



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Дидактическая игра как средство развития связной речи детей  
старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Дошкольная дефектология»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

41,93 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«3» февраля 2024 г.

И.о. директора института

Сибиркина - Сибиркина А.Р.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-409-102-3-1  
Шибаква Александра Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ  
Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск  
2024

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.5	
1.1 Понятие «связная речь» в современной литературе.....	5
1.2 Развитие связной речи в старшем дошкольном возрасте.....	10
Выводы по 1 главе.....	20
ГЛАВА 2 ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	21
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта.....	21
2.2 Своеобразие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	26
Выводы по 2 главе.....	30
ГЛАВА 3 ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	32
3.1 Методика изучения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	32
3.2 Состояние связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	34
3.3 Коррекционная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	38
Выводы по 3 главе.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	47
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	49

## ВВЕДЕНИЕ

Дети с интеллектуальной недостаточностью составляют самую представительную группу среди «проблемных» детей. В подавляющем большинстве интеллектуальные нарушения являются следствием органического поражения центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Последствия поражения ЦНС выражаются в задержке сроков возникновения и качественном своеобразии всех психических новообразований и, главное, в неравномерности, нарушении целостности развития.

Специальные исследования показали, что отсутствие адекватной коррекционной помощи этим детям в сензитивные периоды, какими являются раннее и дошкольное детство, приводит к возникновению вторичных нарушений в развитии (Л.С. Выготский квалифицировал их как социальные). Особой заботой педагогов, работающих с данной категорией детей является их речевое развитие.

В работах многих авторов отмечается, что становление связной речи у детей с нарушенным интеллектом осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями (М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, В.Г. Петрова). Нарушения познавательной деятельности оказывают отрицательное влияние на весь процесс развития речи: как на овладение семантикой речи, так и на усвоение языковых закономерностей, на формирование языковых обобщений.

Исходя из вышесказанного, тема нашего исследования «Дидактическая игра как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта».

**Цель исследования:** теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и практически доказать возможность развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением

интеллекта.

**Объект исследования:** процесс развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

**Предмет исследования:** особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста по проблеме исследования.

**Задачи в соответствии с целью исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Изучить особенности связной речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

**Методы исследования:** анализ психолого-педагогической и специальной литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем связной речи у дошкольников с нарушением интеллекта, обработка и интерпретация результатов.

**Базой для проведения исследования** служила МБДОУ «ДС № 54 г. Челябинска». В нем приняло участие 5 детей в возрасте 5-6 лет.

**Структура и объем выпускной квалификационной работы:** работа состоит из введения, трёх глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

## 1.1 Понятие «связная речь» в современной литературе

Развитие связной речи становится актуальной проблемой в современном обществе. От уровня овладения связной речью зависит успешность обучения ребенка в школе, умение общаться с людьми, а также общее интеллектуальное развитие.

Под связной речью в психолого-педагогической литературе понимается развернутое изложение некоторого содержания, осуществляемое логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно.

Связную речь определяют как совокупность тематически объединенных отрезков речи, которые находятся в тесной взаимосвязи и представляют собой единое смысловое и структурное целое.

Характеристика связной речи довольно широко представлена в современной психологической и методической литературе в исследованиях таких авторов как: А. А. Леонтьев, Т. А. Ладыженская, А. В. Текучев, Ф. А. Сохин, Е. А. Барина, О. С. Ушакова, Т. М. Юртайкина. В науке принят многоаспектный подход к рассмотрению связной речи как единого смыслового и структурного целого, а в самом широком смысле как акта коммуникации.

Такие авторы как: В. Б. Апухтин, Г. И. Богин, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, Н. И. Лепская, В. Н. Овчинников, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович изучают подходы к развитию связной речи в соотношении с проблемой текстовой компетенции дошкольников, рассматривают положения о взаимосвязи когнитивного, общепсихического и речевого развития.

И.А. Киршин отмечает, что связная речь – это такая речь, которая

отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи [13].

А.Г. Арушанова определяет термин «связная речь», который в методике употребляется в нескольких значениях:

- 1) процесс, деятельность говорящего,
- 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание,
- 3) название раздела работы по развитию речи.

А.В. Текучев понимает под связной речью любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое.

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная форма речи связана с определенной наглядной ситуацией, она не отражает полного содержания мысли. Является понятной только при учете той ситуации, о которой рассказывается. В контекстной речи содержание будет понятным из контекста. В данной форме речи построение высказывания происходит с опорой только на языковые средства, не учитывая конкретную ситуацию.

Связная речь осуществляется в двух формах: диалогической и монологической. Каждая из них имеет свои особенности. Первичная по происхождению форма речи – диалогическая речь. Она имеет социальную ориентацию, служит потребностям прямого живого общения. Процесс диалогической речи побуждает к неполным, односложным ответам.

Диалог состоит из отдельных высказываний, из цепи последовательных речевых реакций, он производится в виде сменяющих друг друга обращений.

Важным является умение сформулировать и задать вопрос, далее в соответствии с услышанным вопросом выстроить ответ, дополнить и

исправить собеседника, рассуждать и мотивированно отстаивать свое мнение. Стоит отметить, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, нет необходимости в раскрытии всего высказывания.

Устная диалогическая речь протекает в определенной ситуации, сопровождаясь мимикой, жестами и интонациями. Единицей диалога в лингвистике называют тематически объединенную цепь реплик, которые характеризуются семантической и структурной законченностью.

Критериями связности развернутой диалогической речи являются: полное раскрытие темы, смысловая законченность, структурное единство, а также соответствующее использование языковых и внеязыковых средств в конкретной ситуации речевого общения.

Под монологической речью понимается связная речь одного лица, коммуникативную цель которой представляет сообщение о каких-либо фактах, явлениях действительности.

Монолог является наиболее сложной формой речи, которая служит целенаправленной передачи информации. Монологическая речь требует полноты, четкости и взаимосвязи отдельных звеньев повествования. Высказывание содержит более полную и развернутую формулировку информации. Особенность монологической речи состоит в том, что ее содержание предварительно планируется.

Стимулируется монологическая речь внутренними мотивами, ее содержание и языковые средства выбирает говорящий. Осуществление связного развернутого высказывания предусматривает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого высказывания, контроль над процессом речевой деятельности с опорой на слуховое и зрительное восприятие.

Главными качествами монологической речи, следующими из ее контекстного и непрерывного характера, являются последовательность и логичность, полнота и связность высказывания.

Таким образом, монологическая речь – это более сложный,

произвольный, организованный вид речи, который требует специального речевого воспитания. Л. А. Долгова и О. А. Нечаева выделяют ряд разновидностей устной монологической речи:

- описание (высказывание о фактах действительности, которые состоят в отношениях одновременности; сообщение представляет собой сравнительно развернутую характеристику предмета или явления и отображение его основных свойств или качеств);

- повествование (сообщение о фактах, которые находятся в отношениях последовательности; сообщается о каком-либо событии, развертывающемся во времени);

- рассуждение (вид высказывания, который отражает причинно-следственные связи каких-либо явлений; в его структуру входят исходный тезис, аргументирующая часть и выводы).

В процессе общения монологическая речь может вплетаться в диалогическую, а монолог приобретает диалогические свойства. Общение может протекать в форме диалога с монологическими вставками, и при этом употребляются развернутые высказывания, которые состоят из нескольких предложений и содержат разного рода информацию.

В. П. Глухов к важным характеристикам развернутого высказывания относит: связность, последовательность и логико-смысловую организацию согласно теме и коммуникативной задаче.

Критериями связности высказывания по мнению Л.А. Долговой и Т.А. Ладыженской являются: смысловые связи между частями рассказа; логические и грамматические связи между предложениями; связь между частями предложения и законченность смыслового выражения мысли говорящего.

В современной лингвистической литературе для характеристики связной развернутой речи применяется понятие «текст».

К его основным признакам относят: тематическое, смысловое, структурное единство, грамматическую связность.

Выделяют такие факторы связности, как последовательное раскрытие темы в сегментах текста следующих друг за другом, взаимосвязь тематических и речевых элементов внутри и в смежных предложениях, присутствие синтаксической связи между структурными единицами текста.

