

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра логопедии

**Выпускная квалификационная работа**

**МНЕМОТЕХНИКА КАК ПРИЁМ В ОБУЧЕНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ  
ИНТЕЛЛЕКТА**

Работу выполнила:  
студентка Zs 543 группы  
направления подготовки  
44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование,  
профиль «Логопедия»  
Давыдова Нина Степановна

---

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»  
зав. кафедрой О.Н. Тверская

Руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры логопедии  
Креницына Ольга Павловна

---

(подпись)

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2017 г.

ПЕРМЬ  
2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
<b>Глава I . Теоретические основы речевого развития у детей с нарушением интеллекта.</b>	
1.1 Особенности развития связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья(нарушениями интеллекта).....	9
1.2 Закономерности развития речи детей с нарушениями интеллекта в онтогенезе.....	12
1.3 Психолого – педагогические особенности детей с нарушениями интеллекта.....	23
1.4 Мнемотехника – как средство речевого развития детей с нарушением интеллекта.....	33
Выводы по главе.....	38
<b>Глава II . Опытнo – экспериментальная работа по развитию связной речи обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта посредством мнемотехники.</b>	
2.1 Диагностика диалогической речи младших школьников с нарушениями интеллекта.....	40
2.2 Анализ результатов исследования эксперимента.....	42
2.3Содержание работы по развитию связной речи младших школьников с нарушениями интеллекта с использованием методов мнемотехники.....	51
Выводы по главе .....	59
Заключение .....	61
Библиографический список.....	63
Приложения .....	70

## Введение

*«Мысль, превращаясь в речь,  
перестраивается и видоизменяется»*

*Л.С. Выготский*

Речь является основным средством регуляции психической деятельности человека, общения людей, необходимой основой человеческого мышления, его орудием. Она организует процессы памяти и восприятия, облегчает узнавание и различение предметов, играет большую роль в формировании и протекании волевых процессов, а также эмоциональных переживаний. Мыслительные операции - анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция – развиваются и совершенствуются по мере того, как человек овладевает речью.

Для полноценного общения, для того, чтобы ребенок уверенно и комфортно чувствовал себя в обществе, необходимо, чтобы его речь была правильной, чтобы он четко произносил все звуки родного языка, грамматически правильно строил предложения, обладал связной речью. Неполюценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы: в частности, при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий, что значительно осложняет полноценное общение и дальнейшее обучение детей с речевой патологией.

Так, Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская [7] считают, что «овладение речью связано с возможностями обработки информации, с объемом кратковременной памяти. Человеческая речь воспринимается или воспроизводится в сжатые временные сроки. Поэтому ребенок должен обладать стратегией быстрого программирования и быстрого декодирования,

дешифровки речевого сообщения. Усвоение речи ребенком происходит с учетом его возможностей обработки речевой информации, что отражается и на выходе речи. Чем объемнее информация, тем труднее она усваивается и воспроизводится в речи».

Одной из основных задач специальной (коррекционной) школы для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья является социальная адаптация ее выпускников. Успешность подготовки к самостоятельной жизни в обществе зависят не только от приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и профессионально-трудовой деятельности, но и от уровня сформированности навыков общения и умения налаживать отношения с окружающими.

От того, насколько будет сформирована речь ребёнка с нарушением интеллекта, зависит успешность усвоения ими материала всех учебных предметов, степень общего развития.

Полноценная речь ребёнка - это также средство повышения уровня коммуникабельности, путь к развитию его личности, а в конечном итоге - способ достижения лучшей социальной адаптации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее стандарт) навыки пользования средствами альтернативной коммуникации формируются в рамках коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» предметной области «Язык и речевая практика» [3.2.1.]. Предметные результаты освоения АООП с учетом специфики содержания образовательных областей, («Язык и речевая практика»), должны отражать: «- уместное использование этикетных речевых выражений; знание основных правил культуры речевого общения; использование диалогической формы речи в различных ситуациях общения;». Требования к результатам освоения адаптированной образовательной программы на конец школьного обучения к результатам образования детей с легкой степенью умственной отсталости по

образовательной области «Язык – знания о языке и речевая практика» стандарта предусматривают: «...активное участие в диалогах на темы, близкие опыту детей; умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, опасения, завершить разговор ; овладение некоторыми формами речевого этикета (приветствие, прощание, выражение просьбы и т.п.); способность поделиться об услышанном, увиденном или прочитанном с целью выражения собственного отношения и элементарной оценки.»

