, на наш взгляд, является определяющим и при разработке технологий развития связной речи дошкольников.

Речевые процессы важно рассматривать в связи с коммуникативным актом. Потому основополагающим для нашего исследования является понятие «текст» и проблема текстовой компетенции детей дошкольного возраста. Выяснено, что текстовая деятельность представляет собой результат речевой деятельности, где язык, речь, мыслительные процессы взаимодействуют между собой и образуют единое целое. Для нашего исследования значимым является положение о том, что процесс синтеза текста осуществляется по принципу от общего к частному. Это предполагает опору на индивидуальную картину мира, владение информацией о тексте в целом ещё до того, как текст

начинает актуализироваться [2, 5, 6, 9 и др.]. В процессе анализа психолого-педагогической и лингвистической литературы однозначного определения феномена текста не выявлено. В семиотике под текстом понимается осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации (обряд, танец и др.). Текст определяется как «субъективное отражение объективного мира, текст – выражение сознания» [3, с. 308]. По результатам анализа лингвистической и психолингвистической литературы выделяется два понимания текста: текст как сознательно организованная речь и текст как реальная реализация речевого замысла [1, 10, 11, 14 и др.]. С позиций первого подхода текст понимают как последовательность языковых (или вообще знаковых) единиц, обладающую связностью и относительной завершённостью. С этих же позиций рассматривают текст и как единицу связной речи. Признаётся, что связной речью являются отрезки речи, которые не обладают значительной протяжённостью и не расчленяются на самостоятельные части, однако отмечается, что при этом они должны обладать «самодостаточностью смысла и коммуникативной автономностью» [14, с. 6–7]. При ином понимании текста (текст как реальная реализация речевого замысла) становится возможным рассматривать как текст весь языковой материал, в любой его репрезентации – устной или графической. Текст в этом случае рассматри-

вается как связующее звено в коммуникации говорящего и слушающего [8, 11, 13 и др.]. В аспекте нашего исследования нашло отражение данное понимание феномена текста. С позиций такого подхода оказывается, что ни характер структуры текста, ни его размеры не являются основополагающими, базовыми факторами, определяющими статус текста. Текст в этом случае соотносится с категорией речевой деятельности, которая «включает в себя перевод определённого содержания в текст (при говорении) и извлечение содержания из текста (при слушании)» [15, с. 9]. Необходимыми компонентами этой ситуации являются предмет общения, автор и реципиент [8]. В аспекте психолингвистики понятие *текст* «...целесообразно трактовать не как „жёсткую“ двустороннюю единицу, имеющую чётко зафиксированный план выражения и столь же чётко зафиксированный план содержания, а как определённым образом организованную форму, связанную с содержанием, от предельно обобщённого, представляющего собой просто фиксацию того, что некоторое содержание „имеет место быть“ (и что, следовательно, перед нами действительно тексты), до разных по степени детализации возможных интерпретаций этого содержания» [13, с. 123].

Предложена следующая типология текстов: отдельные слова (или морфемы) – тексты, наборы ключевых слов – тексты, грамматически

оформленные неоднословные предложения – тексты, различного рода осложнённые предложения – тексты, различной степени сложности развёрнутые тексты [13]. Основными свойствами текста большинство исследователей считают связность и цельность. Указывается, что природа этих свойств различна: цельность психолингвистична и определяется на всём тексте, а связность текста лингвистична и получает в тексте формальное выражение. Определённые отношения между частями текста фиксируются специальными средствами: грамматическими, лексическими, интонационными, структурно-композиционными. Структурная связность текста представляется разными моделями организации речевого высказывания: цепная (последовательная) связь предложений (повествование), группа предложений с одной сквозной темой (описание), контаминированные (смешанные) тексты.

При определении феномена цельности как свойства текста указывается, что цельность является характеристикой текста «как смыслового единства, как единой структуры и определяется на всём тексте» [9, с. 46]. Цельность текста возникает во взаимодействии говорящего и слушающего, в процессе коммуникации. При этом цельность выступает как выявленная воспринимающим соотносённость текста с некоторым объектом и характеризует данный текст как один из парадигмы текстов (как реально создан-

ных, так и потенциально возможных, относящихся к тому же объекту). Структура же конкретных текстов, в которых оформляется эта цельность, может широко варьироваться в зависимости от типа коммуникативной ситуации. В исследованиях обращается внимание на то, что для каждого типа коммуникативных ситуаций характерна своя «грамматика текстов» [11]. Указывается на соотношение между цельностью и связностью: «Связность обычно является условием цельности, но цельность не может полностью определяться через связность» [9, с. 47]. Явление связности – это «следствие определённых, предшествующих процессов формирования содержания текста» [2, с. 6].