Различные средства межфразовой и внутрифразовой связи играют главную роль в синтаксической организации сообщения как единого целого. Одной из важных характеристик развернутого высказывания является последовательность изложения. Наиболее часто встречающийся тип последовательности изложения – порядок сложных соподчиненных отношений (временных, пространственных, причинно-следственных, качественных).

Соблюдение связности и последовательности высказывания определяет логико-смысловая организация. На уровне текста организация является сложным единством, включающим в себя предметно-смысловую и логическую организацию. Соответствующее отображение предметов реальной действительности, их связей, отношений проявляется в предметно-смысловой организации высказывания; отражение хода изложения самой мысли выявляется в логической организации.

Освоение умений логико-смысловой организации высказывания способствует четкому, преднамеренному изложению мысли, то есть произвольной, осознанной реализации речевой деятельности. Особенности значения при понимании процесса организации связной речи имеют основные положения теории порождения речевого высказывания.

В соответствии с теорией Л. С. Выготского, ход от мысли к слову происходит «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах».

А.Р. Лурия указывает, что важными операциями, определяющими процесс порождения развернутого речевого высказывания, являются

операции контроля над его построением, также сознательного выбора языковых компонентов.

А.А. Леонтьев выдвигает положение о внутреннем программировании высказывания, рассматривающееся в качестве процесса построения схемы, на своей основе, создающей речевое высказывание. В порождение речи входят этапы мотивации, замысла, осуществления замысла и сопоставления реализации с самим замыслом.

Формирование речевого высказывания является многоуровневым процессом. Он возникает с мотива, воплощающегося в замысле; замысел образуется с помощью внутренней речи. Здесь создается психологическая «смысловая» программа речевого высказывания, раскрывающая замысел в изначальном воплощении. Программа объединяет в себе ответ на вопросы «что сказать, в какой последовательности сказать и как». После этого она совершается во внешней речи на основании законов грамматики и синтаксиса.

В связной речи проявляется близкая связь речевого и умственного воспитания детей, отображается логика мышления, умение понять воспринимаемое и выразить его в правильной, логичной речи.

Таким образом, связная речь является единым смысловым и структурным целым, содержащим в себе связанные между собой, тематически общие, законченные отрезки. Речь считается связной, если ей присущи: содержательность; точность; логичность; ясность; правильность, чистота, разнообразие.

Связная речь осуществляется в двух формах – диалогической и монологической, которые отличаются по своей природе, но взаимосвязаны друг с другом. Подчеркнем, что связная монологическая речь является более сложным, произвольным и более организованным видом речи, который требует специального речевого воспитания.

## 1.2. Развитие связной речи в старшем дошкольном возрасте

В старшем дошкольном возрасте речь детей характеризуется рядом особенностей. Мотивом активного овладения родным языком выступают растущие потребности дошкольника узнать, рассказать и воздействовать на себя и другого человека. Речь включается во все виды деятельности, в том числе и познавательную. Изменение стоящих перед дошкольником задач, появление новых видов деятельности, усложнение общения со взрослыми и сверстниками, расширение круга жизненных связей и отношений, в которые включен ребенок, приводит к интенсивному развитию, во-первых, всех сторон речи (словаря, звуковой культуры, грамматического строя), во-вторых, ее форм (контекстной и объяснительной) и функции (обобщающей, коммуникативной, планирующей, регулирующей).

В дошкольном возрасте можно выделить несколько основных стадий развития связной речи.

1. Предсверхсвязная стадия (2-3 года).

Ребенок начинает использовать отдельные слова, чтобы выразить свои желания и потребности. В речи преобладают существительные и глаголы в простейшем формате. Предложения ребенка обычно состоят из одного слова или короткой фразы.

2. Сверхсвязная стадия (3-4 года).

Ребенок начинает сочетать несколько слов в предложении. Используется множество глаголов в прошедшем времени. Развивается словарный запас, появляются новые слова. Понимание и использование грамматических правил начинает развиваться.

3. Продвинутая связная стадия (4-5 лет).

Размер предложений увеличивается. Используется большое количество самостоятельных слов, включая прилагательные и наречия. Грамматическая правильность и четкость становятся более заметными.

4. Развитая связная стадия (5-7 лет).

Ребенок способен строить сложные предложения с различными

предлогами и союзами. Активно используются сложные глагольные формы и множественное число. Расширяется лексикон, включая профессиональные термины и абстрактные понятия. Структура речи становится более сложной и связанной.

Каждая стадия развития связной речи имеет свою значимость, и каждая следующая стадия строится на основе предыдущей. Знание стадий развития помогает адекватно оценивать успехи и прогресс ребенка и помогает в создании эффективных методов обучения и поддержки его развития.

В подготовительном периоде развития речи, *на первом году жизни*, в процессе непосредственно-эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи.

В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают разнообразные чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функции общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением.

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Ребенок подражает звукам и звукосочетаниям, которые произносит взрослый, сам привлекает внимание взрослого к себе, к какому-нибудь предмету. Все это имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность

произнесения.

К концу первого – началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желания и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для ребенка обозначениями предметов. С этого момента ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому и приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение со взрослым. Слово для него имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях; как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи – диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически малооформленная речь маленького ребенка ситуативна. Ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией. Ситуативная речь больше выражает, чем высказывает. Контекст заменяют жесты, мимика, интонация. Но уже в этом возрасте дети учитывают в диалоге при построении своих высказываний то, как их поймут партнеры. Отсюда эллиптичность в построении высказываний,

остановки в начатом предложении.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной.

Как было показано в исследовании А. М. Леушиной, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а прежние средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная.

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д.Б. Эльконина, происходит к 4 - 5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2 - 3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными.

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для нее характерны неполные, неопределенно-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; названия предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта.

Ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения.

Уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребенка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка. Например, в общении со сверстниками дети в большей мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в чем-то убедить. В общении со взрослыми, легко понимающими их, дети чаще ограничиваются ситуативной речью.

Наряду с монологической речью продолжает развиваться и диалогическая речь. В дальнейшем обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения.

Дети 4 – 5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально (словами еще, потом),

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется

синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении.

Связанная речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни.

Усвоение ребенком родного языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей.

Ребенок пятого года жизни расширяет сферу своего общения, он уже в состоянии рассказать не только непосредственно воспринимаемые обстоятельства, но и то, что было воспринято или сказано раньше. Начинается активное употребление определений. Изменение в строении речи (подчинение предложений в соответствии с характером описываемых явлений), это связано с появлением рассуждающего, логического мышления. Вместе с тем в речи ребенка пятого года жизни сохраняются черты предыдущего этапа развития: в рассказывании ребенок часто пользуется указательными местоимениями «этот», «там»; встречаются и самые разнообразные ошибки в звуковом оформлении высказывания. С одной стороны, у детей пятого года жизни отмечается особая чувствительность к явлениям языка, осознание произносительных умений, а с другой стороны несовершенство произношения многих звуков.

Развитие всех сторон речи невозможно без освоения ее звуковой культуры, которая составляет основу, центральный момент овладения языком, звуковая культура речи повышает возможность ориентировки дошкольника в сложных соотношениях грамматических форм, обеспечивает освоение морфологической системы языка.

В развитие звуковой стороны речи выделяют формирование фонематического слуха и правильность произношения. Главным является различение ребенком звука, заданного от звука, им самим произносимого. В старшем дошкольном возрасте продолжается процесс фонематического развития. Ребенок правильно слышит звуки и говорит. Он уже не узнает неправильно произнесенные слова. У него складываются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков.

Именно на пятом году жизни у ребенка совершенствуются элементы звуковой стороны слова, необходимые для оформления высказывания: темп, дикция, сила голоса и интонационная выразительность.

Обогащается лексика и формы ее использования. Если в процессе наблюдений и рассматривания картин обращать внимание ребенка на явления природы, на ее красоту, уже в 5 лет он начинает овладевать соответствующим словарем и способами характеристики. Хотя пока дети в основном говорят о цвете и размере объектов, почти третья часть даваемых ими определений развернутые, т.е. с перечислением двух-трех признаков, с элементами сравнения, объяснения.