Исходя из положения Л.С. Выготского о наличии общих закономерностей нормального и аномального развития, считается, что «формирование навыков общения с окружающими людьми у обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья протекает по тем же законам, которые определяют развитие нормально развивающегося ребенка. Между тем, наличие интеллектуального дефекта, особенности поведения и развития умственно отсталого ребенка определяют качественное своеобразие протекания этого процесса и необходимость его специальной организации» [6].

Речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. Несформированность или недоразвитие связной речи отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка. Своевременная и целенаправленная работа по развитию связной речи будет способствовать развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации обучающихся специальной (коррекционной) школы.

Однако вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития связной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта, на сегодняшний день недостаточно разработаны.

В специальной литературе имеются теоретические рекомендации, посвященные развитию и коррекции связной речи у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Сталкиваясь с проблемами детей с различной патологией в обучении, логопеду постоянно приходится искать вспомогательные средства, облегчающие, систематизирующие и направляющие процесс усвоения нового материала. Перед нами встает вопрос, как улучшить условия коррекции и развития связной речи, обеспечить целостность коррекционно-развивающего пространства школы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ж. Пиаже раскрыл когнитивный (интеллектуальный) базис развития речи. По его мнению, важнейшей предпосылкой полноценного развития речи является развитие сенсомоторного интеллекта, памяти ребенка [17].

В этой связи чрезвычайно важно проанализировать и сравнить развитие памяти у детей с системным недоразвитием речи и у нормальных детей.

Несмотря на то, что память становилась предметом исследования у многих авторов, которые по-разному объясняли ее структуру, генез, взаимодействие с другими психическими функциями (П.П. Блонский [1], Л.С. Выготский [6], П. Жане [10], З.М. Истомина [12], А.Р. Лурия [15]), проблема развития памяти детей с системным недоразвитием речи недостаточно разработана.

Педагогическая практика показывает, что индивидуальные психофизиологические особенности детей с ограниченными возможностями всякий раз требуют поисков оптимальных средств для достижения целей. Таким образом, в настоящее время проблема развития связной речи у обучающихся младших классов специальных (коррекционных) школ является **актуальной**. Одним из средств влияния на развитие речи обучающихся является использование элементов мнемотехники на логопедических занятиях.

Названный вид речевой деятельности актуален при работе над развитием связной речи детей с ограниченными возможностями. И, чтобы достигнуть эффективных результатов, мы решили использовать нетрадиционный метод работы по развитию связной речи – мнемотехнику. Мнемотехника - это совокупность правил и приемов, облегчающих процесс запоминания словесной информации. Проблема развития речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта актуальна тем, что качество этого психического процесса может обеспечить профилактику возможных трудностей в усвоении необходимой информации. Все вышесказанное определило выбор темы исследования.

**Объект исследования** – процесс речевого развития обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта.

**Предмет исследования** – педагогические условия развития связной речи обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта посредством мнемотехники.

**Цель исследования** – показать влияние использования элементов мнемотехники в коррекционно-развивающем пространстве специальной (коррекционной) школы для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья на повышение эффективности развития и коррекции связной речи обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

**Задачи:**

1. проанализировать литературные источники по данной проблеме
2. описать результаты эксперимента по изучению уровня сформированности связной речи у обучающихся, воспитанников;
3. создать практическое пособие, способствующее развитию связной речи обучающихся младших классов коррекционной школы на основе анализа источников;
4. разработать рекомендации для учителей, воспитателей и родителей по использованию практического пособия в учебно-воспитательном процессе на начальной ступени образования.

**Глава I . Теоретические основы речевого развития у детей с нарушениями интеллекта**

1. 1 Особенности развития связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Аналитический обзор литературных данных показывает, что нарушение интеллекта у ребенка в большинстве случаев сочетается с недостаточным развитием связной речи, что отрицательно сказывается на развитии познавательной деятельности в целом.

Связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности. Она характеризуется особыми присущими только ей признаками и носит характер систематического последовательного изложения. Связное сообщение представляет собой развернутое высказывание. Таким образом, под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно. Школьники с интеллектуальной недостаточностью довольно длительное время задерживаются на этапах ситуативной и вопросно-ответной формы речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов.

Нарушения формирования связной речи обусловлены целым комплексом причин. Дети с ограниченными возможностями здоровья часто не осознают необходимости ясно и четко передавать содержание какого либо события так, чтобы оно было понятно собеседнику. Другая причина заключается в том, что речевая активность данной категории очень слаба и довольно быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне. В тех случаях, когда у детей появляется интерес к теме разговора, меняется и характер высказываний, они становятся более развернутыми и связными, увеличивается количество слов в предложении. Таким образом, на характер связной речи оказывает влияние и мотивация.