Опираясь на вышеизложенное и учитывая взаимосвязь текстообразования с вопросами развития связной речи дошкольников, в нашем исследовании текст рассматривается как реальная реализация речевого замысла, как средство коммуникативного взаимодействия в контексте языкового и когнитивного развития. В то же время текст, как конечный продукт речепроизводства, может свидетельствовать об особенностях речемыслительной деятельности говорящего, что позволяет изучать возможности связной речи дошкольников на материале рассказывания. Учитывая, что связность является следствием процессов формирования содержания представляется важным изучение цельности как смыслового единства и связности

как формальной организации элементов в структуре текста. В данной статье мы рассмотрим некоторые результаты изучения особенностей текстообразования (рассказывания) дошкольниками с задержкой психического развития церебрально-органического генеза старшего дошкольного возраста. Первая серия эксперимента была направлена на изучение особенностей пересказа небольшого литературного текста с опорой на картину. Для анализа результатов была применена методика набора ключевых слов [12], позволяющая оценить особенности передачи цельности исходного текста испытуемыми. Предполагается, что набор ключевых слов (далее НКС) выступает как свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта при порождении или понимании текста. Набор ключевых слов отражает ядерную цельность текста и соотносится со свернутой программой речемыслительной деятельности субъекта в процессе порождения и понимания текста. Для оценки текстов-пересказов мы применяем НКС из 6 слов. Одним из используемых нами текстов является рассказ К. Д. Ушинского «Вместе тесно, а врозь скучно» (адаптированный): «*Брат говорит сестре: „Не тронь моего волчка!“ Сестра отвечает брату: „А ты не тронь моих кукол!“ Дети расселись по разным углам. Скоро им обоим стало скучно, потому что вместе играть лучше.*».

Для определения НКС к адаптированному тексту рассказа К. Д. Ушин-

ского «Вместе тесно, а врозь скучно» потребовалось проведение дополнительного эксперимента. Взрослым испытуемым (18–40 лет) в количестве 30 человек предлагалось прослушать текст рассказа, подумать над его содержанием и написать 8 слов, наиболее важных с точки зрения содержания. В результате был получен бланк с выписанными ключевыми словами. Общий объем словоупотреблений составил 240 единиц, всего было выделено 19 лексем (под словом понимается единица от пробела до пробела). Ключевые слова заносились в общий список, затем подсчитывалась частота их встречаемости. Все полученные ключевые слова сводились к исходной словоформе. Набор ключевых слов, полученный таким способом, отражает собственно цельность текста и состоит из следующих слов: брат, сестра, не тронь, скучно, вместе, лучше. Используя методику НКС, мы выделили уровни сформированности передачи цельности исходного текста детьми при пересказе. Основаниями для этого послужили: количество использованных при воспроизведении текста ключевых слов, а также обобщенные данные об основных возрастных особенностях понимания текстов детьми дошкольного возраста. Самый низкий (неуспешный) уровень передачи цельности текста при его воспроизведении — первый, самый высокий (успешный) — пятый. Первый уровень передачи цельности свойственен тем детям, которые при воспроиз-

ведении текста совсем не используют слова из НКС. Это свидетельствует о нерасчлененности образа при восприятии текста. Дети либо воспроизводят те компоненты содержания, которые знакомы из прошлого опыта, либо отказываются выполнять задание. При отнесении результатов ко второму уровню передачи цельности текста мы фиксировали использование одного или двух ключевых слов. Это свидетельствует о фрагментарном понимании текста. При пересказе дети допускают смысловые ошибки, нарушают последовательность изложения, включают в содержание внеконтекстные эпизоды. Третий уровень передачи цельности текста мы отмечали в случае, если использовались три-четыре слова из НКС. Пересказы в целом соотносимы по смыслу с исходным текстом, что свидетельствует о формировании общего представления о тексте. Однако отмечаются пропуски, перестановки и повторение фрагментов текста, ведущие к смысловым ошибкам. В текстах отсутствует смысловая и синтаксическая межфразовая связь, наблюдается неправильное употребление языковых средств. При четвертом уровне в текстах-пересказах пять-шесть ключевых слов, что позволяет полностью передать фактическое содержание текста. Дети демонстрируют трудности в осмыслении причинно-следственных и временных связей, пропускают некоторые смысловые звенья. Пятый, самый высокий, уровень пере-

дачи цельности текста свидетельствует о восприятии текста как содержательного единства. При пересказе дети полностью передают фактическое содержание текста, соблюдают связность и последовательность изложения, воспроизводят художественно-стилистические элементы исходного текста. Языковое оформление при воспроизведении текста на уровне возрастной доступности.