По мнению О. С. Ушаковой на пятом году жизни ребенка обычно происходит уточнение лексики и способов ее употребления. Появляются первые попытки осмыслить значения слов на основе сопоставления созвучности слов, что приводит их к ошибочным сближениям (горы-город, трава-отравить, деревья-деревня). Т.е. смысловое истолкование идет вслед за звуковым. Звуковой комплекс как бы освобождается от значений и выступает для ребенка с материальной точки зрения. «Так же как овладение предметной деятельностью невозможно без освоения действий с предметами, так и овладение языком невозможно без действий со словом.»

Звуковая сторона слова также привлекает ребенка. Вместе с ориентировкой на значение слова возрастает интерес к его звучанию независимо от содержания. Появляется игра словами. Ребенок намеренно изменяет звучание слова, придумывает слова, не имеющие предметной

отнесенности. Так непроизвольно он проделывает важную работу по освоению языка.

Как было показано в исследовании А.М. Леушиной, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребёнок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменения образа жизни ребёнка, усложнения познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требует более развёрнутой речи, а прежние средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная

Контекстная речь сосуществует с ситуативной. Контекстную речь отличает связность, когда содержание высказывания раскрывается в самом его контексте. Ее единицей уже становится не слово, а предложение. Возникновение контекстной речи обеспечивается обогащением словаря и освоением грамматического строя речи.

Дети 5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь ещё несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушение логики; предложения внутри рассказа часто связанным лишь формально (словами: ещё, потом).

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные

типы связных высказываний (описание, повествование, от части рассуждения) с опоры на наглядны материал и бес опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочинённых и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательно их расположении, структурирование высказываний, в их языковом оформлении.

Рассмотрим развитие функций речи у детей старшего дошкольного возраста. В этом возрасте усложняются связи мышления и речи. Складывается интеллектуальная функция речи, когда она выступает орудием мышления. Слово фиксирует результат познавательной деятельности, закрепляя его в сознании ребенка. Ребенок не только констатирует воспринимаемое или воспроизводит прошлый опыт, он рассуждает, сопоставляет факты, делает выводы, открывая в предмете скрытые связи и закономерности.

Включение речи в познавательную деятельность приводит к интеллектуализации всех познавательных процессов. Речь перестраивает чувственное познание, изменяет соотношение мышления и действия, закрепляет оценки, суждения, приводя к развитию высших форм интеллектуальной деятельности.

Развитие понимания речи в этом возрасте связано с выполнением поручений взрослого, знакомством с литературными произведениями.

Понимание литературных произведений выражается в том, что ребенок может сосредоточиться на достаточно большом количестве персонажей, сложном сюжете, описании. Он выделяет не только содержание, но и главную идею произведения. В процессе пересказа ребенок использует выразительные средства характерные для литературного произведения.

Понимание инструкций взрослого проявляется в двух основных

моментах в ее отсроченном выполнении и в следовании указанию не только на цель, но и на способ действия. Первоначально малыши, не дослушав инструкцию, сразу же пытаются выполнить действия. При выполнении они следуют только тем указаниям, которые относятся к общей цели действия: что надо сделать. Самостоятельно организовать свою деятельность на основе инструкций малыш не может. Переломным моментом в развитии понимания инструкций и становлении регулирующей функции речи является самостоятельная организация старшими дошкольниками своей деятельности на основе этой инструкции.

#### Выводы по 1 главе

Связная речь является единым смысловым и структурным целым, включающим в себя связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Она выполняет важнейшие социальные функции. Психологи подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить

В 5 лет связная речь становится произвольным самостоятельным процессом. Ребенку важно передать в речи содержание, чтобы его точно понял собеседник. Выделяется особая речевая деятельность в виде бесед, слушаний, рассуждений, составления рассказов и сказок. Она имеет свои мотивы и цели и развивается только в процессе специально организованного обучения, когда взрослый предъявляет к речи ребенка определенные требования (самостоятельно, выразительно передать содержание, поддержать непринужденную беседу ответить на вопросы и так далее) и учит его, как их следует выполнять. Речь превращается в умственную интеллектуальную деятельность.

## ГЛАВА 2 ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

### 2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта

Интеллектуальная составляющая представляется неотъемлемой частью личности, любого индивида.

Интеллект (от латинского *intellectus* – разумение, понимание, постижение) в психологии понимают в качестве общей способности к познанию и решению проблем, которая оказывает влияние на достижение успеха в любом виде деятельности и является основанием для других способностей.

В связи с этим особый научный интерес представляет анализ проблемы интеллектуальных нарушений у детей. Ведь именно нарушения на данных ранних этапах и не позволяют личности развиваться в должной мере, что не позволит ей в полной мере социализироваться и адаптироваться.

Внимание является необходимым условием любой человеческой деятельности. Именно поэтому внимание считают одним из важнейших показателей общей оценки уровня развития личности.

С того времени, как умственно отсталые дети были выделены из детской популяции и стали предметом специального изучения, клиницисты, психологи, педагоги говорят о глубоких нарушениях их внимания.

И.Л. Баскакова отмечает, что внимание у детей с нарушением интеллекта почти никогда не бывает нормальным: или оно быстро ослабевает, или оно настолько отвлекаемо, что невозможна никакая концентрация. По мнению автора, произвольное целенаправленное внимание у детей с нарушением интеллекта, всегда более или менее нарушено: оно трудно привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается.

А. Р. Лурия отмечает, что для умственно отсталых детей характерно

преобладание произвольного внимания над произвольным. Это объясняется особенностями нейродинамики: слабостью внутреннего торможения и резко выраженным внешним торможением. Трудно регулируемое внешнее торможение лежит в основе частых отвлечений внимания и его неустойчивой направленности.

Внимание у детей с нарушением интеллекта нарушено, отмечает О.С. Фрейеров, так что некоторые больные часто не в состоянии активно концентрировать внимание, они быстро отвлекаемы, чрезмерно непоседливы, реагируют на каждый случайный шум, слово. Другие, наоборот, внешне сосредоточены, выполняя самое простое действие, совершенно не реагируют на происходящее вокруг, однако производительность выполняемой работы остается крайне низкой, так как речь идет как бы о внешнем выражении внимания, в то время, когда в действительности психические процессы у них не концентрируются в нужном направлении и по существу нецеленаправленны. У этой группы больных преобладает, следовательно, произвольное внимание.

Дефекты внимания у детей с нарушением интеллекта обнаруживаются сравнительно быстро при выполнении ими любого, даже не сложного задания. Внимание их неустойчиво, объем мал, все формы произвольного внимания, как правило, недоразвиты.

Несомненно, что при нарушении интеллекта страдает как произвольное, так и произвольное внимание. Л.С. Выготский видел в недоразвитии произвольного внимания результат недостаточной дифференциации личности у детей с нарушением интеллекта.

Память с психологической точки зрения – это процесс сохранения прошлого опыта, который делает возможным его повторное применение в деятельности и возвращение в область сознания. Память объединяет прошлое человека с его настоящим и будущим и является важной познавательной функцией, которая лежит в основе развития и обучения.

Существуют различные классификаций видов памяти:

- по характеру психической активности (двигательная, эмоциональная, образная и словесно-логическая память);
- по характеру целей деятельности (непроизвольная и произвольная память);
- по времени закрепления и сохранения материала (сенсорная, кратковременная и долговременная память).

Память у детей с нарушением интеллекта формируется в условиях аномального развития и поэтому существенно отличается от памяти нормальных детей, что было отмечено в ранних исследованиях памяти (исследования Джонсона – 1895, Лобзина – 1903, Раншбурга – 1911).

Дети с умственной отсталостью осваивают все новое довольно медленно, только лишь после многочисленных повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не могут вовремя использовать приобретенные знания и умения на практике.

