



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

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

**ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

**Содержание работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного  
возраста с нарушением интеллекта**

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

Проверка на объем заимствований:

52,02 % авторского текста

Работа рекоменд к защите  
рекомендована/не рекомендована

«8» 02 2014 г.

зав. кафедрой СПППМ  
к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

*Дружинина*

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406/102-4-2  
Павлова Елена Анатольевна

Научный руководитель:

к.психол.н., доцент  
Крушная Наталья Анатольевна

**Челябинск  
2017**

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретический анализ проблемы организации работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста.....	8
1.1 Анализ понятие «связная речь» в психолого-педагогических исследованиях.....	8
1.2 Особенности формирования связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта .....	13
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями интеллекта .....	23
Выводы по главе 1.....	29
Глава 2. Экспериментальная работа по оценке состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	31
2.1 Исследование состояния по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта .....	31
2.2 Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	39
Выводы по главе 2.....	47
Заключение .....	49
Список использованной литературы.....	51
Приложение.....	59

## Введение

Обычное речевое формирование ребёнка поддерживается комплексом биологических и общественных условий. К части биологических условий причисляются целостность анатомо-физиологических механизмов речи, стандартное созревание и деятельность основной нервной системы, единство артикуляционного аппарата и сохранность слуха. В тоже время, речевое формирование никак не может являться гарантированно только присутствием биологических условий. Речь считается общественной предназначением и с целью её формирования следует взаимодействие детей со старшим. Врождённая необходимость в общении, содействии детей с окружающими людьми, поочередно приводит к овладению им чисто человеческой формой подобного общения - речью.

Проблема формирования связной речи у ребенка, имеющих те или другие характерные черты формирования - одна из наиболее важных. От степени формирования речи зависит благополучность обучения и социализации персоны.

В последнее время возрастает увеличение количества детей с нарушениями психологического развития, в частности-с патологией интеллекта. Задачей формирования речи ребенка с нарушениями интеллекта в этой либо другой степени увлекаются разнообразные науки: этнопсихология, дефектология, сурдопедагогика. Практические проблемы, сопряженные с коррекцией патологий речевого развития, основываются в изучениях видных российских специалистов по психологии А. А.Леонтьева, Н.И.Жинкина, Л.С.Выготского в сфере исследования элементов речи.

Для ребят с патологией интеллекта нередко оказывается невозможным усваивание законов родного языка с целью построения своих речевых выражений. Более всего страдает независимое связное изречение. Присутствие умственных нарушений замечается недостаток очередности, логичности и содержательности связного выражения. Существенно деформирова-

ны главные структурные элемента-начало, развитие сюжета, финал. Ребята не могут использовать лексическими и грамматическими орудиями связности. Их повествования насыщены близкими подменами, неверно используются наречия (времени, места, образа воздействия) ит.д. Ребята с большим трудом изображают сюжетные иллюстрации оформляют повествования согласно серии сюжетных иллюстраций.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы обнаружили значительное число работ, посвященных изучению речи и ее влиянию на психические процессы у детей с нарушением интеллекта. Так, в исследованиях А.К.Аксеновой, В.Г.Петровой, В.И.Воронковой отмечено, что речь детей с нарушениями интеллекта имеет свои особенности: позднее начало развития, слабый рост пассивной и особенно активной лексики, неправильное приобретение значений слов, трудности составления развернутых рассказов, невозможность оперировать словом в самостоятельной речевой деятельности. В.Г.Петровой, Г.И.Данилкиной, Р.И.Лалаевой указывается, что связная речь у детей с нарушением интеллекта формируется медленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями.

Особенности психического развития и ориентации в пространстве детей с нарушениями интеллекта рассмотрены в работах Л.И.Солнцевой, И.В.Новичковой, В.А.Феоктистовой, В.А.Кручина и др.

Особенности формирования речи в процессе учебной деятельности с усвоением содержания образования раскрыты в работах Н.А.Крыловой, Л.И.Моргайлик, Л.С.Волковой, Т.П.Головиной; речь как регуляторная функция исследовалась А.А.Леонтьевыми В.И.Лубовским.

Связная речь у детей с интеллектуальными нарушениями не формируется самостоятельно. Необходимо планировать систематическую коррекционную работу по формированию у детей с нарушениями интеллекта связной речи.

В настоящее время формированию связной речи детей с нарушениями интеллекта уделяется достаточно большое внимание. Но на начальных этапах работы специалисты, как правило, в большей мере ориентированы на развитие словарного запаса детей, отработку артикуляционной моторики, постановку звуков. Параллельно проводятся работы над слоговой структурой и отработкой отдельных грамматических категорий. Работа же по развитию связной речи детей относится к более поздним этапам коррекции. При данном подходе в коррекционной работе не учитываются все потенциальные возможности детей, кроме того, игнорируется принцип системности, при котором язык рассматривается как целостная система. В целом, предлагаемые методы работы ориентированы лишь на совершенствование речевых возможностей детей с нарушениями интеллекта, а не на преодоление нарушения.

Указанные обстоятельства обеспечивают актуальность обращения к проблеме развития связной речи у дошкольников с нарушениями интеллекта.

#### **Цель исследования-**

изучение особенностей работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

#### **Объект исследования—**

связная речь дошкольников с нарушениями интеллекта.

**Предмет исследования—** особенности работ по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

В соответствии с целью, предметом исследования ставились следующие задачи:

1. Определить особенности развития связной речи детей с нормальными нарушениями развитием.

2. Исследовать уровень развития связной речи детей с нарушением интеллекта.

3. Определить содержание коррекционно – педагогической работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и проверка ее эффективности.

База исследования:

В соответствии с поставленными целями и задачами в процессе работы и пользовались следующие **методы исследования:**

1. Анализ психолого– педагогической и специальной литературы по проблеме исследования.

2. Анализ медицинской документации (карты развития ребенка, выписки из истории болезни, медицинские карты) и педагогической документации (характеристики, речевые карты, заключения логопеда, заключения по результатам психолого-педагогических исследований).

3. Педагогическое наблюдение за детьми в процессе экспериментальных исследований, в повседневной жизни, в игре, на занятиях.

4. Беседа с педагогами и учителями.

5. Педагогический эксперимент.

6. Качественный и количественный анализ полученных результатов.

Структура исследования соответствует цели и задачам и включает введение, три основные главы, заключение, список использованной литературы и приложения.

# Глава 1. Теоретический анализ проблемы организации работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста

## 1.1 Анализ понятия «связная речь» в психолого-педагогических исследованиях

Согласно определению С.Л. Рубинштейна, связной называется такая речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания.

В овладении речью, полагает Л.С. Выготский, дошкольник проходит отчасти единому: от фразы к соединению 2-ух или 3-х слов, затем к несложной фразе, ещё позднее – к трудным предложениям. Окончательным шагом считается связная речь, состоящая из ряда развернутых суждений. Грамматически взаимосвязи в предложении и взаимосвязи предложений в тексте является отражением взаимосвязей и взаимоотношений, имеющих с реальностью. Образуют текст, дошкольник грамматическими инструментами формует данную реальность.

Связная монологическая речь, показывая собою разноаспектную задачу, считается объектом исследования различных наук – психологии, лингвистики, психолингвистики, общественной психологии, общей и специальной методики.

Закономерности формирования связной речи ребенка с этапа ее появления выявляются в исследованиях А.М. Леушиной. Она продемонстрировала, что формирование связной речи проходит от освоения ситуативной речи к овладению контекстуальной, далее процедура улучшения данных конфигураций проходит одновременно, развитии

есвязной речи, переменaeё функцийнаходитсяв зависимостиот содержания, обстоятельств, конфигурацийобщениядетейсокружающими,предопределяетсястепеньегоумственногоразвития[12,с.22].

Наподходыкисследованиюсвязнойречидошкольникаоказаливоздействиеисследования,сделанныеподруководствомФ.А.СохинаиО.С.Ушаковой(Г.А.Кудрина, Л.В.Ворошнина,А.А.Зрожевская,Н.Г.Смольникова,Е.А.Смирнова,Л.Г.Шадрина).Вцентреинтересаданныхизученийприсутствуетотборкритериевоценкисвязностиречи,ивкачествеглавногопризнакаиимвыделеноумениеструктурносоздаватьтекстиприменятьразнообразныеметодывзаимосвязейсредифразамиичастямразличныхвидовсвязныхвысказываний,наблюдатьтекстуруслова,егоглавныекомпозиционныедоли,ихсвязьиобусловленность.Подобнымспособом,ребенокпринимаетсяосваиватьтекстомкакопредельноймодель[14,с.86].

Влитературезачастуюприустановленииисущностиэготипавыступленияупорпроизводитсявслове«связная».Поэтойпричинеоколоустановление«связнаяречь»подпадает,втомчислеитакаячастьязыка,какпредложение,воснованииеэтого,чтовсебезисключенияфразывпредписанииобъединеныдругсдругом.

В то же времявпсихологическойипсихолингвистическойлитературесвязная(илимонологическая,иликонтекстная)речьрассматриваетсякаксложная форма речевогообщения,какособыйвидречевойдеятельности,имеющийболеесложнуюструктуру,чемпредложениеилидиалогическаяречь.Это и определяетсятот-



факт, что даже хорошо сформированное умение владеть фразой не в полной мере обеспечивает способность создавать согласованные сообщения.

Вот отличие от разговора, монолог как продолжительная модель влияния на слушателя в первый раз был выделен Л.П. Якубинским. В качестве отличительных свойств данной формы общения автор именует predetermined продолжительность и договоренность, «направленность речевого строя; ограниченный вид выражения, никак не предназначенный для немедленной реплики партнера; присутствие заданности, за благо временного обдумывания» (160).

Во все последующие ученым связной монологической речи, адресуясь к значимым Л.П. Якубинским показателям, выделяют интерес к лингвистическим, лингвоэмоциональным свойствам монолога.

Принимая позицию Л.П. Якубинского о монологе равно как об особенной фигуре общения, Л.С. Выготский определяет монологическую речь равно как высочайшую форму выступления, исторически формирующуюся позже, нежели разговор. Специфику монолога (равно как произносимой, так и письменной его формы) Л.С. Выготский усматривает в его особенной структурной системе, композиционной трудности, потребности наибольшей мобилизации текстов.

Уточняя идеи Л.П. Якубинского о присутствии заданности и за благо временного обдумывания, характерных монологической форме выступления, Л.С. Выготский особенно выделяет её осознанность и преднамеренность [3, с.79].