В работах В.И. Лубовского[14], В.Г. Петровой[16], Ж.И. Шиф[21] установлено влияние связной речи на развитие познавательной деятельности детей-олигофренов. Из-за общего недоразвития психики процесс расширения

опыта протекает у них замедленно и ущербно. Аномально развивающаяся практическая и познавательная деятельность не может служить достаточной опорой для быстрого накопления большого количества разнообразных представлений и не способствует в должной мере проявлению у ребенка новых потребностей и интересов.

Р.И. Лалаева[13], Т.К. Ульянова[22], Власовой Т.А. и М.С. Певзнер, [3], В.Г. Петровой[16], в исследованиях, посвященных выяснению особенностей связной устной речи школьников с интеллектуальной недостаточностью, выявили низкий уровень ее развития, выражающийся в фрагментарности, непоследовательности, нелогичности, пропуске деталей, во всевозможных привнесениях.

Вышеназванные авторы утверждают, что у детей с интеллектуальной недостаточностью первые самостоятельные слова появляются на 3-4 годах жизни, в то время как у детей с нормальным развитием они появляются в конце первого – начале второго года жизни. Нормально развивающийся ребенок за дошкольный период своей жизни активно пользуется разговорно-бытовой речью, легко общается с окружающими, свободно принимает участие в беседах на доступные ему темы. У ребенка с нарушением интеллекта к семи годам, практика речевого общения занимает меньший отрезок времени - всего 3-4 года.

Одним из факторов влияющих на развитие связной речи по мнению С. Я. Рубинштейн [18], является **наглядность**. Рассматривание предметов, картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия.

К.Д.Ушинский писал: “Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету”.

Особенности связных высказываний во многом определяются и характером заданий (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ по представлению и т.д.). Исследования Л.В.

Занкова [11], и М.Ф. Гнездилова [8], показали, что количество слов в рассказах по серии сюжетных картинок у детей с ограниченными возможностями здоровья в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Авторы объясняют это тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность изображенных событий, их динамику.

## 1. 2. Закономерности развития речи детей с нарушениями интеллекта в онтогенезе.

Речь - своеобразная форма познания человеком предметов и явлений окружающей действительности и средство общения людей друг с другом. Речь маленького ребёнка формируется в общении с окружающими его людьми. В процессе общения проявляется его познавательная и предметная деятельность. Овладение речью перестраивает всю психику малыша,

позволяет ему воспринимать явления более осознанно и произвольно. Великий русский педагог К. Д. Ушинский говорил, что родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний. Наша задача - сравнить закономерности развития речи у детей в норме и закономерности развития речи у детей с нарушениями интеллекта. При нормальной речевой деятельности сохранными остаются психофизиологические механизмы речи.

Нарушение речи определяется как отклонение в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, обусловленное расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности.

С точки зрения коммуникативной теории, расстройство речи есть нарушение вербальной коммуникации. Расстроены оказываются взаимоотношения, объективно существующие между индивидуумом и обществом и проявляющиеся в речевом общении.

Специфика нарушения речи у детей с нарушениями интеллекта определяется особенностями их высшей нервной деятельности и психического развития.

Проблема формирования речи у детей с нарушениями интеллекта - одна из центральных в специальной педагогике и психологии. Она привлекла и привлекает к себе внимание многих отечественных и зарубежных

исследователей (В. Г. Петрова, М. С. Певзнер, И. Карлин, К. Лонэ, С. Борель – Мезонни, М. Зеeman др.).

Многоаспектное изучение речевой деятельности, предпринятое профессором В. Г. Петровой и под ее руководством большим числом исследователей (Н. В. Тарасенко, С. А. Гончаренко, Т. А. Процко) в последние ГОДЫ значительно расширило и обогатило сведения, о характере нарушений устной и письменной речи у детей с нарушениями интеллекта. Общее нарушение интеллектуальной деятельности умственно отсталого ребёнка, нередко осложненное недоразвитием его слухового и речедвигательных анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении речью. При ЭТОМ особенности речевого развития проявляются не только в запаздывании речи, но и в характере ее формирования. Процесс формирования речевой деятельности проходит длительный и сложный путь. Считается, что дети последовательно проходят ряд стадий доречевого развития, для каждой из которых характерны звуковые реакции определенного типа.