Причины замедленного и плохого освоения новых знаний и умений обусловлены, прежде всего, свойствами нервных процессов у детей с умственной отсталостью. Слабая замыкательная функция коры головного мозга детей с интеллектуальными нарушениями определяет маленький объем и медленный темп возникновения новых условных связей, а также их непрочность.

Помимо этого, слабость активного внутреннего торможения, обуславливает недостаточную концентрацию очагов возбуждения и приводит к тому, что накопленный опыт многих детей с умственной отсталостью отличается крайней неточностью.

Объем запоминаемого детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) материала значительно меньше, чем у их нормально развивающихся ровесников. Точность и прочность запоминания словесного и наглядного материала у детей с умственной отсталостью низкая.

Воспроизводя его, они очень многое пропускают, переставляют

местами части, составляющие единое целое, нарушают их логику, довольно часто повторяются, вносят новые элементы, опираясь на различные, чаще всего случайные ассоциации.

Исследование памяти детей с умственной отсталостью, проведенное Л.В. Занковым показало, что соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) динамично, изменчиво. Дети еще не умеют использовать приемы опосредствованного, т.е. осмысленного, запоминания и запоминают логически связанную информацию хуже, чем отдельные слова.

Плохое понимание воспринимаемой информации приводит к тому, что дети лучше запоминают лишь внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их.

Таким образом, процессы запоминания, сохранения и воспроизведения у детей с нарушением интеллекта (интеллектуальными нарушениями) имеют определенные особенности. Как показали исследования, дети с умственной отсталостью осваивают все новое довольно медленно, только лишь после многочисленных повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не могут вовремя использовать приобретенные знания и умения на практике.

Мышление является высшей ступенью познания человеком окружающей действительности.

Изучение особенностей мышления детей с нарушениями интеллекта достаточно актуально в настоящее время. Для адаптации и дальнейшего развития ребёнка с нарушением интеллекта важно диагностировать нарушения в развитии в раннем возрасте. При правильной организации процесса воспитания и обучения есть возможность скорректировать отстающие функции ребёнка, подготовить его к обучению в специальной школе и адаптироваться в социуме.

У умственно отсталых детей имеет место недостаточность всех уровней мыслительной деятельности.

Под нарушением интеллекта в первую очередь понимают, нарушения познавательной деятельности ребенка, а также изменения психики в целом, которые возникли в результате поражения центральной нервной системы, в том числе головного мозга. У детей с данным диагнозом наблюдаются не только задержки развития интеллекта, но и проблемы в эмоционально-волевой сфере. Как правило, страдает и физическое развитие.

При легкой умственной отсталости – мышление конкретное, ограниченное непосредственным опытом и необходимостью обеспечения своих сиюминутных потребностей, непоследовательное и стереотипное, не критичное. При умеренной умственной отсталости – мышление конкретное, непоследовательное, тугоподвижное и, как правило, неспособное к образованию отвлеченных понятий. При тяжелой умственной отсталости мышление не только очень конкретное, ригидное, но и лишено способности к обобщению. При глубокой умственной отсталости отсутствует способность к элементарным процессам мышления.

Мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития и ограниченной практической деятельности.

Слаба регулирующая роль мышления в поведении, способность к отвлеченным процессам снижена. Состав лиц с нарушением интеллекта очень разнороден как по причинам и времени поражения головного мозга, так и по степени тяжести клинической картины и психолого-педагогическим характеристикам. К лицам с умственной отсталостью относят лиц со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой)

характер. Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций – отражения и регуляции поведения и деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания), страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом.

Недоразвитие мышления – основной симптом умственной отсталости. Физиологической основой недоразвития мышления ребенка с нарушением интеллекта является нарушение аналитико-синтетической деятельности коры больших полушарий головного мозга, недоразвитие второй сигнальной системы и ее правильного взаимодействия с первой.

Таким образом, мышление детей с нарушениями интеллекта также имеет свои специфические особенности. Как известно, оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция. Но у детей данной категории все вышеперечисленные операции сформированы недостаточно и имеют своеобразные черты. Дети с нарушениями интеллекта не осознают, что уровень их развития и умения не соответствуют уровню других детей, они не способны критично оценить свою деятельность, они не понимают собственных неудач, что исключает стремление к совершенствованию, достижению конкретных целей.

## 2.2 Своеобразие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Специфика нарушений речи и их коррекция у детей с нарушением интеллекта определяются особенностями высшей нервной деятельности и их специфического развития.

Не сформированность или недоразвитие связной речи отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребёнка.

Своевременная и целенаправленная работа по развитию связной речи будет способствовать развитию мыслительной деятельности, усвоению программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации воспитанников.

В работах многих авторов отмечается, что становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется определёнными качественными особенностями (Л. Воронкова, В.Ф. Петрова). У детей с нарушением интеллекта довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи.

Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается. В процессе связной речи дети с нарушением интеллекта нуждаются в постоянной стимуляции со стороны педагога, в систематической помощи, которая проявляется в виде вопросов, либо в подсказке.

Нарушения формирования связной речи обусловлены целым комплексом причин. Наряду с нарушениями познавательной деятельности, немаловажную роль играет недостаточная сформированность диалога. Диалогическая речь предшествует монологической и подготавливает её развитие. Дети с нарушением интеллекта часто не осознают необходимости ясно и чётко передавать содержание, какого-либо события так, чтобы оно было понятно собеседнику.

Другая причина заключается в том, что речевая активность очень слаба и быстро истощается. Недостаточность волевой сферы у детей с нарушением интеллекта играет определённую роль в нарушении протекания речевых высказываний. В тех случаях, когда у детей появляется интерес к теме высказывания меняется и характер связных высказываний, они становятся более развёрнутыми и связными, увеличивается количество слов в предложении. Таким образом, на

характер связной речи влияет мотивация.

Особенности связных высказываний во многом определяется и характером заданий (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ по представлению).

Исследования Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой показали, что количество слов в рассказах по серии картинок у детей с нарушением интеллекта в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему, т.к. серия сюжетных картинок определяет последовательность изображённых событий, их динамику.

Гораздо легче, чем самостоятельный рассказ осуществляется у детей с нарушением интеллекта пересказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета. Подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Однако в пересказе у детей с нарушением интеллекта есть свои особенности. Дети часто добавляют события, детали которые отсутствовали в рассказе. Эти добавления объясняются случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний.

Работа педагога по развитию связной речи начинается с развития диалогической речи, как более лёгкой и являющейся основной формой речевого общения.

Формирование диалога осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, с развитием структуры предложения. С развитием словоизменения и словообразования. Наряду с познавательными и воспитательными целями, при проведении диалога на занятиях ставится цель специального развития речи детей. В процессе работы дошкольник должен научиться слушать, понимать вопросы, самому задавать вопросы правильно. Точно в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли в ответах на вопросы.

Нарушения речи у детей с нарушением интеллекта носят системный

характер.

При умственной отсталости в различной степени нарушены операции и уровни порождения речевого высказывания. Нарушения речи у детей с нарушением интеллекта разнообразны по своим проявлениям и требуют дифференцированного подхода при их анализе.

Нарушаются артикуляционные сложные звуки: свистящие, шипящие, л-ль, р-рь. Наряду с искажением звуков отмечается большое количество замен, трудности использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляционных установок. Замены часто бывают вариативными: один и тот же звук у детей с нарушением интеллекта в одних случаях произносит правильно, а в других - пропускает или искажает в зависимости от звуко - слоговой структуры слова.

Искажение звуко - слоговой структуры слова проявляется как в нарушении количества, последовательности слогов, так и в нарушении структуры отдельного слога, особенно со стечением согласных.

Речь детей часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях замедленная, в других ускоренная.

У детей с нарушением интеллекта чрезвычайно бедны и нечётки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении, недостаточно сформирована система грамматических значений. Недоразвитие лексико-грамматического строя речи особенно резко проявляется в связной речи.

Бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря. Не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре доминируют существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера, мало прилагательных, наречий.

Становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными

особенностями.

В процессе развития грамматического строя речи у детей с нарушением интеллекта необходимо учитывать структуру речевого дефекта, несформированность грамматических значений, трудности дифференциации близких по семантике и оформлению грамматических форм.