С.Л. Рубинштейн, формируя теорию монологической речи, в главную очередь замечает, то что создается она в мастерстве раскрыть мысль в связном речевом построении. Предпочитая термину «монологическая речь» слово «связная речь», писатель выделяет, то

что непосредственно учит слушателя образует её подобным образом, если становится важным все без исключения существенные взаимосвязи предметного содержания отразить в речевом проекте, т.к. «...любая речь свидетельствует о чем-то, т.е. обладает какой-то предмет; всякая речь совместно с этим направляется к кому-то – к реальному или вероятному собеседнику или слушателю». Представленность смысловых взаимоотношений в речевом оформлении автору именуется речевым контекстом, а речь, обладающая подобным качеством – контекстуальной или связной.

Таким способом, С.Л. Рубинштейн конкретно акцентирует в контекстной речи два взаимосвязанных проекта: интеллектуальный и вербальный, то что позволяет приблизиться к рассмотрению связной речи как особого типа речемыслительной работы.

Анализируя процесс развития связной речи, С.Л. Рубинштейн особенно выделяет тот факт, что «формирование словаря и освоение грамматических форм вводятся в качестве частных моментов» и никаким способом никак не характеризуют её эмоциональную суть.

Исключительно плодотворной для развития теории связной речи явилась мысль Н.И. Жинкина о правилах внутренней, смысловой организации текста, отражающей ход мысли говорящего. С этой точки зрения для дефектологов особенно интересным является выделение двух пластов в содержательной части рассказа – системы предметных (денотатных) обозначений, т.е. осознания того, о чем будет идти речь, и системы предикатов. То есть осознания того, что будет сообщаться об отношениях реальных предметов действительности [4, с.22].

Итак другая система представляет собой определенную иерархию, потому

что в рассказе важно не только выделить указанные элементы, но и соединить их в речевое сообщение.

Значительной для осмысления организации процесса связной речи считается точка зрения А. Р. Лурии, считающего, что актуализирование абсолютной фигуры при соблюдении пробуждения присущей независимой, активной монологической речи. В этих вариантах, если существует организованность смысловых (как, к примеру, присутствие сочетания повествования согласно наглядной ситуации) либо лексико-грамматических частей (формирование повествования согласно основным словам), актуализуются только лишь единичные его звенья. Обговаривая задачу формирования связного сообщения, следует остановиться на вопросах, восприятия и осмысления речевого выражения, т. к. вербальный процесс, в соответствии с психолингвистическим представлением, содержит в себе комплекс актов кодировки и декодирования, говорящий считается личностью, умеющей в то же время выслушивать и осознавать. Исследование эмоциональных и психолингвистических данных, определяющих процедуру смыслового восприятия, демонстрирует, что его реализация включает переключение с воспринимаемой развернутой речи к её сжатой форме, трансформация внешней языковой текстуры сообщения в внутреннюю смысловую проекцию. Данная трансформация совершается за счет отделения в текстовом послании «смысловых вех», либо «опорных точек», как и во внутренней речи, так и в формулировании нахождения смысловых отрезков повествования. Комплекс «смысловых вех» м

ожет показывать в мышлении или памяти большой текст [9, с. 156].

Процесс смыслового восприятия речевого сообщения рассматривается как непростая многоуровневая перцептивно–мыслительно–мнемическая работа, в которой акцентируются ее жестопени, точто и в деятельности говорения. Данное основание характеризовать процедуру восприятия и осмысления речевого сообщения как операцию, в значительном похожую процессу порождения выступления. Таким образом, предполагаемая степень сопряженности с получением сигнальной информации характерна для условия, в которой протекает взаимодействие. Подготовительная «ориентировочная динамика» расценивается А. А. Леонтьевым как 1-ый этап, который устанавливает цель процедуры смыслового восприятия [10, с. 30].

Интерпретация связной речи, развитая в психологии и психолингвистике, оказала значительное влияние на развитие методологической мысли и послужила основой для научного усовершенствования в обучении монологических контекстуальных высказываний. На основе концепции теории текста как процесса и в результате сложной речевой деятельности стала создаваться теория метода обучения связной речи (Т. А. Ладыженская, А. К. Маркова), основной позицией которой явился отказ от узколингвистического понимания монологической речи как определенных типов устных и письменных изложений и сочинений. Основное внимание в процессе обучения было уделено содержательной стороне связного высказывания. Именно в этом, по словам В. И. Капинос, «проявился собственно речевой, а не языковой подход к речи» [14, с. 64].

Т. А. Ладыженская выделила семь навыков, необходимых для развития связной речи, четыре из которых – это

способность определять объем содержания и границы темы, способность подчинять речевое сообщение основной мысли, способность собирать материал и способность систематизировать собранный материал –  
подготавливает содержательную сторону высказывания; два других –  
способность строить сочинения разных видов и умение точно, правильно, если возможно, четко выражать свои мысли –  
направлены на обучение оформлению найденного содержания; последний навык – это способность осуществлять контроль над собственной речью.

В дополнении к перечисленным навыкам Н.А. Пленкин указывает на необходимость развития другого навыка: самостоятельно найти и сформулировать тему [20, с.80].

Несмотря на то, что эти направления задачи были выделены для ориентации на обучение навыкам связной речи школьников, они сохраняют свою актуальность и даже в формировании согласованной речи у детей дошкольного возраста, хотя и предполагают использование других методов и приемов педагогического воздействия.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что связную речь на современном этапе развития науки рассматривается как своего рода речемыслительная деятельность, результатом которой является текстовое сообщение.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил нам обнаружить противоречие между особенностями речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста и теоретическим обоснованием использования моделирования в обучении старших дошкольников связной речи. Между потребностями практики использования моделирования в работе по развитию связной речи и отсутствием педагогических технологий, ориентированных на моделирование в работе по формированию у дошкольников навыков в области текста.

## 1.2 Особенности формирования связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Закономерности формирования связной речи ребенка с этапа ее появления обнаруживаются в изучении-  
х А. М. Леушиной. Она продемонстрировала, что формирование связной речи происходит с освоения ситуативной речи о владении контекстной, далее процедура улучшения данных форм происходит одновременно, развитие складной высту-  
пления, перемена ее функций находится в зависимости от нахождения, обстоятельств, форм общения детей с окружающими, обуславливается степенью его умственного формирова-  
ния. Развитие связной речи у ребенка дошкольного возраста и условия ее формирования исследовались кроме того Е. А. Флериной, Э. П. Коротковой, Е. И. Радиной, В. И. Логиновой, Н. М. Крыловой, Г. М. Ляминой, В. В. Гербовой, [16, с. 33].

Способ обучения монологической речи уточняют и расширяют изуче-  
ния Н. Г. Смольниковой о формировании структуры связного высказывания у старших дошкольников, изучения Э. П. Коротковой о спецификах освоения дошкольниками разным и функциональными видами тек-  
стов. Многогранно исследуются кроме того способы преподавания дошкольникам связной ре-  
чи: Е. А. Смирнова и О. С. Ушакова показывают вероятность применения серии сюжетных картин в формировании связной ре-  
чи, о способности применения картин в ходе обучения дошкольников рассказыванию о довольном многи-  
шет В. В. Гербова, Л. В. Ворошнина показывает возможности связной речи в проекте формирования детского творчества.

Языки речи обычно рассматривались в философии, педагогике и психоло-

гии, как "узел", в котором сходятся разнообразные направления психологического формирования - понимание, фантазия, воспоминания, чувства. Представляя важным орудием человеческого общения, знания реальности, речь работает главным каналом приобщения к ценностям внутренней культуры от поколения к поколению, а кроме того важным обстоятельством обучения и преподавания. Формирование произносимой монологической речи в дошкольном детстве определяет основные принципы эффективного обучения в школе [14, с. 162].

Дошкольный возраст - это период активного обучения ребенка разговорному языку, формирования и развития всех сторон речевой фонетической, лексической, грамматической. Полное знание родного языка в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач нравственного, эстетического и умственного воспитания детей в максимально чувствительный период развития. Чем скорее будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет использовать его в дальнейшем.

Теоретической основой является понятие закономерностей речевого развития дошкольников, выдвинутое в работах Л.С. Выготского, Ф.А. Сохина, С.Л. Рубинштейна, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева, [12, с. 122].

В целом их взгляды на природу языковых способностей можно выразить в следующих положениях:

1. Речь ребенка развивается в ходе генерализации (обобщения) языковых явлений, восприятия речи взрослых и их собственной речевой активности.

2. Язык и речь – это свое рода "узел", в котором переплетены различные линии психического развития – развитие мышления, воображения, памяти, эмоций и др.

3. Формирование языковых обобщений и элементарного сознания явлений языка и речи, является ведущей задачей при обучении.

4. Ориентация ребенка языковых явлениях создает условия для самостоятельных наблюдений и экспериментов над языком, для саморазвития речи, придает речитворческий характер.

Исследования психологов, педагогов, лингвистов создали предпосылки для комплексного подхода к решению проблем речевого развития дошкольников (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, Л. В. Щерба, А. А. Пешковский, А. Н. Гвоздев, В. В. Виноградов, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихева, Е. А. Флерица, Ф. А. Сохин).

В дошкольном детстве дошкольники владеют в первую очередь в общем диалогической речью, что имеет собственные характерные свойства, проявляющиеся в применении языковых средств, возможных в разговорной речи, однако не приемлемых в концепции монолога, который строился согласно законам литературного стиля. Только лишь специализированное речевое развитие подводит детей к владению связной речью, что предполагает собою детальное утверждение, заключающееся из нескольких или многих численных суждений, распределенных согласованно высоко функционально-смысловому виду в представлении, описание, суждение. Развитие связности выступления, формирование умений обширно и разумно создавать утверждение считается одной из основных проблем речевого обучения дошкольника.



Развитие связной речи детей совершается в близкой связи с освоением акустической стороны, лексикографического состава, грамматического порядка предложения. Значительной составляющей долей общеречевой деятельности считается формирование образной речи. Развитие заинтересованности к художественному тексту, способность применять ресурсы образной выразительности в независимом выражении приводит к формированию у ребенка поэтического слуха, и в данной базе формируется его умение к вербальному творчеству [7, с. 120].