Сравнительное изучение текстов-пересказов тридцати дошкольников с задержкой психического развития и такого же количества детей с нормальным речевым и познавательным развитием с помощью методики набора ключевых слов позволило определить, что среди дошкольников с задержкой психического развития пятый уровень передачи цельности текста не встречается. Только некоторые дети с задержкой психического развития (четыре человека из тридцати) демонстрируют достаточно высокие возможности передачи фактического содержания данного текста, что соответствует четвертому уровню развития передачи цельности текста. При этом дошкольники используют однообразные синтаксические конструкции, возвращаются к уже сказанному, что, однако, не отражается на передаче цельности текста. Показательно, что третий уровень передачи цельности текста, когда используется три-четыре слова из НКС, более всего представлен текстами, продуцированными детьми с

задержкой психического развития (пятнадцать человек из тридцати). В таких текстах демонстрируется недостаточная расчлененность образа воспринимаемого текста, например: *«Они грустные, что они не вместе играют. Может им вместе присесть... И играть»*. Второй и первый уровни передачи цельности текста свидетельствуют о значительных нарушениях в передаче цельности текста детьми (одиннадцать человек из тридцати). Такие пересказы, отнесенные нами ко второму и первому уровням, на фоне невозможности полностью осмыслить содержание рассказа, понять его идею, характеризуются трудностями в установлении содержательных связей, например: *«А ну-ка, не трогай моего волчка. А девочка... А дальше что-то не знаю»*; *«Мальчик был... перестал... У меня есть копеечки... Девочка сидел еще тоже»* (пересказ ребенка с задержкой психического развития). Затруднения в передаче цельности текста при пересказе выражаются в переключении на побочные ассоциации, на воспроизведение хорошо знакомого содержания. Для части детей с задержкой психического развития характерно фрагментарное понимание текста, что приводит к называнию предметов без установления связей между ними. Это свидетельствует о том, что у детей отсутствует целостный образ смыслового восприятия текста. Эти дошкольники, даже пересказывая с опорой на картину, описывают ситуацию с точки зре-

ния пространственного расположения объектов, их качественных характеристик без учета содержания, например: *«Мальчик сказал, что не трогай моего ежика. Мячик тут еще. Куколка. Вот еще и кубики»*. Пересказы некоторых дошкольников с ЗПР (восемь человек из тридцати) отличаются асемантической избыточностью, например: *«Что с ними случилось? Да? Куколку укладывают спать. Его раздела и положила. И ее покрывальцем накрыла, и она заснула»*. Необходимо отметить, что при передаче содержания текста дети могут включать в пересказ несущественные объекты, а детали воспринимают как равнозначные с самими объектами, например: *«Вот мячик. Вот синяя полосочка»*. Следует иметь в виду, что методика НКС позволяет оценить сформированность передачи цельности текста, но не всегда даёт возможность дифференцировать, за счёт каких механизмов, смысловых или языковых, происходят нарушения. Однако мы считаем перспективным в теоретическом и практическом плане разработать наборы ключевых слов для серии текстов и использовать их для диагностики связной речи.

Мы применили для анализа лексического оформления текстов-пересказов метод количественной оценки словаря – коэффициент лексического разнообразия. Данные по среднегрупповому коэффициенту лексического разнообразия распределились следующим образом: у дошкольников с ЗПР этот показа-

тель оказался несколько выше, чем у нормально развивающихся детей (0,78 и 0,75 соответственно). Это объясняется асемантической избыточностью некоторых пересказов и включением внеконтекстных эпизодов в их содержание. В экспериментальной группе отмечена тенденция к преимущественному употреблению существительных и глаголов. Дошкольники с ЗПР продемонстрировали стремление к увеличению числа глаголов при пересказе по сравнению с исходным текстом. У них наблюдается также уменьшение атрибутивной лексики и увеличение количества местоимений, что связано с подменой субъекта, объекта, наименования действия, признака предмета указанием на них. Это объясняется значительным количеством личных, указательных местоимений и является признаком ситуативности речи. Мы оценивали также тексты и по показателю объёма текста. Малый объём текста свидетельствует о трудностях смыслового программирования и грамматического структурирования. При этом как малый объём рассматривается объём текста, составляющий менее половины исходного текста в словоупотреблениях. Однако, на наш взгляд, средний объём текста при пересказе становится непоказательным для оценки трудностей смыслового программирования и грамматического структурирования в том случае, если увеличение объёма достигается за счёт включения внеконтекстных эпизодов и асемантич-

ной избыточности пересказов (частый случай в пересказах детей с задержкой психического развития).