#### Выводы по 2 главе

Анализ рассмотренных особенностей является не только одной из составных частей рассматриваемой характеристики, но и играет ключевую роль при составлении заключения.

При исследовании особенностей восприятия, внимания, памяти, мыслительных процессов необходим всесторонний подход. Применение принципа индукции последовательного анализа всех элементов и их признаков. Наличие одного – двух признаков должны служить не основанием для отнесения ребенка к имеющим проблемы с интеллектом, но должны быть маркерами, которые указывают на необходимость более детального изучения.

Клинико – психолого – педагогическая характеристика, является инструментом, направленным на улучшение качества образования, как персонализированной направленности, так и общей, правильное, разумное применение которого необходимо для достижения поставленных целей.

Коррекция нарушений звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта является более длительным и более сложным процессом, чем у нормальных детей.

Коррекцию нарушений звукопроизношения связывают с развитием речевой функции в целом, т.е. с развитием фонематической стороны речи, словаря, грамматического строя языка, т.к. дефекты звукопроизношения у этих детей проявляются на фоне общего системного недоразвития речи.

У детей с нарушением интеллекта выявляется бедность словарного

запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительные, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, не сформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей.

Для высказывания характерны простые, нераспространённые предложения, часто структурно не оформленные, с пропусками главных членов. Увеличение длины предложения происходит за счёт перечисления событий, объединения предложений с помощью интонации и союза «и».

## ГЛАВА 3 ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

### 3.1 Методика изучения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Для проведения обследования связной речи мы использовали методику изучения особенностей развития речи детей с нарушением интеллекта Е. А. Стребелевой.

Исследование проходило на базе МБДОУ «ДС № 54 г. Челябинска». В нем приняло участие 5 детей в возрасте 5-6 лет.

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком с использованием нужного дидактического материала, не превышало 20 мин. Дидактический материал для диагностики представлен в приложении 1.

Задания давались в интересной, интонационно выразительной форме. Правильные ответы получали одобрение, поддержку. В случае затруднения, ребенку не говорилось, что он не справился, назывался правильный ответ, но в протоколе отмечалось невыполнение.

Задание №1. «Описание по картинке».

Цель: составление описания, в котором присутствует три структурные единицы: начало, середина, конец. Взрослый предлагает ребенку описать что он видит на картинке.

Материал: картинка.

Процедура проведения: исследование проводится индивидуально, ребенку предлагается описать куклу. Фиксируется: умение ребенка правильно употреблять слова-признаки при описании.

Задание №2. «Составление рассказа по серии сюжетных картинок». Взрослый предлагает серию сюжетных картинок, объединенных сюжетом, предлагает разложить их в последовательности и составить рассказ.

Цель: раскладывание картинок в правильной последовательности и составлении рассказа.

Материал: 3 картинки, с изображением серии последовательных событий: «Кошка ловит мышку».

Методика обследования: взрослый непоследовательно раскладывает перед ребенком картинки и предлагает: «Рассмотри картинки и разложи их так, чтобы было понятно, что вначале случилось, что потом и чем завершилось действие. Составь рассказ».

Фиксируется: понимание ребенком последовательности событий, изображенных на картинках; умение составить связный рассказ.

Задание №3. «Расскажи какой»

Цель: умение использовать при описании предметов слова, обозначающие существенные признаки.

Методика обследования: взрослый предлагает ребенку рассказать об игрушке (предмете). Предлагаются для описания следующие слова: зайчик, мячик. При затруднении задаются уточняющие вопросы: «Расскажи, что ты знаешь о зайчике? Какой он? Где он живет?».

Фиксируется: умение ребенка правильно употреблять слова-признаки при описании предметов.

Качественные характеристики уровней развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

1 – высокий уровень. В построении связного высказывания дети развивают сюжетную линию в логической последовательности, строят предложения (простые, распространенные, сложные) грамматически правильно, выдерживая структуру (начало, середина, конец), соединяя 4-7 части высказывания разными способами связей, давая точное название рассказу.

2 – средний уровень. В рассказах детей частично нарушается последовательность изложения текста (заминки, паузы, остановки) больше используют простые предложения, в изложении представлены только две структурные части (начало, середина), используются однообразные

способы связей между предложениями и частями высказывания (союзы «и», «а», наречия «потом»). Дают длинное название рассказу.

3 – низкий уровень. В составлении связного текста отсутствует последовательность и структура изложения, используются однообразная лексика, однотипные конструкции и только простые предложения. Не умеют озаглавить рассказ. Практическая часть исследования была представлена в виде констатирующего и формирующего этапов.

В ходе констатирующего эксперимента проведена диагностика начального уровня развития связной речи старших дошкольников с нарушением интеллекта. В ходе формирующего эксперимента подобраны дидактические игры, направленные на развитие связной речи указанного контингента дошкольников.

### 3.2 Состояние связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Для выявления уровня связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта нами было проведено экспериментальное исследование.

Задание №1. «Описание по картинке».

Цель: составление описания, в котором присутствует три структурные единицы: начало, середина, конец.

Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта показали: у 2 детей (40%) – средний уровень, у 3 детей (60%) – низкий уровень. Качественный анализ позволяет сделать следующие выводы: при проведении диагностики каждая реплика ребенка фиксировалась.

У детей со средним уровнем (Рита И. и Маша Г.). При описании картинки частично нарушена последовательность изложения (заминки, паузы, остановки), отсутствовали начало или конец, использовались однообразные способы связей между предложениями и частями

высказывания (союзы «и», «а», наречие «потом»), делались грамматические ошибки в согласовании слов в предложении, больше использовались простые предложения, педагогом оказывалась небольшая помощь, в виде наводящего вопроса. Чаще всего рассказу не было дано названия.

Низкий уровень (Кирилл Т., Олег Л., Ранель Ш.) показали дети, которые строили высказывания только с помощью наводящих вопросов педагога, иногда просто перечисляя отдельные качества персонажа, одним словом. Отсутствует структура изложения, используется однообразная лексика. Не умеют озаглавить текст.

С высоким уровнем развития детей не выявлено.

Результаты исследования уровня сформированности у детей умения описать картинку представлены в Таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №1 «Описание по картинке»

ФИ ребенка	Баллы	Уровень развития
Кирилл Т.	1	Низкий
Рита И.	2	Средний
Олег Л.	1	Низкий
Ранель Ш.	1	Низкий
Маша Г.	2	Средний

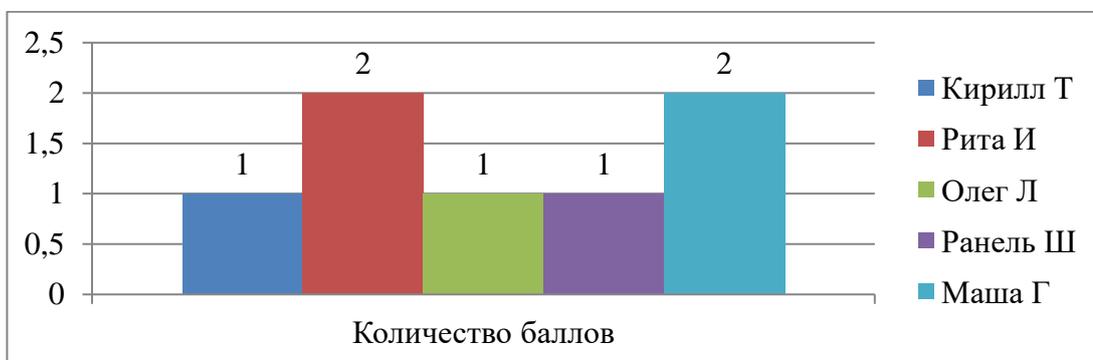


Рисунок 1 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №1

«Описание по картинке»

Задание №2. «Составление рассказа по серии сюжетных картинок».

Цель: раскладывание картинок в правильной последовательности и составлении рассказа.

Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» показали: детей с высоким уровнем нет, у 3 детей (60%) – средний уровень, у 2 детей (20%) – низкий уровень развития.