Речевое развитие рассматривается в наших исследованиях как связь преподавателя и детей, овладевающего городным языком. Данный вопрос непосредственно объединен с обучением родному языку, т.е. педагогическим действием, в процессе которого осуществляется развитие у детей речевых умений и способностей, и в данной базе совершается формирование его речи: представление значения фразы и взаимобогащение словаря, усваивание концепции языковых определений и закономерностей в сфере морфологии, словообразования, синтаксиса, освоение звуковой культуры выступления, развитие связного выступления.

Ребенок довольно стремительно способен научиться применять подобные составляющие речи, как имя существительное, слово, наречие, но прилагательные нечасто применяются ребенком. А одна непосредственная поддержка существенно полнее принимается и отображается окружающим миром.

Для того чтобы детей обосновывать на применение образных данных в речи, следует установить проблему, сопряженную с его созидательной речевой работой. Подобная работа станет удачной при обстоятельстве, если дошкольник созидает

на-

ет, как, каким способом он способен создавать словесными характеристиками. Только лишь в таком случае он приобретает удовлетворение от данной работы [16, с. 103].

Развитие речи, изучение языка следует рассматривать не только сугубо лингвистической точки зрения (каково владение навыками владения языком - фонетическим, грамматическим, лексическим), но и в контексте развития общения между детьми друг с другом и со взрослым (как развитие коммуникативных способностей).

Связное высказывание как продукт деятельности ребенка позволяет судить о том, насколько глубоко он владеет его выразительными средствами (сравнения, эпитеты, метафоры, синонимы и др.). Отсюда может быть переброшен своего рода "мостик" от речевого воспитания к художественно-эстетическому.

В целом, развитие речитесно связано с формированием художественной и речевой деятельности, которая осуществляется с помощью эстетического воспитания.

Таким образом, развитие языковых способностей образует одну из стержневых линий психического развития в дошкольном детстве.

Обобщая вышесказанное, отмечаем, что в процессах чтения и письма перед детьми выделяются и ставятся, прежде всего, коммуникативные задачи. У них развивается ориентация на воображаемого читателя при подготовке к письму, на воображаемого автора – в целях подготовки к чтению (здесь используются некоторые идеи и элементы известных методик Д.Б. Эльконина). Другими словами, важно, чтобы дети могли понимать чтение и письмо как самообытный способ

бращения одного человека к другому. Только на этом основании ребенок сможет затем расчленять поток собственной мысли и развернуто оформлять ее в тексте (а также полноценно воспринимать текст-развернутое выражение мысли другого человека). Кроме того, при подготовке к письму педагог должен опираться на уровень развития значимых моторных навыков, которые ребенок достигает в процессе освоения развивающих форм двигательной и изобразительной деятельности.

Едино нарушение интеллектуальной деятельности, зачастую усложненное недоразвитием речеслухового и рече-двигательного анализаторов, приводит к существенным затруднениям в овладении речью. С целью стандартной речевой деятельности следует согласованное функционирование в целом головного мозга и иных отделов нервной системы. Среди этого у школьников с нарушением интеллекта замечается базисное разрушение коры головного мозга, что приводит к появлению различных речевых расстройств. Взаимосвязисдолго развивающимися дифференцированными условными связями в сфере речеслухового анализатора подобные дети долгое время никак не отличают звучания речи, никак не разделяют фразы, выговариваемые находящийся вокруг, малочетко и конкретно принимают разговор находящихся вокруг.

Развитие моторики, в том числе и вербальной, у детей с нарушением интеллекта, проходит в медленном темпе. Равно как слуховой, так и кинестетический контроль над речевыми движениями оказывается неточным [19, с. 76].

Нарушение речи ребенка этой группы носит комплексный вид. У них ставятся не сформированными все без исключения действия речевой работы. Отмечаются недостаток мотивировки, понижение необходимости в речевом общении; нарушено программирование вербальной деятельно-

сти, формирование внутренних проектов речевых операций, осуществление речевой программы контролирования за речью, сравнение приобретенного итога с подготовительным планом, его соотношение с темой и миссией вербальной работы. Нарушаются все без исключения элементы выступления: её фонетико-фонематическая область, лексический состав, грамматический устройство.

Недостаточная развитость устной речи приводит к патологиям письменной речи. Впервые нарушение чтения и письма как независимую патологию речевой работы показал А. Куссмауль в 1877 г.

Современная этнопсихология, осматривая общение как один из типов вербальной работы, предполагает его как наиболее сложный психологический документ, чем устная речь. Психофизиологическую структуру устной речи исследовали А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова.

Формирование выступления интеллектуально отстало у ребенка с возрастом, характеризуется специфичным и огромным запозданием. Он позже и менее выраженно вступает в эмоциональный контакт с мамой. В возрасте приблизительно года у него, возможно, наблюдать патологическую реакцию в разговоре старшего. Она выражается в том, что звуковые сложные комплексы, выговариваемые ребенком, скудные характеризуются сниженной психологической окрашенностью. У них недостаточно сформулировано желание следовать речи старшего. Они никак не обращают внимания на простые ситуативные команды, воспринимают только интонацию, однако никак не смысл наведенной к ним речи.

Звучащая речь в течение длительного времени малоинтересна для умственно отсталых дошкольников. Они недостаточно прислушиваются к ней, постепенно, кто скорее, кто медленнее, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает

им реальной помощи. Они не посещают специального дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с ними [19, с. 78].

Дети с умственными нарушениями не знают, как сообщить свои предложения или просьбы каким – либо последовательным образом. Обладая очень ограниченным словарем и не владея фразой, они не могут ни спросить о том, что их интересует, ни вразумительно ответить на заданный вопрос. Их общение происходит в условиях ограниченных, повседневных, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо выученных, стандартных высказываний. Если оно выходит за такие рамки, то это обычно ставит ребенка в тупик и подчас побуждает его к нелепым ответам.[5, с. 16]

Не очень сложно научить умственно отсталого ребенка изолированно произносить тот или иной звук или исправить неточное произношение отдельных звуков. Опытный дефектолог за несколько занятий справиться с такой задачей. Тем не менее, очень трудно ввести уже поставленный звук в активную речь ребенка. Это занимает длительное время – два и более лет. Сложившиеся у них косные стереотипы речевого поведения меняются медленно.

Для речи умственно отсталых детей присуще существенное преобладание пассивного словаря над активным.

Предложения, используемые учениками, в основном являются преимущественно простыми, состоящими из 1 – 4 слов. Построение их не только примитивно, но часто неправильно. Сложные, особенно сложно-подчиненные предложения начинают использоваться учениками, обычно на старших годах обучения, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями действительности.

При объяснении причин, обуславливающих замедленное формирование речи у умственно отсталых детей, прежде всего, необходимо исходить,

прежде всего, из характерного для них общего недоразвития всей психики в целом, которое приводит к значительным изменениям и задержкам в умственном развитии. Одно из непосредственных последствий этого – более позднее, чем у нормальных детей, развитие фонематического слуха, которое представляет собой сложную психическую деятельность по восприятию и различению звуков речи. Звуки речи, или фонемы, организованы в определенной системе, которая зависит от фонематической системы языка, и для того, чтобы различить эти звуки речи, необходимо кодировать их соответственно этой системе, выделяя полезные, фонематические [6, с. 21]

Существенную роль в замедлении развития речи играет характерное для рассматриваемой категории детей общее моторное недоразвитие. Это нарушает процесс эффективного знакомства ребенка с окружающим миром и тем самым тормозит накопление представлений и сведений о нем. Нарушения моторики также оказывают некоторое непосредственное влияние на произвольное произношение звуков речи, а тем более слов, для которых требуется высокая степень координированности движений органов речи [4, с. 12].

Первые малочисленные слова, неточно выраженных, появляются у умственно отсталых дошкольников в 2–3 года или в 5 лет. Это преимущественно имена существительные –предметов ближайшего окружения и глаголы, указывающие часто выполняемые действия. Отдельные дошкольники даже в 5 лет пользуются лепетными словами или произносят лишь первый слог

Старшие дошкольники хотя и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем сложнее оказывается рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого. Это можно сделать только с помощью вопросов и подсказок. Тем не менее, дети с большим удовольствием смотрят любые телевизионные программы. Хотя они мало что понимают, им нравятся движущиеся на экране фигуры и музыкальное сопровождение [5, с. 62].

Развитие артикуляции напрямую связано с формированием фонематического слуха. Во время развития речи ребенок лучше воспринимает на слух те звуки, которые он уже произносит, чем те, которые еще не умеет произносить, хотя последние могут быть более звучными и объективно более резко противопоставленными. Характерные для умственно отсталых детей слабое развитие фонематического слуха и недостаточная координированность движений речевых органов влияют друг на друга и затормаживают развитие речи.

Важным фактором, задерживающим развитие речи умственно отсталых детей дошкольного возраста, является также характерная для них недостаточность усвоения семантической стороны родного языка. Известно, что дети учатся и произносят знакомые слова гораздо более легко и точнее, чем незнакомые. Следовательно, значение слова играет существенную роль в организации фонематического слуха ребенка. Аномалия общего развития создает препятствия для понимания умственно отсталым ребенком значений тех слов, которые произносят окружающие, называя предметы обихода или выполняемые действия. Замедленное, в ряде случаев неточное и даже ошибочное усвоение значений слов, в свою очередь, отрицательно влияет на развитие фонематического слуха и тем самым затормаживает формирование речи ребенка [5, с. 65].

У маленького умственно отсталого ребенка развитие речи, конечно, связано обогащением его жизненного опыта и общением с окружающими. Но из-за общего недоразвития психики процесс расширения опыта протекает у него замедленно и ущербно. Аномально развивающаяся практическая и познавательная деятельность не может служить остаточной основой для «быстрого накопления большого количества разнообразных представлений и не способствует в должной мере проявлению у ребенка новых потребностей и интересов. Он менее сильно, чем его нормально развивающиеся сверстники, он чувствует потребность в речевом общении с другими людьми и в

меньшей степени общается с ними. Общение со взрослыми формируется с задержкой [3, с. 22]

Таким образом, умственно-отсталые дети представляют собой полиморфную группу, в которой подавляющее большинство составляют дети-олигофрены. Психопатологическая структура нарушения при олигофрении характеризуется тотальностью и иерархичностью недоразвития психики и интеллекта. Особенности их становления и психологического развития оказывают огромное значение для процесса дальнейшей социализации каждого ребенка с олигофренией.