Обычно выделяют следующие типы вокализаций: крики, плач, гуление, лепет. В норме в 3 - 4 месяца появляется гуление - нерасчлененные звуковые комплексы. В 5 - 6 месяцев гуление перерастает в лепет. Звуки лепета ПО сравнению с гулением носят более расчлененный и отчетливый характер. Но гуление и лепет постоянно угасают, так как они не несут никакой социальной значимости, однако гуление и лепет играют определенную роль в формировании речи - они способствуют развитию слухового восприятия и артикуляционного аппарата ребенка.

Характерным для умственно отсталых детей является позднее развитие речи. Резкое отставание уже наблюдается в период доречевых вокализаций. Если в норме спонтанный лепет у детей появляется в период от 4 месяцев до 8 месяцев, то у умственно ОТСТАЛЫХ детей лепет отмечается в период от 12 месяцев до 24 месяцев ( И. В. Карлин. М. Сразулла).

Развитие же речи, ее социальной функции начинается с того момента, когда она становится средством общения, т.е. тогда, когда ребенок начинает понимать обращенную к нему речь и использует ее для выражения своих мыслей (Е. Ф. Собонович. с. 16).

Как известно, в возрасте 8 месяцев ребенок овладевает элементарным пониманием речи, основанном на различении только ее ритмико - интонационного состава. Н. Х. Швачкин называл этот период в развитии ребенка дофонемным, так как ребенок еще не различает в обращенной к нему речи слова по их звучанию. Исследования Ф. И. Фрадкиной показали, что при изменении звукового состава слова, но при сохранении его ритмико — мелодической структуры, понимание его все равно сохраняется: известно, в 8 месяцев у ребенка можно выработать двигательную реакцию (хлопки в ладоши) на песенку «Ладушки - ладушки». Ф. И. Фрадкина заменяла слова «ладушки — ладушки» словами «капитан - капитан» и получила на них ту же двигательную реакцию.

Однако в возрасте 10-11 месяцев начинается качественно другой период в развитии понимания речи ребенком, основанный на восприятии и различении звукового состава слова. Этот этап Н. Ж. Швачкин называет периодом фонемной речи.

Различие звуков речи, а следовательно, и слов формируется постепенно. Н. К Швачкин установил такую последовательность развития этого процесса: сначала ребенок начинает различать в потоке воспринимаемой речи гласные звуки, затем возникает дифференциация шумных и сонорных, далее - твердых — мягких согласных, взрывных - щелевых, переднеязычных - заднеязычных, глухих — звонких, шипящих - свистящих, р-л.

Названный период (от 11 месяцев до 1 года 10 месяцев – 2 лет) характеризуется увеличением пассивного словаря и появлением слов в собственной речи. В среднем к 1 году в словаре нормально развивающегося ребенка насчитывается **5-10** слов (слова - звукоподражания; слова,

состоящие из двух однотипных слогов - мама, папа, дядя и т.д.). В 1 год 6 месяцев в активном словаре ребенка насчитывается около 40 слов; к 2 годам происходит резкий рывок в развитии активного словаря: он насчитывает около 300 слов. Это в значительной мере объясняется тем, что звуковые образы слов к этому периоду времени оказываются уже достаточно сформированными и их реализация в звучащей речи обеспечивается определенной функциональной зрелостью речедвигательного анализатора. В то же время у ребенка с нарушениями интеллекта, как слуховое различение, так и произношение слов и фраз возникает значительно позже. Речь его скудна и неправильна. Основные причины, обусловившие такое состояние речи, - слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах, а иногда преимущественно в каком-либо одном. Значительную отрицательную роль играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов — связей между анализаторами. Недоразвитие речи может быть обусловлено в первую очередь медленно формирующимися и нестойкими дифференцировочными условными связями в области слухового анализатора. Из-за этого ребенок долго не дифференцирует звуков речи окружающих людей, долго не усваивает новых слов и словосочетаний. Процесс выделения этих воспринимаемых адекватно слов из речи окружающих происходит совершенно иным, более медленным темпом, чем в норме. Это и есть первая, основная причина запоздалого и неполноценного развития речи.

Ребенок в норме очень скоро овладевает не только конкретным значением слова, но и его обобщающей функцией: слово начинает соотноситься не с отдельным индивидуальным предметом, а с целым классом предметов, что предполагает абстрагирование от отдельного, индивидуального, т.е. определенный уровень развития интеллектуальной деятельности.