При проведении диагностики каждая реплика ребенка также фиксировалась. У детей со средним уровнем (Кирилл Т., Рита И., Олег Л.) были ошибки при раскладывании картинок в правильной последовательности. Чаще рассказ составлен с помощью взрослого. При построении рассказа чаще использовались простые предложения, присутствовали заминки, паузы, использованы однообразные связи между предложениями. Присутствовали грамматические ошибки. Многие из детей при выполнении данного задания оказались на низком уровне (Ранель Ш, Маша Г.). У них присутствуют ошибки при раскладывании сюжетных картинок (только с помощью взрослого). Отсутствует связный текст.

Результаты исследования уровня сформированности у детей умения описать картинку представлены в Таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок»

ФИ ребенка	Баллы	Уровень развития
Кирилл Т.	2	Средний
Рита И.	2	Средний
Олег Л.	2	Средний
Ранель Ш.	1	Низкий
Маша Г.	1	Низкий

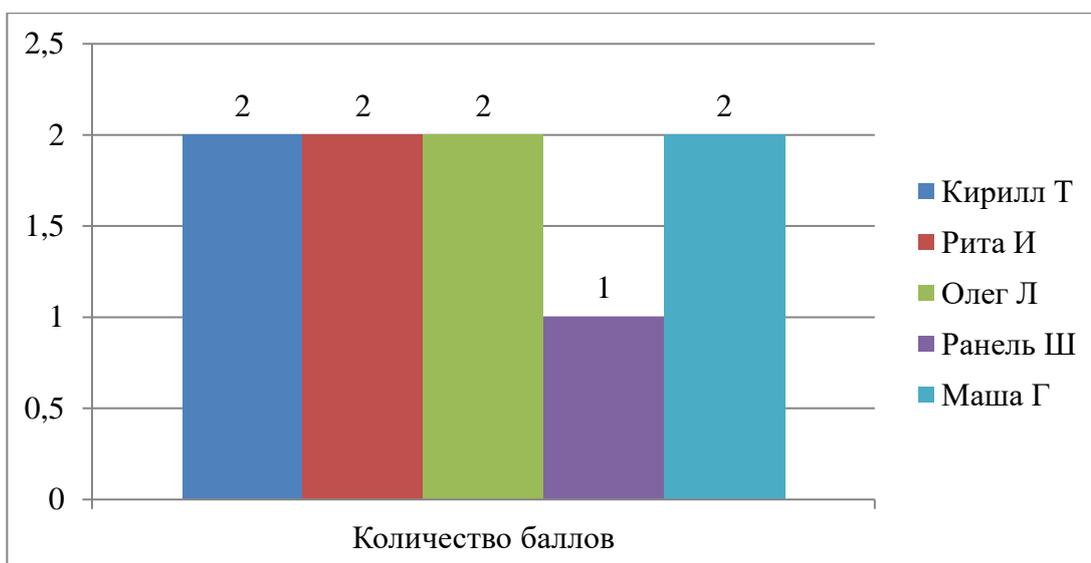


Рисунок 2 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок»

Задание №3. «Расскажи какой».

Цель: умение использовать при описании предметов слова, обозначающие существенные признаки.

Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №3 «Расскажи какой» показали: у 4 детей (80 %) – средний уровень, у 1 (20%) – низкий уровень.

При проведении диагностики каждая реплика ребенка также фиксировалась. Средний уровень выявлен у 4 детей (Кирилл Т, Маша Г, Ранель Ш., Рита И.). Дети составляли описание с помощью наводящих вопросов. Присутствовали заминки, паузы. Низкий уровень выявлен у 1 ребенка (Олег Л.). На протяжении всего диагностирования педагог оказывал помощь, задавал воспитаннику наводящие вопросы, по которым ребенок пытался перечислить некоторые признаки по заданной теме.

Результаты исследования по заданию №3 представлены в Таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №3 «Расскажи какой»

ФИ ребенка	Баллы	Уровень развития
Кирилл Т.	2	Средний
Рита И.	2	Средний
Олег Л.	1	Низкий
Ранель Ш.	2	Средний
Маша Г.	2	Средний

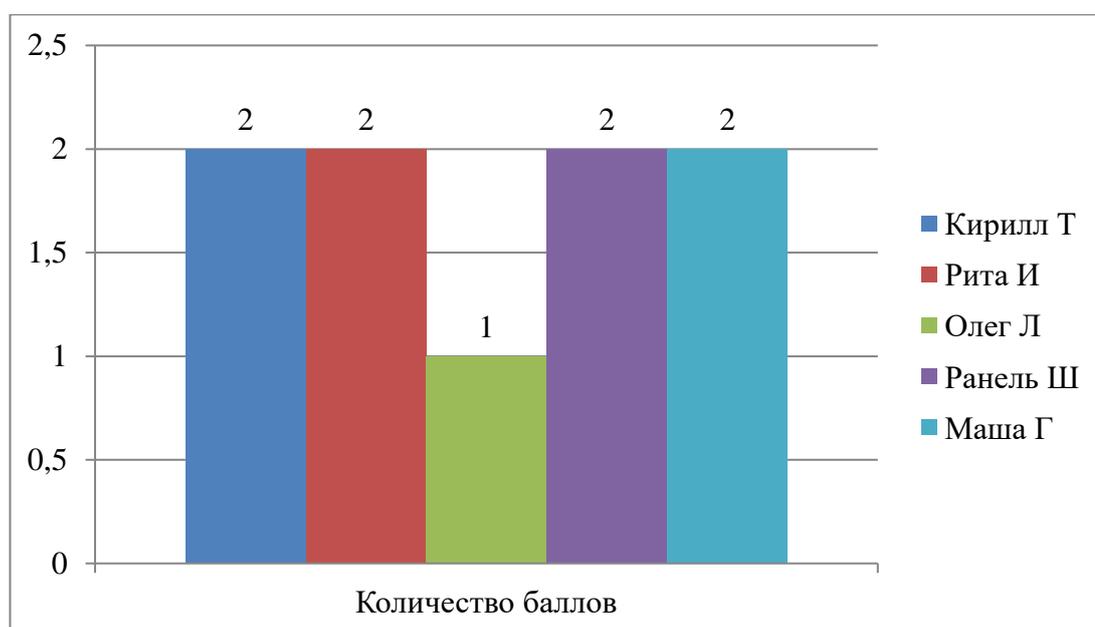


Рисунок 3 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №3 «Расскажи какой»

Таким образом, полученные данные свидетельствует о качественном отставании развития связной речи старших дошкольников с нарушением интеллекта. Поэтому необходима специально организованная коррекционная работа по развитию связной речи детей указанной категории.

### 3.3 Коррекционная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Освоение ребенком правил построения связной речи происходит поэтапно и взаимосвязано с умственным развитием ребенка. Сначала дети заимствуют из речи окружающих слова в той форме, в которой услышали их. Употребляемые ребенком грамматические средства постепенно начинают приобретать для него смысловую нагрузку, употребляться осмысленно в самостоятельной речи. В старшем дошкольном возрасте в связи с развитием мышления, общения и разнообразных видов деятельности активно развивается диалогическая и монологическая речь ребенка, что в полном объеме не происходит у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

После отобранной и изученной методической литературы, а также проведенного эксперимента, с использованием методики изучения особенностей развития речи детей с нарушением интеллекта Е. А. Стребелевой, нами был подобран комплекс дидактических игр и упражнений на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. При отборе дидактических игр, мы учитывали коррекционные цели и особенности развития детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста. Задачи, содержание и методика проведения данных игр и упражнений подобраны с учетом особенностей развития, воспитания и обучения дошкольников с нарушением интеллекта. Важное условие результативного использования дидактических игр в обучении – это соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего, должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

Комплекс дидактических игр на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта был разработан с помощью книги «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников» (А. А. Катаева, Е. А. Стребелева).

Так как связная речь включает в себя диалогическую и

монологическую речь, нами была подобрана коррекционная работа направленная именно на их развитие.

В развитие диалогической речи мы включили ряд дидактических игр и упражнений:

1. «Закончи сам».