### 1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями интеллекта

Нарушения интеллекта- (умственная отсталость). Понятие умственная отсталость в отечественной специальной психологии и понимается как стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенно-го). Понятие "умственная отсталость" включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения и деменция. Умственная отсталость, в зависимости от тяжести нарушения, традиционно подразделяется на степени дебильности, имбецильности, идиотии. Согласно современной международной классификации (МКБ-10), на основе психометрических исследований умственную отсталость делят на четыре формы: лёгкую (IQ в пределах 40-69), умеренную (IQ в пределах 35-39), тяжёлую (IQ в пределах 20-34), глубокую (IQ ниже 20). Умственную отсталость следует отличать от задержки психического развития, в которой отставание в умственном развитии имеет иную природу. Выделяют три диагностических критерия умственной отсталости: клинический (наличие органического поражения головного мозга), психологический (стойкое нарушение когнитивной деятельности), педагогический (низкая обучаемость).

Проблемы обучения, воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями интеллекта разрабатывает олигофренопедагогика. Помощь детям с нарушениями интеллекта в Российской Федерации осуществляется учреждениями Министерства образования, Министерством здравоохранения, Министерством труда и социального разви-

тия, а также благотворительными и общественными организациями. Дети дошкольного возраста с нарушениями интеллекта посещают дошкольные учреждения компенсирующего вида, дошкольные группы в составе детского сада комбинированного типа; группы кратковременного пребывания при дошкольных учреждениях компенсирующего вида; детские сады (группы) общеразвивающего вида; дошкольные отделения (группы) специальных (коррекционных) школ, школ-интернатов, детских домов образовательных (коррекционных) VIII вида [5, с. 154].

Умственная отсталость (олигофрения) – группа различных по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям прогрессирующих патологических состояний, общей чертой которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до 3-х лет) общего психического недоразвития с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей. (6)

Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер и другие считают необходимым резко сузить группу состояний, относящихся к олигофрении, понимая под ними лишь те виды недоразвития сложных форм психической деятельности, которые не сопровождаются прогрессирующим течением. М.С. Певзнер определяет олигофрению как особый вид аномального развития, который возникает в результате либо наследственной патологии, либо поражения зачатка или плода во время внутриутробного развития, либо поражения центральной нервной системы на самых ранних этапах развития ребенка, и характеризуется недоразвитием всей когнитивной деятельности, в частности

сти, мышления. Г. Е. Сухарев считает, что при олигофреническом слабоумии преимущественно недоразвиты наиболее дифференцированные фило-ионтогенетически молодые системы при большей сохранности ранее сложившихся, эволюционно более старых систем. Эти положения были подтверждены в работах врачей, физиологов, психологов в других смежных дисциплинах. В работах Г. И. Порякова, И. Н. Филимонова, И. С. Преображенской, Е. П. Кононовой доказали, что филогенетически более старые поля коры головного мозга развиваются более интенсивно в пренатальном периоде, а более новые – в постнатальном. Таким образом, кора полей 44 и 45 в пренатальном периоде расширена на 30-40%, а в постнатальном периоде поле 45 расширено на 95%.

И. Б. Штерн, М. Б. Гуревич отмечают два рода анатомических изменений, характерных для олигофрении. Одним из них свидетельствует мозг, в котором часто наблюдается слабо развитые полушарий, недостаточно развитые извилин – явления агирии и микрогирии, уменьшение количества корковых слоев, неправильное расположение клеточных слоев, малое количество нервных клеток, недоразвитие белкового вещества и т. д. Эти анатомические изменения обусловлены ранним внутриутробным поражением. Анатомические изменения носят несколько иной характер, при органических поражениях, возникших на более поздних этапах. В этих случаях часто отмечается утолщение оболочки и сращение их с мозговой тканью, иногда наблюдаются склеротические очаги запустения, кисты, гнездышки и лирические атрофии. В большинстве анатомических исследований отмечается наличие остаточ-

ной гидроцефалии в виде скопления спинномозговой жидкости в субарахноидальных пространствах, расширение желудочков мозга, изменений эпиндимы [12, с.40].

В основу диагностики олигофренического слабоумия отечественной психиатрии положен клинико-психопатологический подход. Основными критериями олигофрениа являются:

1) своеобразная психопатологическая структура слабоумия с преобладанием слабости абстрактного мышления при меньшей выраженности нарушений предпосылок интеллекта и относительно менее грубым недоразвитием эмоциональной сферы;

2) непрогредиентность интеллектуальной недостаточности, являющейся следствием нарушения онтогенетического развития;

3) замедленный темп психического развития личности.

Вспомогательное значение имеет критерий нарушения социальной адаптации в детском возрасте, в частности критерий невозможности усвоения программы обучения в массовой школе [10, с.60].

Этиология олигофрениа многообразна. По данным G. Alleni J. D. Murken, различные формы умственной отсталости четко установленной этиологии (так называемые дифференцированные формы) составляют около 35%. В отличие от них олигофрениа с неясной этиологией обозначается как «недифференцированная», или «идиопатическая». Все этиологические факторы принято подразделять на эндогенно-наследственные и обусловленные экзогенными (органическими и социально-средовыми) воздействиями. Наряду с преобладающей наследственными или экзогенными формами олигофрениа в клинической практике часто наблюдаются случаи, ко

гдарольнаследственныхиэкзогенныхфакторовпроявляетсявсложномвзаимодействии.Означительнойролинаследственногофакторавэтиологииолигофрениубедительносвидетельствуетсущественноболеевысокаяконкордантность(до90%)поолигофрениисредимонозиготныхблизнецовпосравнениюсдизиготными(около40%).Наследственныефакторы,способствующиевозникновениюумственнойотсталости,неоднородны,такжекакнеоднородныклиническиепроявлениязаболеваний,которыеимиобуславливаются.Установленаопределеннаязакономерность,закрывающаясявтом,чтоглубокиестепениумственнойотсталостичащеотмечаютсяприрецессивномтипенаследования,вто времякакприолигофренииснеглубокиимдефектомрешающуюрольиграютдоминантныеполигенныенаследственныефакторы.Большинствоаутизмно-рецессивныхформумственнойотсталостипредставляетсобойметаболическиезаболевания,впатогенезекоторыхглавнуюрольиграютнарушенияобмена веществ(белкового,жирового,углеводногоидр.)[8,с.53].

Кэкзогеннымпричинамвозникновениялегкихформумственнойотсталостиможноотнеститакже неблагоприятныеусловиясоциальнойсредыипсихическуюдепривацию(недостаточноеудовлетворенияважныхпсихологическихпотребностей)ребенкавраннымдетстве.Частонеприятныенаследственныефакторывыступаютвсложномвзаимодействиисфакторамиивнешнейсреде,т.е.наблюдаетсясочетаниеразличныхпатологическихфакторовполиэтиология.Противопоставлениеэкзогенныхиэндогенныхпричинныхфакторов,ведущихкумственнойотсталости,являетсянеправильным.Знаниепричинумственнойотсталостиважнонето

лько для диагностики, но и прогнозирования динамики заболевания у конкретного ребенка в дальнейшем, что необходимо для решения вопросов его комплексной психолого-медико-педагогической реабилитации и социальной интеграции [10, с.43].

Большое разнообразие клинических форм, а также иной подход к этой проблеме привели к созданию значительного числа классификаций умственной отсталости. Только в странах английского языка их насчитывается свыше 20. Большинство из них основаны на разных критериях, выбор которых зависит от целей, которые должна выполнять эта классификация.

Существуют различные виды классификации умственной отсталости. В американской психиатрии выделяют четыре ее степени: легкая, средняя, тяжелая и глубокая. Постструктурные нарушения олигофрении делятся на 5 видов, в зависимости от того, чем осложнено нарушение интеллекта. [7, с.65]

Среди отечественных психиатров распространено деление умственной отсталости на три степени: дебильность (легкую), имбецильность (среднюю) и идиотию (тяжелую), и определяется в зависимости от коэффициента интеллекта (IQ). Ребенок проходит тестирование и набирает определенное количество баллов, согласно которым специалист (врач, психолог) делает заключение о той или иной степени умственной отсталости. Но мнения о достоверности этого метода диагностики у разных специалистов и в разных психиатрических школах расходятся.

Принято считать, что дети легкой степени умственной отсталости – дебильностью – способны овладеть речью для общения со окружающими, но испытывают трудности при решении интеллектуальных задач, понимании причинно-следственных отношений, обобщения. Те, у кого отмечена имбецильность, овладевают речью в очень

ебольшомобъе-  
ме, достаточном для выражения простейшей просьбы. Кроме того, они  
могут сформировать простыенавыкисамообслуживания. Что же касается детей  
сидиотией, они не в состоянии овладеть даже  
самыми простейшими навыкамисамообслуживания и нуждаются в уходе в тече-  
ние всей жизни [9, с. 87].

Дети дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, в отличие от норм-  
ально развивающихся сверстников, не знают, как ориентироваться в простран-  
стве, не используют прошлый опыт, не могут оценить свойства объекта и отноше-  
ние между объекта-  
ми, испытывают ряд трудностей моторного характера. В связи с тем, что оценка  
войстворудия у детей с нарушениями интеллекта очень затруднена (этап алкако  
ротка, недостану, надолгинуую), они не отвергают  
неправильные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фа-  
ктически они отсутствуют подлинныепробы.

Таким образом, в случае  
нарушения умственного развития основными и ведущими неблагоприятными  
факторами являются слабая любознатель-  
ность (ориентировка) и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая  
восприимчивость к ново-  
му. Это внутренние биологические («ядерные») признаки умственной отсталос-  
ти (Л. С. Выготский, 1983) [16].

Поскольку умственная  
отсталость возникает вследствие поражения центральной нервной системы (пр-  
еимущественно коры больших полушарий головного мозга) на разных этапах  
внутриутробного развития плода или в начальный период жизни ребенка, знание  
особенностей раннего развития детей с нарушениями интеллекта имеет весьма су-  
щественное значение для понимания всего их психического развития.

## Выводы по главе 1

Для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями дошкольный возраст – это только начало развития перцептивного действия. На основе интереса, который возник у ребенка к игрушкам, к предметам, начинается знакомство с их свойствами и отношениями. Старший дошкольный возраст становится переломным моментом в развитии восприятия ребенка с нарушениями интеллекта: дети могут выбирать по образцу (по цвету, форме, величине).