Во *второй серии* изучались особенности рассказывания по серии картин, выявлялись возможности установления последовательности картин в невербальной деятельности, определялись особенности режиссёрской игры по сюжету серии картин и её влияние на последующее рассказывание по ней. В процессе исследования выявлен значительный разрыв между возможностью нормально развивающихся дошкольников и испытуемых с интеллектуальной недостаточностью в установлении правильной последовательности событий в невербальной форме. Только шесть дошкольников с задержкой психического развития самостоятельно установили последовательность событий в серии сюжетных картин в неречевой деятельности, что свидетельствует о значительных нарушениях смыслового программирования. Экспериментальное исследование показало, что выделение главной линии сюжета, осмысление его логической последовательности представляли значительные трудности для испытуемых с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Сравнительный анализ языкового оформления текстов при рассказывании по серии картин по параметру средней длины предложения (в словоупотреблениях) показал значительное отличие текстов, продуцируемых детьми с

нормальным интеллектуальным развитием от текстов детей с задержкой психического развития. У дошкольников из группы для сопоставительного анализа средняя длина предложения составила 5,8 единиц, у дошкольников с ЗПР – 3,8 словоупотребления. Дети демонстрируют значительные затруднения при определении и осмыслении взаимодействия персонажей серии картин. Вместе с тем большинство испытуемых экспериментальной группы оказывались способны выделить основные объекты и распознать их действия. Несформированность смысловой модели ситуации, изображённой на серии картин, проявлялась и при воплощении её в символической моделирующей деятельности – режиссёрской игре с настольными игрушками. Отражение наглядного сюжета в игре носило характер обучающего дидактического эксперимента, после которого дошкольникам предлагалось рассказать по серии картин. Качественный анализ показал существенное отличие рассказывания «по следам режиссёрской игры», связанное с обозначением основных объектов, выделением главной линии сюжета, установлением содержательных связей между выделенными денотатами. Полученные экспериментальные данные мы оценили с точки зрения достоверности сдвига под влиянием контролируемого воздействия (предварительной драматизированной формы передачи содержания серии картин), используя G-критерий знаков. По-

лученные результаты свидетельствовали, что типичным для рассказывания детей с ЗПР являлся сдвиг в сторону повышения уровня смысловой адекватности рассказов.

На основе полученных результатов мы разработали технологии коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи, которые, на наш взгляд, обеспечивают эффективность воздействия и базируются на потенциальных возможностях самостоятельного текстообразования дошкольников с проблемами в речевом и познавательном развитии.

Литература

1. Акодес, М. И. О тексте как единице речи / М. И. Акодес // Исследования целого текста. – М., 1986. – С. 6–11.
2. Апухтин, В. Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук / В. Б. Апухтин. – М., 1977.
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1986.
4. Богданов, В. В. Текст и текстовое общение / В. В. Богданов. – СПб., 1993. – С. 63–90.
5. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982.
6. Залевская, А. А. Текст и его понимание / А. А. Залевская; ТГУ. – Тверь, 2001.
7. Лалаева, Р. И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева. – СПб. : Образование, 1992.
8. Леонтьев, А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 18–36.
9. Леонтьев, А. А. Признаки целостности и связности текста / А. А. Леонтьев // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М. : Наука, 1976. – С. 46–48.
10. Лепская, Н. И. Этапы формирования текста в онтогенезе / Н. И. Лепская // Развитие речи и речевого общения дошкольников. – М., 1995. – С. 118–133.
11. Сахарный, Л. В. Человек и текст: две грамматики текста / Л. В. Сахарный // Человек – Текст – Культура / под ред. Н. А. Купиной, Т. В. Матвеевой. – Екатеринбург, 1994. – С. 7–59.
12. Сахарный, Л. В. Набор ключевых слов как тип текста / Л. В. Сахарный, А. С. Штерн // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности : межвузовский сборник науч. тр. – Пермь, 1988. – С. 34–51.
13. Сахарный, Л. В. Тема-рематическая структура текста: основные понятия / Л. В. Сахарный; СПбГУ // Язык и речевая деятельность. – СПб., 1998. – С. 7–16.
14. Смольянинова, Е. Н. Словосочетание в теоретическом и методическом аспектах / Е. Н. Смо-

- лянинова; ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1990.
15. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2000.