Цель: развивать у детей воображение, связную речь.

Ход игры: педагог рассказывает детям начало сказки или рассказа, а детям дается задание продолжить или придумать концовку.

2. «Закончи предложение».

Цель: научить детей составлению простых предложений по картинкам. Оборудование: предметные картинки.

Описание. Взрослый расставляет перед ребенком картинки и начинает произносить предложение, а ребенок должен его закончить подходящим словом, опираясь на картинки.

Например, «Кошка ловит (мышку)»; «Девочка бросает (мяч)»; «Собака грызет (кость)»; «Мама испекла (торт)».

3. Игровое упражнение «Упрямый ослик».

Цель: расширять использование лексических средств.

Ход игры: педагог предлагает детям поиграть с упрямым осликом, он говорит все слова наоборот. Ему говорите: Сейчас жарко, а ослик отвечает: сейчас холодно.

Пойдем быстро –

До дома далеко –

Птица пьет тихо –

Полетим высоко –

В речке глубоко –

4. «Посмотри и назови».

Цель: расширять и уточнять словарь детей; развивать связную (диалогическую) речь.

Оборудование. Две большие карточки с изображением: на первой –

женщина моет посуду, на второй – портниха шьет платье, маленькие картинки с изображением моркови, яблока, игрушки, сапог, штор, наволочки, мягкой игрушки, пальто.

Ход игры: педагог выставляет большие картинки и рассматривает их с детьми по очереди. Вначале рассматривает первую картинку – «Женщина моет посуду», спрашивает: «Что нарисовано?» Просит подобрать маленькие картинки, которые подходят к большой. Педагог уточняет: «Что делает тетя? Посмотрите на свои картинки и подумайте, что можно еще мыть». Дети рассматривают свои картинки, выходят и вставляют их в наборное полотно около большой картинки. При этом они называют: «Девочка моет яблоко», «Дети моют игрушки» и т. д. Затем педагог рассматривает с детьми другую большую картинку. Каждый подбирает маленькие картинки к большой. Ребенок должен назвать, что можно еще шить: «Тетя шьет пальто», «Бабушка шьет шторы», «Тетя шьет наволочки» и т. д. Подводя итог, педагог просит детей повторить, что моют люди, что шьют.

#### 5. Подарки детям (занятие).

Цель: формировать обобщенное значение слова «кукла»; продолжать развивать связную (диалогическую) речь.

Оборудование: коробки с новыми игрушками, кукла-девочка, кукла-мальчик, кукла-петрушка, картинки с изображением различных кукол.

Ход занятия: педагог приносит в коробках новые игрушки и достает каждую по очереди. При этом произносит народные песенки, потешки, короткие стихи. Так, при рассматривании куклы-девочки можно прочитать: «Наша Маша маленькая, на ней шубка аленька, опушка бобровая, Маша чернобровая». Затем педагог говорит: «Это кукла Маша, ее можно будет в коляске катать, кормить, укладывать спать. А сейчас Маша посидит и посмотрит, что находится в других коробках». Достает куклу-мальчика, обращая внимание на его внешний вид.

Поет песенку:

Баю, баю, баиньки, Купим сыну валенки,  
Наденем на ноженьки, Пустим по дороженьке.

Сажает игрушку рядом с первой: «Это кукла Ваня, мы тоже с ней будем играть». Затем рассматривает с детьми следующую игрушку: «Развеселая игрушка, а зовут ее петрушка. Петрушка умеет плясать и петь, знает много сказок, с ним тоже будем играть. Петрушка принес детям картинки». Рассматривает с детьми картинки с изображением различных игрушек, в том числе и кукол. Картинки вставляются в наборное полотно, а петрушка просит детей собрать всех кукол вместе. Дети выбирают картинки с изображением различных кукол и отдают их петрушке. «Вот какие разные куклы», – говорит педагог. Игрушки куклы дети сажают в игровой уголок.

б. «Мой веселый звонкий мяч».

Цель: продолжать формировать у детей обобщенное значение слова (мяч), развивать связную (диалогическую) речь.

Оборудование: мячи, разные по цвету и размеру, обручи, шары, картинки с изображением этих же предметов, большая коробка.

Ход игры: педагог показывает детям мяч (среднего размера) и начинает с ним играть (ударяет о пол), ритмично произнося четверостишие:

«Мой веселый звонкий мяч,  
Ты куда пустился вскачь,  
Красный, синий, голубой,  
Не угнаться за тобой...»

После этого по очереди бросает мяч детям, они его ловят. Затем педагог приглашает детей подойти к ковру и найти мячи среди других предметов (обручи, шары, мячи разных размеров и цветов), лежащих на ковре. Когда дети принесут мячи, они положат их в коробку, педагог играет с каждым мячом. В случае, если кто-либо ошибся и принес другой предмет, педагог показывает, что обруч крутится, он не прыгает, шарик

катится, но не скачет, т. е. в коробке должны быть только мячи.

Дети садятся на свои места, к ним приходит петрушка и приносит в большом красивом конверте картинки с изображением разных мячей, шаров и обручей. Все картинки вставляются в наборное полотно. Петрушка просит ребят подобрать картинки только с изображением мячей. Дети по очереди находят картинки, называют их и отдают петрушке. Он вместе с детьми читает стихотворение «Мой веселый звонкий мяч...». Подводя итог, педагог обращает внимание детей, что мячи бывают разные.

Дидактические игры и упражнения, направленные на развитие монологической речи:

1. «Опиши-угадай».

Цель: формировать умение составлять небольшие рассказы творческого характера на тему, предложенную воспитателем. Развивать монологическую форму речи.

Ход игры Ребенок должен описать внешний вид другого ребенка, а остальные дети должны назвать, о ком говорил их товарищ.

2. «Опиши игрушку».

Цель: развивать у детей умение строить предложения со словами предметами, словами-признаками, словами-действиями. Материал: игрушки животных.

Ход игры: Постепенно упражнения можно усложнять, добавляя новые признаки предметов и расширяя их.

Перед ребенком следует поставить несколько игрушек животных и описать их.

Лиса – это животное, которое живет в лесу. У лисы рыжая шерсть и длинный хвост. Она ест других мелких животных.

Заяц – это небольшое животное, которое прыгает. Он любит морковку. У зайца длинные уши и очень маленький хвостик.

3. «Что изменилось?».

Цель: развитие внимания, монологической речи, умение описывать

предмета.

Ход игры: на столе расположены предметы в определенной последовательности. Ребенку нужно запомнить как они расположены, потом ребенок отворачивается и картинки меняют местами, задача ребенка сказать, что изменилось.

Усложнение:

Описать предмет, которого не стало

Рассказать о месте, где он стоял

На какой звук начиналось название этого предмет

В названии, каких еще предметов есть этот звук?

4. Лови и назови.

Цель: расширять и уточнять словарь детей; развивать связную (монологическую) речь.

Оборудование. Мяч.

Ход игры: дети стоят полукругом, педагог в середине этого полукруга и предлагает поиграть: «Я буду называть одно слово, а вы будете подбирать к нему нужные слова». Например, педагог называет «шьем», бросает каждому ребенку мяч, а они поочередно называют «платье», «пальто», «кофту», «юбку», «шторы», «наволочку», «рубашку», возвращая в броске мяч. При необходимости педагог помогает вспомнить предметы, которые они видели на картинке. В конце подводит итог: «Верно, тетя шьет разную одежду». Затем обыгрывается другое слово «покупаем». Педагог так же бросает ребенку мяч и просит его назвать, что мы покупаем. Каждый, поймав мяч, называет какое-нибудь слово: «хлеб», «овощи», «игрушки», «одежду», «книги», «фрукты», «посуду». Подводя итог, педагог просит одного из детей перечислить предметы, которые покупают люди.

5. «Куда пойдешь, что найдешь».

Цель: расширять и уточнять словарь детей; развивать связную (монологическую) речь.

Оборудование: Большие карточки с изображением леса, огорода, сада; маленькие картинки с изображением деревьев, шишек, кустарников, ягод, желудей, грибов, лука, капусты, картофеля, моркови, репы, свеклы, яблока, сливы, вишни, груши, конверты по числу детей.