В речи детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта проявляется только оценка результата действий (никак, я не могу, не достану и т. п.). До конца дошкольного возраста у них фактически нет возможности решения наглядно-образных задач. Безусловно, эти дети страдают от формирования элементов словесно-логического мышления. Они развиваются медленно и имеют качественное своеобразие. По-другому, чем в норме, складывается у этих детей соотношение наглядного и словесно-логического мышления.

Эта речь не отражает истинных интеллектуальных способностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений. Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает связная речь. Одной из характерных особенностей является, в то же время, постоянное нарушение согласования числительных с существительными. Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов, и то не во всех случаях. Есть слова, что ребенок с умственными недостатками может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда их произносит другой человек вне при-



вычной ситуации. Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия приводят к тому, что речь взрослого или часто совсем не понимается ребенком с нарушениями интеллекта, или понимается неточно и даже искаженно. В то же время слово взрослого может сыграть важную роль в организации деятельности ребенка с ограниченными возможностями. Оно может собрать его внимание, направить на деятельность, даже поставить перед ним несложную задачу. Следует помнить, что не следует использовать изолированные словесные инструкции, их необходимо сочетать с показом, образцом, совместными действиями взрослого и ребенка на протяжении всего дошкольного возраста.

Отсутствие общения, речевых и невербальных средств, непонимание ситуации, отображаемой в игре, приводит к тому, что дети с нарушениями интеллекта в большинстве случаев оказываются отверженными во дворе, в общеобразовательном дошкольном учреждении. В элементарной деятельности необученных детей с нарушениями интеллекта наблюдается лишь самые примитивные мотивы — интерес к появлению игрушки, подчинение требованию взрослого и, в редких случаях — интерес к процессу деятельности. Познавательные мотивы снижены, в то же время социальные мотивы оказываются более сформированными. Ребенок с нарушениями интеллекта живет в определенной социальной среде, в мире, где каждый субъект создается человеком и имеет свое собственное функциональное назначение, и, следовательно, общественно выработанный способ его использования.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по оценке состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта**

### **2.1 Исследование состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта**

Оценка уровня развития связной речи проводилась в несколько этапов:

На первом этапе было оценено развитие уровня связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

На втором этапе разработана и реализована система мероприятий, направленных на развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

На третьем этапе проводилась оценка эффективности данной системы.

Исследование проводилось на базе МАДОУ д/с комбинированного вида №59, Челябинской обл., г. Златоуст. В исследовании принимали участие 5 дошкольников старшей группы: 2 мальчика и 3 девочки, у всех обследуемых на основании заключения ПМПК поставлен диагноз – F70 (легкая степень умственной отсталости). Дети открыты, идут на контакт. В группе проводятся занятия с элементами развивающих упражнений. С детьми работает психолог, дефектолог.

Критериями, которые положены в основу экспериментального исследования, являются:

диагностирование уровня развития речи дошкольников с нарушениями интеллекта: показатели – проведение и анализ диагностических методик;

разработка системы работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;

анализ эффективности использования данных мероприятий в процессе развития связной речи дошкольников.

Исследование уровня развития связной речи детей дошкольного возраста проводилось при помощи специальных диагностических методик и наблюдения.

Для констатирующего среза нами были использованы следующие методики:

В основу выбранной нами методики составили исследования Федоренко Л.П., Глухова В.П., Дологовой Л.А., Филичевой Т.Б.

Цель: Выявить уровень формирования диалогической и монологической речи у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Для изучения состояния связной речи детей дошкольного возраста В.П. Глухов рекомендует использовать следующие методы:

исследование связной речи с использованием серии заданий;

наблюдение за детьми в процессе обучения, предметно-практической игровой и повседневной жизни в условиях подготовительной группы.

Для комплексных исследований ребенку была предложена серия заданий, которая включает в себя:

составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;

составление предложений по трем картинкам, связанным тематически;

пересказ текста;

составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;

составление рассказа на основе личного опыта;

составление рассказа-описания.

Задание 1. Определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Материал: серия картинок следующего содержания:

- Мальчик, поливающий цветы
- Мальчик ловит рыбу
- Девочка ловит бабочку
- Девочка катается на санках

- Девочка везет куклу в коляске.

При показе каждой картинке ребенку задается вопрос-инструкция: "Скажи, что здесь нарисовано?". Второй вспомогательный вопрос задается при отсутствии фразового ответа, непосредственно указывающий на изображенное действие ("Что делает мальчик/девочка?").

Оценка результатов: 3 балла - полный фразовый ответ; 2 балла - ответ с вспомогательным вопросом; 1 балл - ребенок не смог самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы.

Задание 2. Определение способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания.

Материал: три картинки "девочка", "корзинка", "лес".

Инструкция: назови картинки и составь предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Задание повторяется с указанием на пропущенную картинку, если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, "Девочка гуляла в лесу").

Оценка результатов: 3 балла - ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию; 2 балла - с помощью педагога справился с заданием; 1 балл - не смог составить предложение.

Задание 3. На основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов составить связный сюжетный рассказ.

Материал: серия картинок на сюжет сказки "Лиса и Журавль".

Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком и дают внимательно их рассмотреть.

Инструкция: посмотрите картинки и составьте последовательный рассказ. (Повествованию рассказа предшествует обзор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей). Помимо наводящих вопросов, в случае трудности, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Оценка результатов: в дополнение к общим критериям оценки принимаются во внимание показатели: смысловое соответствие содержания рассказа, изображенного на картинках, соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

Задание 4. Составить рассказ на основе личного опыта - имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Инструкция: ребенку предлагается составить рассказ по близкой ему теме (например, "На нашем участке", "Игры на детской площадке") и дается план рассказа: - что находится на площадке?; чем там занимаются дети?; в какие игры они играют?; назвать свои любимые игры и запомнить; вспомнить, какие игры зимой, а какие летом.

Оценка результатов: внимание обращается на особенности фразовой речи, используемые детьми при составлении сообщения без явной текстовой поддержки. Учитывается степень информационного содержания рассказа, определяемую количеством значимых элементов, которые несут смысловую нагрузку. Определение количества информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия их развернутое описание) позволяет определить, насколько полностью ребенок отражает тему сообщения.

Принимая во внимание индивидуальный уровень речевого развития ребенка, задавались задачи с элементами творчества: диалог на предложенную тему.

На основании критериев уровня развития связной речи, выделенных в ходе теоретического анализа проблемы, нами были определены уровни развития связной речи:

Высокий. Самостоятельно составлено связное высказывание, достаточно точно, полностью и адекватно отражает сюжетную линию. Наблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагмента-

ми рассказа. Использование лексико-грамматических средств соответствует возрасту, диалог ведется правильно, соблюдаются все нормы.

Средний. Высказывание составлено с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указание на наглядность). Содержание полностью передано, отмечаются нечеткие нарушения связности, единичные ошибки в построении фраз. В диалоге отмечаются ошибки, заминки.

Низкий. Высказывание составлено с помощью наводящих вопросов, его связь сильно нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, наличие выраженных лексико-грамматических нарушений. Нет возможности вести диалог, преобладают монологические высказывания.

Допускается наличие переходных уровней (выше среднего, ниже среднего), которые определены частичным совпадением выделенных показателей.

Анализируя ответы детей, мы обнаружили, что для обследуемых детей с нарушением интеллекта являются нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, фрагментарность высказываний и низкие показатели использования фразовой речи.

Основными критериями оценивания качества речи, как косвенных показателей оценки уровня развития связной речи, послужили: звуковой состав речи (чистота и правильность произношения), четкое построение фразы и логически правильное изложение мысли, связность речи; синтаксически правильно построенное высказывание.

Таблица 1

Изучение словарного состава грамматического и синтаксического строя речидетей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Ф.И.О. испытуемого	Особенности речевого развития				
	Словарный состав речи	Виды предложений	Морфологическое согласование слов	Словообразование	Синтаксис
Настя Б.	Использует только существительные и глаголы, редко прилагательные	Простые	+	Правильно использует формы слов, но с трудом образует новые слова	Простые неосложненные предложения
Арина Г.	Использует наряду с самостоятельными частями речи и служебные,	Простые	+	Образование разных форм слов, их словоизменение	Простые неосложненные предложения
Наташа В.	Использует наряду с самостоятельными частями речи и служебные, эмоциональность речи	Простые	+	Образование разных форм слов, их словоизменение	Простые неосложненные предложения
Гена Д.	Использует только существительные и глаголы, редко прилагательные	Простые	-	Правильно использует формы слов, но с трудом образует новые слова	Простые односложные предложения
Артем Д.	Использует только существительные и глаголы, редко прилагательные	Простые	-	Правильно использует формы слов, но с трудом образует новые слова	Простые односложные предложения.

Результаты исследования уровня развития связной речи, для более наглядного представления, внесены в табл. 2.

Таблица 2

Общий уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

№	Ф.И.О. ученика	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Диалог	Общий уровень развития связной речи
1	Настя Б.	Н	Н	С	Н	Н	Н
2	Арина Г.	Н	С	С	Н	С	С
3	Наташа В.	Н	Н	С	С	С	С
4	Гена Д.	Н	Н	Н	Н	С	Н
5	Артем Д.	Н	С	Н	Н	С	Н

Таким образом, анализируя полученные данные, можно отметить, что средний уровень развития речи – он выражен у 40%, наблюдается у двух детей – Арины Г. и Наташи В. Этот уровень характеризуется преобладанием простых предложений, но распространенных. В речи присутствуют как самостоятельные, так и служебные части речи. Высказывания составлены с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указание на наглядность, дополнительные вопросы, дозированная помощь). Полностью передано содержание. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, единичные ошибки в построении фраз. В диалоге отмечаются ошибки, заминки.

У остальных трех испытуемых речевое развитие низкий – 60%, соответствует низкому уровню развития связной речи, причем существуют и логопедические нарушения. Основные проблемы – скудность речи, невозможность словесного выражения; нарушения грамматического, морфологического и синтаксического строя речи. Высказывание составлено с помощью наводящих вопросов. Его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов. Наличие выраженных лексико-грамматических нарушений. Нет умения вести диа-



лог. Преобладают монологические высказывания. В речи присутствуют простые, чаще нераспространенные предложения, используются преимущественно самостоятельные части речи без использования служебных, что приводит к нарушениям смысла высказывания.

В процентном соотношении распределение уровня связной речи представлено на рис. 1.

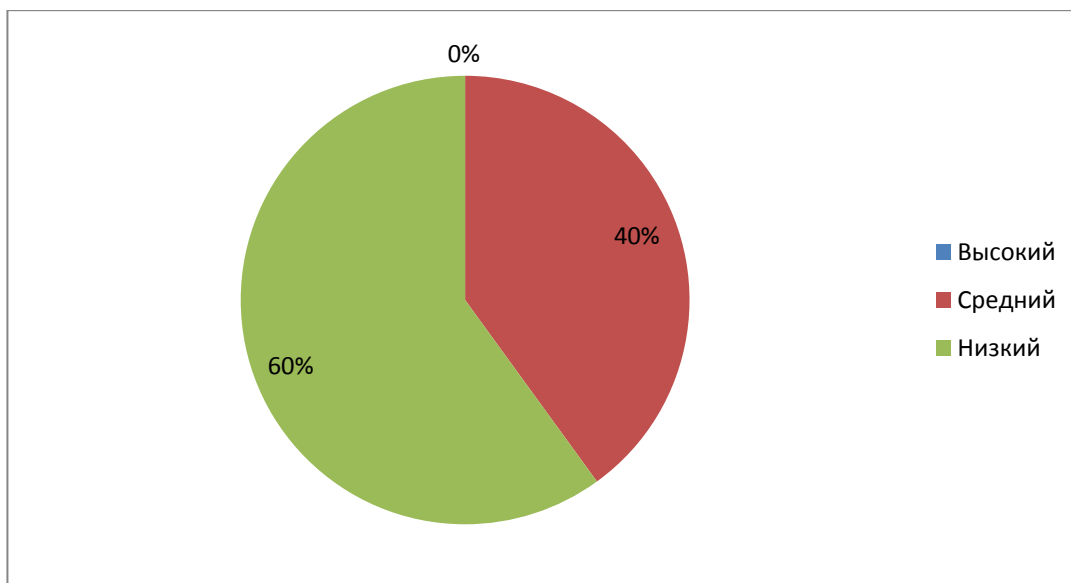


Рисунок 1- Итоги обследования уровня развития связной речи детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

## **2.2 Содержание работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта**

Коррекционное воздействие - это педагогический процесс, в котором реализуются задачи корригирующего обучения и коррекционно-воспитательной работы, направление и содержание которых определяются зависимостью речевых нарушений от характеристик других аспектов психической деятельности ребенка.

В коррекционной работе используются различные методы: практический, вербальный и визуальный [17, с.54].

Система коррекционной работы по устранению различных форм нарушения связной речи имеет дифференцированный характер с учетом множества определяющих его факторов.

Дифференцированный подход осуществляется на основе этиологии, механизмов, симптоматики расстройства, структуры дефекта речи, возрастных и индивидуальных особенностей детей.

В процессе коррекции речи следует иметь в виду общие и специфические закономерности развития детей с умственной отсталостью.

В дефектологической работе по коррекции нарушений речи у данной категории детей есть своя специфика, обусловленная особенностями их сенсомоторного и психического развития.

Коррекционное воздействие - это целенаправленный процесс, в котором выделяются различные этапы. Каждый из этапов характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции. Последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому.

В процессе организации корригирующего обучения большое значение придается общим дидактическим принципам: воспитывающего характера обучения, научности, системности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, индивидуального подхода.

Таблица 3

Тематический план коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Тема	Формируемые представления
Установление контакта с собеседником: установление зрительного контакта с собеседником, учет эмоционального состояния собеседника.	«Здравствуй, привет!» «Доброе утро»
Привлечение к себе внимания звуком (словом, предложением). Выражение своих желаний звуком (словом, предложением). Обращение с просьбой о помощи, выражая её звуком (словом, предложением).	«Привет! Здравствуй!» «Скажи - чего ты хочешь?»
Ответы на вопросы словом (предложением).	«Да. Нет» «Буду – не буду» «Ещё будешь?»
Задавание вопросов предложением.	«Пойдём гулять?»
Поддержание диалога на заданную тему: поддержание зрительного контакта с собеседником, соблюдение дистанции (очередности) в разговоре.	«Ответь мне. А теперь говори ты».
Указание взглядом на объект при выражении своих желаний, ответом на вопрос.	Согласие (несогласие), удовольствие (неудовольствие); приветствие (прощание)
Выражение мимикой согласия (несогласия), удовольствия (неудовольствия); приветствие (прощание) <b>с использованием мимики.</b>	благодарность, выражение своих желаний; приветствие (прощание), обращение за помощью,
Выражение жестом согласия (несогласия), удовольствия (неудовольствия), благодарности, своих желаний. Приветствие (прощание), обращение за помощью, ответы на вопросы <b>с использованием жеста.</b>	ответы на вопросы
Понимание слов, обозначающих взаимосвязь слов в предложении	<i>в, на, под, из, из-за, над, под, перед, между, за....</i>
Понимание простых предложений (нераспространённых и распространённых)	
Составление рассказа по последовательно продемонстрированным действиям.	
Составление рассказа по одной сюжетной картинке.	
Составление рассказа по серии сюжетных картинок.	
Пересказ текста в соответствии с планом, представленный графическими изображениями (фотографии, рисунки, пиктограммы).	
Пересказ текста по плану в виде - мнемокартинок, - сюжетных картинок,	

- вопросов.	
Ответы на вопросы по содержанию текста: - выделение персонажей, - действий, - места действий, - характерных черт персонажей	
Определение последовательности действий	
Составление описательного рассказа с использованием предметов, предметных картинок, мнемокартинок, слов, вопросов.	

Ниже нами представлены варианты упражнений, которые нами были использованы в процессе коррекционной работы по развитию связной речи с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Пополнение словарного запаса может включать в себя использование различных игр, где ребенок принимает непосредственное участие, использование потешек, скороговорок, чистоговорок, сказок небольших стихотворений.

Дидактическая игра «Добавь словечко».

Мама сыплет соль в солонку. Много хлеба в хлебнице,

Масло я кладу в ... И конфет в ...

Пальчиковые игры (развитие мелкой моторики).

Различные игры с пальчиками (сгибание, разгибание, массаж, катание мячика – «ежика» в руках).

Можно изготовить пальчиковый бассейн (в большой коробке из-под обуви делается несколько отсеков, каждая из которых заполнена различными материалами, например, шишками, желудями, рисом, горохом, песком и т.д.).

Погрузить свои пальцы в песок или воду и легкими движениями создавать «волны».

Использовать лого ритмические упражнения – рассказывание стихов с помощью рук.

Мы арбуз большой купили (показываем какой большой арбуз)

И домой скорей пошли (шагаем).

Там его мы долго мыли (мы показываем как моем арбуз),

Обтирали, как могли (показываем, как обтираем),

Разрезали вдоль полосок, (действия)

А потом и поперек (действия).

По щекам и подбородку,

Сладкий сок арбузный тек.

Хомячок похож на мышку.

Ананас похож на шишку,

Вертолет - на стрекозу,

Антилопа - на козу.

Маленький верблюд - на ламу,

Ну, а я похож на маму.

Развитие фонематического слуха.

«Спрячь ручки» - прятать руки в песок или воду, услышав заданный звук.

«Слоговые дорожки» - рисовать круги на песке и воде, проговаривая слоговые дорожки. «Ширма» - за ширмой взрослый прячет некоторые предметы, которые могут звучать, например, колокольчик, барабан, стеклянная банка, деревянный кубик. Педагог издает звук при помощи предмета, а дети должны догадаться, какой предмет прозвучал.

Формирование лексико-грамматического строя речи.

«Подбери слово» - ребенок обнаруживает спрятанные (в воде или песке) различные предметы или игрушки и подбирает к их названиям прилагательные, согласовывая их с существительными.

Возможно использование пиктограмм, например

Рисунок – заяц, задание – назови его ласково,

образец ответа – зайнька, зайчик, зайчишка.

«Кто (что) лишний (-ее)? – найти среди животных того, кто отличается от других (волк, рысь, лиса, собака).

Работа проводилась с детьми на протяжении времени эксперимента и включала в себя применение педагогами способов развития связной речи, предложенными методистом, работу дефектолога, логопеда, после чего была проанализирована эффективность данной работы.

Контрольный срез в экспериментальной группе мы провели по аналогичным методикам с изменением стимульного материала.

Работа проводилась индивидуально с каждым ребенком. Результаты полученных наблюдений были занесены в таблицу 4.

Таблица 4

Развитие связной речи дошкольников с нарушениями интеллекта экспериментальной группы после проведения эксперимента

№	Ф.И.О. ученика	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Диалог	Общий уровень развития связной речи
1	Настя Б.	Н	Н	С	Н	Н	Н
2	Арина Г.	С	С	С	Н	С	С
3	Наташа В.	С	С	С	Н	С	С
4	Гена Д.	Н	С	Н	Н	С	Н
5	Артем Д.	С	С	С	Н	С	С

Таким образом, в группе респондентов на контрольном этапе эксперимента преобладает уровень сформированности связной речи – средний – он выражен у 60%, что составляет 3 человека из группы. У 40% (2 человека) уровень остался без изменений.

В процентном соотношении распределение уровня связной речи представлено на рис. 2.

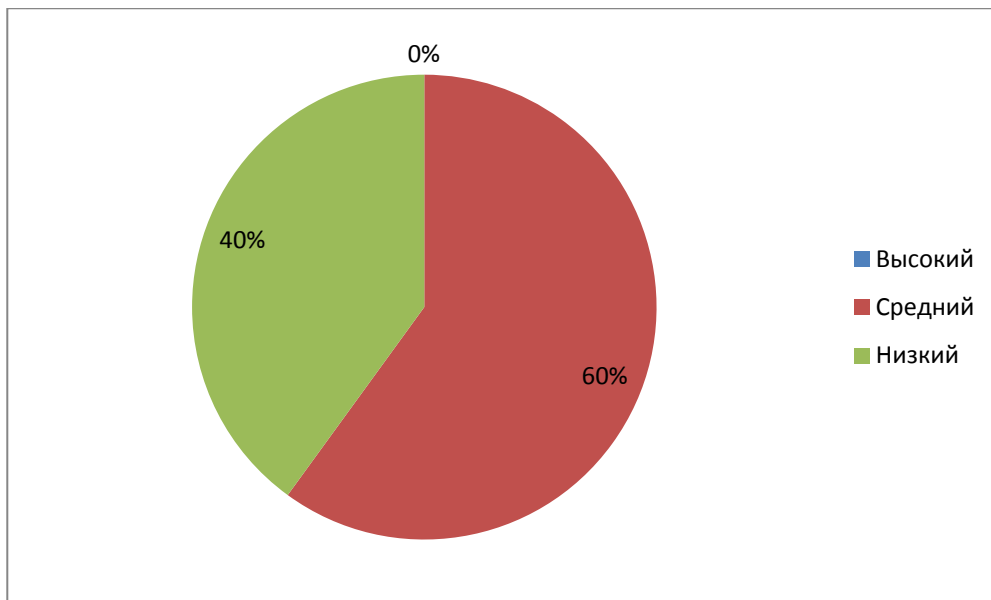


Рисунок 2 – Итоги обследования развития связной речи дошкольников с нарушениями интеллекта

Анализируя полученные результаты, следует сделать вывод об эффективности предложенной нами системы мероприятий.