Ход игры: детям раздают конверты с маленькими картинками. Педагог показывает большие карточки по очереди и рассматривает с детьми. Они рассказывают, что нарисовано на них, и подбирают маленькие картинки к большим карточкам. Детям раздают по одной большой карточке, они их рассматривают и выходят к педагогу. Каждый показывает свою картинку и рассказывает, что на ней изображено, вставляет ее в наборное полотно и подбирает маленькие картинки, которые находятся на столе у педагога, и говорит, например, так: «Если пойдешь в лес, то там найдешь грибы, ягоды, шишки, орехи и т. д.» Другой ребенок выходит с карточкой, на которой изображен огород. К этой карточке он подбирает все, что растет на огороде, и так же рассказывает об этом. Следующий ребенок подбирает картинки к карточке с изображением сада. В конце подводится итог. Дети перечисляют все, что растет в лесу, в огороде, саду.

### Выводы по 3 главе

Для выявления особенностей связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта нами было проведено экспериментальное исследование. В качестве диагностики мы использовали методику изучения особенностей развития речи детей с нарушением интеллекта Е. А. Стребелевой.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 54 г. Челябинска» в исследовании принимало участие 5 детей с нарушением интеллекта. Дети находились в одинаковых условиях проведения диагностического исследования.

Коррекционная работа по развитию связной речи детей старшего

дошкольного возраста с нарушениями интеллекта должна учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка. В рамках коррекционной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта нами был подобран комплекс дидактических игр по двум направлениям: развитие диалогической и монологической формы речи.

Таким образом, предлагаемые дидактические игры и упражнения окажут существенную помощь при исправлении недостатков связной речи школьников с нарушением интеллекта.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитием речи детей с нарушением интеллекта занимались ученые: Е.А. Стребелева, А.А. Катаева, А.К. Аксенова, Е.Ф. Собонович, И.О. Болотова, Е.А. Екжанова Т.А. Власова, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова и др. В системе развития связной речи дошкольников с интеллектуальным нарушением необходимо уделять должное внимание развитию восприятия, воображения, активизации словаря, коммуникативному развитию. Связная речь складывается из уровня восприятия, мышления, памяти и речи.

Проблема изучения развития связной речи у детей с нарушением интеллекта является на данный момент одной из наиболее актуальных в теории и практике специальной педагогики и психологии. Для выявления уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта нами было проведено экспериментальное исследование. В качестве диагностики мы использовали методику изучения особенностей развития речи детей с нарушением интеллекта Е. А. Стребелевой.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 54 г. Челябинска» в исследовании принимало участие 5 детей с нарушением интеллекта. Дети находились в одинаковых условиях проведения диагностического исследования.

Дети находились в одинаковых условиях проведения диагностического исследования.

Коррекционная работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта была подобрана по двум направлениям: развитие диалогической и монологической формы речи.

Таким образом, применение дидактических игр и упражнений, способствующих коррекции речи у детей старшего дошкольного возраста

с нарушением интеллекта являются актуальными и поэтому предлагаемые упражнения окажут существенную помощь при исправлении недостатков развития школьников с нарушением интеллекта.

Таким образом, все поставленные задачи решены, цель выпускной квалификационной работы достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесов, В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду [Текст] // Умственное воспитание дошкольника /под ред. Н.Н. Подьякова. - М.: 2000. -263 с.
2. Аксенова А.К. Развитие связной устной речи у учащихся с нарушением интеллекта на специальных уроках [Текст] / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская // Дефектология. – 1987. – № 6. – 9-12 с.
3. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
4. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т.В. Ахутина. – М.: Эдиториал , 2012. – 220 с.
5. Баскакова И.Л. Внимание школьников-олигофренов. - М.: Просвещение, 1982. – 56 с.
6. Болдырева Людмила Александровна. "Особенности психических процессов у детей с нарушением интеллекта" Проблемы современной науки и образования, № 8 (38), 2015, 220 с.
7. Боровик, О.В. Развитие воображения: методические рекомендации / О.В. Боровик. - М.: ЦГЛ, 2010. - 112 с.
8. Бородич А.М. Методика развития речи детей – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 67 с.
9. Брунов, Б. П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии [Текст] : учеб. пособие / Б. П. Брунов. – Красноярск, 2006. –208 с.
10. Брунов, Б.П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии [Текст]: учеб. пособие / Б.П. Брунов. – Красноярск, 2006. – 208 с.
11. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Издво АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
12. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Аст,

2008. – 640 с.

13. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2013. - 174 с.

14. Власова Л. М. Современные подходы к проблемам комплексной реабилитации детей с ограниченными умственными возможностями / Л. М. Власова // Работник соц. службы. 2011. № 1. - 7-11 с.

15. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

16. Гаврилушкина О.П. Обучение и воспитание умственно отсталых дошкольников. / Н. Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. / – М., 2001. – 96 с.

17. Глухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности [Текст] / В. П. Глухов, В.А. Ковшиков – М.: Астрель, 2007. – 320 с.

18. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.

19. Глухов, В. П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии [Текст]: учеб. - метод. пособие для пед. и гуманитарных вузов / В. П. Глухов – М. : МГГУ им. Шолохова, 2011. – 612 с.

20. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология – 1995. – № 6. –7– 16 с.

21. Григорьевская И.В.. «Особенности произвольной и непроизвольной памяти умственно отсталых детей» Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, № 1, 2008, - 394 с.

22. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] : программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М., 2005. – 272 с.

23. Закрепина, А.В. Умственно отсталые дети: синдромы,

педагогическое изучение, коррекционная помощь [Текст] / А. В. Закрепина // Дошкольное воспитание. – 2012. – №1 – 58-66 с.

24. Калягин, В.А. Логопсихология [Текст]/ В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.

25. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учебник для студентов высших учебных заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева – М., 2001. – 204 с.

26. Колтунова, М.В. Деловое общение: Нормы, риторика, этикет [Текст] / М.В. Колтунова. – М.: Логос, 2005. – 288 с.

27. Кузнецов Алексей Петрович. «Особенности восприятия детей с нарушением интеллекта» Достижения науки и образования, № 1 (1), 2015, - 165 с.

28. Лалаева, Р.И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников [Текст] / Р. И. Лалаева // Дефектология. – 2003. – №3 –29-33 с.

29. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1968. – 368 с.

30. Леонтьев, А.А. Внутренняя речь и процесс грамматического порождения высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.: МГУ, 1967, 6-16 с.

31. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. - 81 с.

32. Леонтьев, А.А. Речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1970. – 224 с.

33. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -- М.: Смысл, 1997. - 287 с.

34. Логопедия [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

35. Лурия А.Р. Язык и сознание [Текст] / Е.Д.Хомская. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.

36. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
37. Матвеева М.А. "Психолого-педагогическая помощь младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью в развитии внимания" Приволжский научный вестник, № 2 (54), 2016. – 270 с.
38. Мозговой, В.М. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М. : Академия, 2006. – 224 с.
39. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
40. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) [Текст] / О. А. Нечаева, Л. М. Орлова. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1974. – 258 с.
41. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – 3 изд., стер. – М: Азъ, 1996. – 907 с.
42. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Питер, 2004. – 352 с.
43. Пузанов, Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) [Текст] / под ред. Б. П. Пузанова, Н. П. Коняева – М. : Академия, 2010. – 94 с.
44. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 718 с.
45. Словарь / Под общ.ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
46. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е. Ф. Соботович. – М., 2003. – 160 с.
47. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ф.А. Сохин. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
48. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2010. – 400 с.

49. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

50. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2011. – 67 с.

51. Ушакова О.С., Струнина Е. М. Влияние словарной работы на связность речи// Дошкольное воспитание. – 1981. – 51 с.

52. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.П. Николаевича. – М.: Просвещение 1984. – 239 с.

53. Хомская Е. Д. Нейропсихология [Текст] / Е.Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2005. - 496 с.

54. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – М.: ИНТОР, 2014. – 112 с.