Для оценки условий, созданных нами для развития речи у ребенка дошкольного возраста, нами были оценены особенности учета данных условий в примере с каждым конкретным ребенком. За основу нами были взяты такие показатели, как: систематичность работы, развитие речи в игре, активное знакомство с окружающим миром, участие в дидактических играх, активность на занятиях по развитию речи, формирование диалогической речи, формирование связной речи. Перечисленные выше условия являются основными при формировании речи в дошкольном возрасте (см. таблицу 5).

Данная работа позволит оценить, насколько каждый ребенок принимал создаваемые в лабораторном эксперименте условия.

Данные, отмеченные в таблице, получены нами в ходе наблюдения за деятельностью детей в последние дни эксперимента.

Значительных изменений не произошло, что обусловлено значительно недолгим промежутком времени, отведенным на экспериментальную

работу и индивидуальными особенностями детей, определенными имеющимся нарушением интеллекта. Тем не менее, за это время были получены следующие результаты:

у 60% детей отмечается совершенствование речевой подготовки;

в 40% у детей преобладают связные, полные ответы;

в 40% улучшилось качество грамматического строя речи, ее связности;

в 60% отмечается частичное совершенствование словаря. Рисунок 3

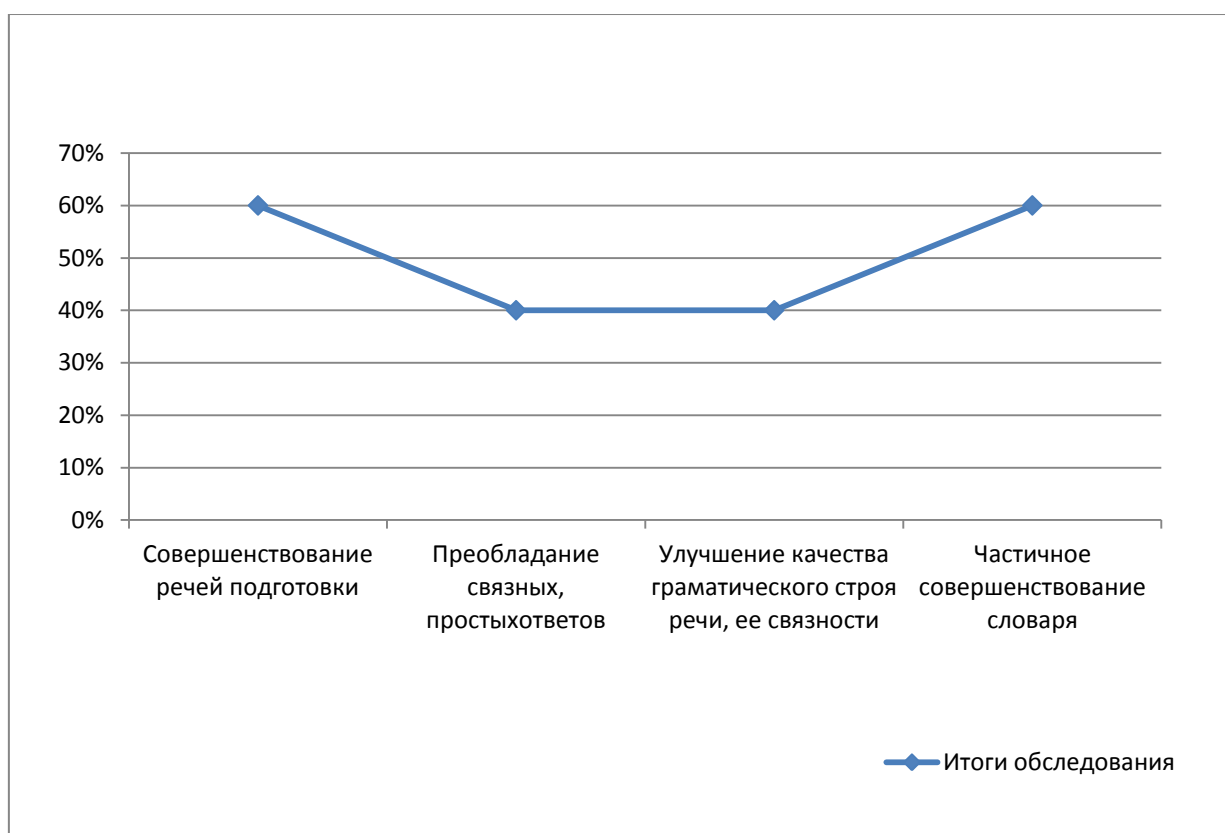


Рисунок 3- Итоги обследования контрольного обследования



Таблица 5

Учет реализации условий формирования речи у детей экспериментальной группы

Ф.И.О. испытуемого	Систематичность	Развитие речи в игре	Активное знакомство с окружающими миром	Участие в дидактических играх	Активность на занятиях по развитию речи	Формирование диалогической речи	Формирование связной речи
Настя Б.	+	+	+	+	-	+	-
Арина Г.	-	+	+	+	+	+	+
Наташа В.	+	+	+	+	+	+	+
Гена Д.	+	+	+	+	+	+	-
Артем Д.	+	-	-	+	-	-	+

Есть положительные результаты, хотя и небольшие. Недостатками можно назвать малое количество времени, отведенное на индивидуальные занятия, невозможность контролировать выполнение дома предложенных рекомендаций, индивидуальные особенности развития детей данной группы. Но, несмотря на данные недостатки, у детей экспериментальной группы выделены положительные тенденции. Предполагаем, что дальнейшая методическая работа по знакомству воспитателей со способами работы, способствующих формированию связной речи у дошкольников даст более четкие положительные результаты.

## Выводы по главе 2

Оценка уровня развития связной речи проводилась в несколько этапов:

На первом этапе было оценено развитие уровня связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

На втором этапе разработана и реализована система мероприятий, направленных на развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

На третьем этапе проводилась оценка эффективности данной системы.

Исследование проводилось с группой 5 человек: 2 мальчика и 3 девочки.

В основу выбранной нами методики легли исследования Федоренко Л.П., Глухова В.П., Дологовой Л.А., Филичевой Т.Б.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что средний уровень развития речи наблюдается у двух детей – Арины Г. и Наташи В. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, единичные ошибки в построении фраз. В диалоге отмечаются ошибки, заминки. У остальных трех испытуемых речевое развитие ниже нормы, соответствует низкому уровню развития связной речи, причем существуют и логопедические нарушения. Основные проблемы – скудность речи, невозможность словесного выражения; нарушения грамматического, морфологического и синтаксического строя речи. Высказывание составлено с помощью наводящих вопросов. Его связность резко нарушена.

Коррекционное воздействие представляет собой целенаправленный процесс, в котором выделяются различные этапы. Каждый из этапов характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции.

Последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому.

В процессе организации корригирующего обучения большое значение придается обще дидактическим принципам: воспитывающего характера обучения, научности, системности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, индивидуального подхода.

Работа проводилась с детьми на протяжении времени эксперимента и включала в себя применение воспитателями способов развития связной речи, предложенными методистом, работу дефектолога, логопеда, после чего была проанализирована эффективность данной работы.

Контрольный срез в экспериментальной группе мы провели по аналогичным методикам с изменением стимульного материала.

На контрольном этапе в группе респондентов преобладает уровень сформированности учебной деятельности ниже среднего – у 60%, что составляет 3 человек из группы. У 40% (2 человека) уровень остался без изменений.

Анализируя полученные результаты, следует сделать вывод об эффективности предложенной нами системы мероприятий.

Предполагаем, что дальнейшая методическая работа по знакомству воспитателей со способами работы, способствующих формированию связной речи у дошкольников даст более четкие положительные результаты.

## Заключение

Развитие связной речи является одной из центральных задач речевого воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Программа детского сада ставит перед воспитателем задачу научить каждого ребенка осмысленно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли.

Уровень речевого развития у детей дошкольного возраста с нарушением интеллектаразличен. Некоторые свободно распоряжаются своим доступным словарным запасом, в то время как другие с большим пассивным запасом слов используют небольшой активный словарь. Некоторые используют слова и выражения, даже если не знают их точного значения.

Проблема развития связной речи детей с нарушением интеллекта хорошо известна широкому кругу педагогических работников: узким специалистам, психологам, воспитателям.

Давно установлено, что к старшему дошкольному возрасту проявляются существенные различия в уровне речи детей. Главной задачей развития связной речи ребенка в этом возрасте является совершенствование монологической речи. Эта задача решается с помощью различных видов речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, написание рассказов по картине, и серии сюжетных картинок.

Все вышеупомянутые виды речевой деятельности имеют значение при работе над развитием связной речи детей с нарушением интеллекта.

Известно, что процесс развития речи у детей с нарушением интеллекта происходит под руководством взрослого. Но эффективность педагогического воздействия зависит от активности ребенка в условиях речевой деятельности. Чем активнее ребенок, чем больше он вовлечен в интересующую его деятельность, тем лучше результат. Педагогу важно побуж-

дать детей к речевой деятельности, стимулировать речевую активность не только в процессе повседневного общения, но и в процессе специально организованного обучения. Необходимо проводить целенаправленную систематическую работу по обучению рассказыванию с использованием на занятиях более эффективных, целесообразных, интересных, развлекательных методов для детей, приемов, средств, которые могут способствовать возникновению интереса у воспитанников.

Работа по развитию связной речи детей с нарушением интеллекта трудоемка и всегда почти ложится на плечи педагогов.

Проведенные нами теоретическое и экспериментальное исследования доказали, что эффективность развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта зависит от комплекса условий, систематичности работы по их реализации, привлечении узких специалистов и родителей к данному процессу.

## Список использованной литературы

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании [Текст] / Л.И. Аксенова. – М. : «Академия», 2001. – 192 с.
2. Алексанина, Н. С. Инновационная деятельность в образовании // Мир образования – образование в мире. № 4. М.: Издательский дом Российской академии образования (РАО), 2006. С. 119-124
3. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1997. - 400с.
4. Альтшуллер, Г.С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. - Минск: Беларусь, 1994. – 220 с.
5. Антонова, Ю.А. Весёлые игры и развлечения для детей и родителей - М: ООО «ИД РИПОЛ классик», ООО «Дом 21 век», 2007.- 288с
6. Арутюнов, А.Р. Игровые занятия - М.: Русский язык, 1987. – 204 с.
7. Бадалян Л.О. Невропатология [Текст] / Л.О. Бадалян. – М. : «Академия», 2001 – 384 с.
8. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей [Текст] / Т.В. Башаева. – Ярославль, 1997. – 240 с.
9. Беззубцева В.Г. Андриевская Т.Н. Развиваем руку ребёнка, готовим её к рисованию и письму [Текст] / В.Г. Беззубцева, Т.Н. Андриевская. - М. : ГНОМ и Д, 2003. - 120 с.
10. Березина, В. Воспитание чудом // Педагогика + ТРИЗ / под ред. А.А. Гина. - М.: Вита-Пресс, 2001. Выпуск № 6. С. 54-63.
11. Березина, В.Г., Викентьев, И.Л., Модестов, С.Ю. Встреча с чудом: Детство творческой личности: встреча с чудом. Наставники. Достойная цель. - СПб.: изд-во Буковского, 1995. - 60 с.

12. Бородич А. М. Методика развития речи детей: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. педагогика и психология». – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
13. Быков Д.А. Социально-педагогическая адаптация лиц с ограниченными физическими возможностями [Текст] / Д.А. Быков. – Челябинск: Факел, 2003. – 40 с.
14. Вайнерман С.М., Большов А.С., Силкин Ю.Р. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству [Текст] / С.М. Вайерман, А.С. Большов, Ю.Р. Силкин. – М. : Владос, 2001. - 287с.
15. Возжаева Ф.С. Реализация комплексных реабилитационных программ для детей-инвалидов [Текст] / Ф.С. Возжаева// Социс №6. - 2002. - С. 116-121
16. Гербова В. В. Рассказывание по восприятию // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С.170-173.
17. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов пед. вузов по специальности «Педагогика». – М. : Академия, 2007. – 316 с.
18. Гринченко И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе [Текст] / И.С. Гринченко. – М. : «ЦГЛ», 2002. – 80 с.
19. Давыдов В.В. Психологический словарь [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : Просвещение, 1983. – 117 с.
20. Дети с отклонения в развитии [Текст] / Под ред. М.Ю. Смирновой. – М. : «АКВАРИУМ ЛТД», 2001 – 128 с.
21. Детство: Программа развития и обучения детей в детском саду /под ред. Т.И.Бабаевой, З.А.Михайловой, Л.М.Гурович. – СПб.: Из-во «Акцидент»,1995. – 120 с.

22. Дефектология. Словарь-справочник [Текст] / Под ред. Б.П. Пузанова. – М. : ТЦ СФЕРА, 2005. –208 с.
23. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / Под ред. С.Г. Шевченко. - М. : Аркти, 2001. - 224 с.
24. Диагностика успешности. Сборник методических материалов. - М, «Педагогический поиск», 2001 . -274 с.
25. Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст] / Под ред. Носковой Л.П. – М. : Просвещение, 1993. - 224с.
26. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Конструирование // Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта : Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2003. - с. 184-195
27. Иващенко Г.М., Ким Е.Н. Об опыте работы по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями в Московском клубе «Контакты 1» [Текст] / Г.М. Иващенко, Е.Н. Ким // Президентская программа «Дети России» – М. : Владос, 1998. – 140 с.
28. Катаева А.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии [Текст] / А.А. Катаева. - М. : Владос, 2001. – 200 с.
29. Комарова Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников [Текст] / Т.С. Комарова. - М. : Просвещение, 1980. – 152с.
30. Кузин, М. В. Детская психология в вопросах и ответах. – Ростов н / Д : Феникс, 2006. – 253 с.
31. Кузнецова Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению : Канд. Дис [Текст] / Л.В. Кузнецова. - М. : Изд-во МГПУ, 1986. – 300 с.
32. Лаврова Г.Н. Проблемные дети. Основы психокоррекции [Текст] / Г.Н. Лаврова.– Челябинск : Издательство «ЮУрГУ», 2002



33. Лазарев, В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика.-2004.-N 4. - С. 11-21
34. Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и психические особенности детей с задержкой психического развития [Текст] / В.И. Лубовский // Дефектология. - 1972. - № 4.
35. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С.139-144.
36. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / А.Р. Маллер. - М. : Аркти, 2002. - 175с.
37. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. - С-П. : Речь, 2001. - 220с.
38. Мамайчук, И.И. Развитие ребенка от рождения до семи лет. Методика наблюдения ребенка. Документы психолога и педиатра. - СПб., 2008. – 126 с.
39. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клиническая и нейропсихологическая диагностика) [Текст] / И.Ф. Марковская - М. : ГНОМ и Д, 1995. – 210 с.
40. Марковская И.Ф. Клинико-катамнестический анализ задержки развития соматогенного генеза [Текст] / И.Ф. Марковская // Дефектология. - 1993. - № 1.
41. Марковская И.Ф. Клинико-нейропсихологические основы диагностики и коррекции ЗПР у детей [Текст] / И.Ф. Марковская // Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение и коррекция аномалий психического развития у детей. - М., 1991.
42. Мир детства. Дошкольник [Текст] / Под ред. А.Г. Хрипковой. – М. : Просвещение, 1979. – 340 с.

43. Миронова Д.М. Игра в развитии активности детей [Текст] / Д.М. Миронова. – Минск, 1989. – 108 с.
44. Мухина В.С. Психология дошкольника [Текст] / В.С. Мухина. – М. : Просвещение, 1979. – 332 с.
45. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : Пособие для психологов и педагогов [Текст] / В.Б. Никишина. - М. : Владос, 2003. - 128 с.
46. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР [Текст] / В.Б. Никишина. - М., 2003. - 108 с.
47. Никишина В.Б. Причинная обусловленности ЗПР у детей [Текст] / В.Б. Никишина. - Ярославль, 2000. – 48 с.
48. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. В.И. Лубовского. - Смоленск, 1994.
49. Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Романова Л.И., Ципиной Н.А. – М. : Владос, 1993. - 158с.
50. Основы специальной психологии [Текст] / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. – М. : «Академия», 2002 – 480 с.
51. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. - 1980. - № 3.
52. Переслени Л.И., Масюкова Е.М. Задержка психического развития - вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Л.И. Переслени, Е.М. Масюкова // Вопросы психологии. - 1989. - № 1.
53. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов [Текст] / М.А. Поваляева. - Ростов н/Дону : «Феникс», 2002. – 352 с.
54. Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии [Текст] / Под ред. Л.В. Шапковой. СПб, «Детство-пресс», 2002. – 169 с.
55. Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР [Текст] / Н.Г. Поддубная// Дефектология. - 1980. - № 4.

56. Подъячева И.П. Коррекционно-развивающее обучение детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / И.П. Подъячева. - М. : Академия, 2001. – 80с.
57. Рахмакова Г.Н. Некоторые особенности письменной речи младших школьников с ЗПР [Текст] // Дефектология. - 1991. - № 2.
58. Русское народное творчество и обрядовые праздники в детском саду: конспекты занятий и сценарии праздников/Владимирский областной институт усовершенствования учителей. – Владимир: 1995. – 184 с.
59. Светлова Г. О сказках Пушкина для малышей // Дошкольное воспитание. – 1999. - №10. – с. 87-93.
60. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго.– М. : Аркти, 2000. – 200 с.
61. Семенов Л.А., Солнцева Л.И. Психолого-педагогические основы ориентирования в пространстве и мобильности [Текст] / Л.А. Семенов, Л.И. Солнцева. – М. : Просвещение, 1989. – 230 с.
62. Слепович Е.С. Игровая деятельность детей с задержкой психического развития [Текст] / Е.С. Слепович.- М. : Педагогика, 1990. – 200 с.
63. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / Е.С. Слепович. - Минск, 1989. – 104 с.
64. Слепович Е.С., Харин С.С. Становление сюжетно-ролевой игры как совместной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е.С. Слепович // Дефектология. - 1988. - № 6.
65. Смольникова Н. Г., Ушакова О. С. Развитие структуры связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С.150-153.

66. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. – М.: Просвещение, 1966. – 175с.
67. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Под редакцией Стребелевой Е.А. – М. : Издательский центр «Академия», 2001, 312с.
68. Столяренко Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Дону : «Феникс», 2003. – 672 с.
69. Стрекалова Т.А. Особенности логического мышления дошкольников с ЗПР [Текст] / Т.А. Стрекалова// Дефектология. - 1982. - № 4.
70. Тихеева Е.И. Развитие речи детей - М.: Просвещение, 1972. – 280с.
71. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей [Текст] / Г.Я. Трошин. – Ростов на дону : Феникс, 2000. – 90 с.
72. Ульenkова У.В. К проблеме ранней компенсации ЗПР [Текст] / У.В. Ульenkова // Дефектология. - 1980. - № 1.
73. Ульenkова У.В. Л.С. Выготский и концептуальная модель коррекционно - педагогической помощи детям с ЗПР [Текст] / У.В. Ульenkова // Дефектология. - 1997. - № 4.
74. Ульenkова У.В. Особенности личностной тревожности младших подростков с ЗПР, обучающихся в разных педагогических условиях [Текст] / У.В. Ульenkова // Дефектология. - 2004. - № 1.
75. Ульenkова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульenkова. - М., 1990.
76. Усова А. П. Русское народное творчество в детском саду. – М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1947. – 71с.
77. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольника. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 237с.
78. Флерина Е. А. Рассказывание в дошкольной практике // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М. Алек-

сеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С.189-191.

79. Циркин С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста [Текст] / С.Ю. Циркин. –СПб., 2000.

Составить законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).









Устанавливать лексико-смысловые отношения между картинками и переносить их в виде законченной фразы-высказывания.





Составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов (серия картинок на сюжет сказки "Лиса и Журавль").