Выготский по этому поводу писал, что развитие мышления и речи в известный момент, приходя на ранний возраст (около 2 лет), которые шли отдельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека. Это переломный момент, начиная с которого речь становится интеллектуальной, а мышление - речевым. Ребенок, у которого произошел этот перелом, начинает активно расширять свой словарь, спрашивая о каждой новой вещи: как это называется. Ребенок сам нуждается в слове и активно стремится овладеть знаком, который служит для называния и сообщения. Ребенок как бы открывает символическую функцию речи.

Именно с этого момента начинается интенсивный рост словаря ребенка: к двум годам он насчитывает около 250 - 300 слов, к 3, 5 годам - немногим более 1000 слов, к 4 годами - около 2000 слов. В этом словаре представлены все части речи, а по своему содержанию он включает в себя широкий круг понятий о различных областях жизни и деятельности ребенка. Они обозначают жилище, пищу, одежду, животных, растения, быт, части тела, профессии, технику, инструменты, неживую природу, социальные явления, родовые понятия, геометрические фигуры, некоторые абстрактные понятия. В ходе последующего развития ребенок овладевает также абстрактно - лексическим значением слова как части речи. Указанное значение слов ребенок в дошкольном возрасте усваивает в процессе соотнесения вопросов кто? что? что делает? какой? с соответствующими словами. Наконец, необходимо отметить, что на протяжении всего дошкольного возраста у ребенка формируется понятийная соотнесенность слова, т.е. складывается определенная система понятий, знаний, ассоциативных связей, стоящих за определенным словом.

По мнению Касселя, Шлезингера, М. Зеемана, у умственно отсталых детей первые слова появляются позднее 3 лет. Исследования И. В. Карлина и М. Сразуллы показали, что первые слова у этих детей появляются в период от 2,5 до 5 лет. (В норме появление первых слов у детей от 10 до 18 месяцев.)

Однако своеобразие в развитии речи рассматриваемой категории детей не исчерпываются только количественными расхождениями с нормально развивающимися детьми. Оно отличается и по качественным характеристикам. В период раннего детства у нормально развивающегося ребенка слова имеют узкое, конкретное значение. К 2 годам ребенок овладевает обобщенным значением слова, что непосредственно связано с развитием его мышления. Это обуславливает в дальнейшем быстрое накопление словаря.

Особенности словарного запаса умственно отсталых детей привлекали многих авторов - В. Г. Петрова, Г. И. Данилкина, Н. В. Тарасенко, Г. М. Дульнев, которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря. Свообразие речи детей с нарушенным интеллектом в том, что словарный запас ребенка растет не **ТОЛЬКО МЕДЛЕННО**, но и включает в себя слова, наиболее конкретно по своему значению и часто встречающиеся в его жизни. Поэтому значение многих слов, особенно не имеющих предметной соотнесенности, в сознании и дошкольников и школьников являются неточными, расплывчатыми, нечетко ограниченными друг от друга. Именно в силу этого в своей собственной активной речи дети часто вместо одного слова употребляют другое, нередко проводя эти замены на основе звуковой сложности.

В силу своего дефекта они с трудом овладевают обобщенным значением слова. Это особенно ярко проявляется при усвоении слов, обозначающих родовые понятия.

Дети, обучающиеся в специальных дошкольных (подготовительная группа) и в школьных учреждениях (1-2 классы) VIII вида используют в своей речи такие обобщающие слова, как «овоци», «фрукты», «птицы», «домашние и дикие животные» и оперируют этими понятиями при классификации предметов. Однако понимание этих слов нередко носит лишь номинативный

характер, дети оказываются не способны выделить те типичные признаки, которые определяют содержание указанных обобщающих понятий. Трудность усвоения обобщающей функции слова, по - видимому, является и одной из наиболее существенных причин замедленного роста словаря, и прежде всего, что основной удельный вес в это словаре занимают существительные и глаголы, соотносимые с наглядной ситуацией. Однако овладение звуковой системой речи и словарем еще не обеспечивает полноценной коммуникации. Основной коммуникативной единицей речи является предложение. Овладение родным языком протекает в виде усвоения ребенком различных по своей структуре предложений. Исходным моментом в развитии предложения, как известно, является односоставное предложение (1,8-1,10 месяцев).

Разница между словом и односоставным предложением состоит в том, что последнее отражает глобально ту или иную ситуацию. Односоставные предложения соответствуют образу нерасчлененной ситуации и слиты с чувственно воспринимаемой ситуацией. Связи, которые устанавливаются ребенком между односоставным предложением и ситуацией деятельности, квалифицируются как образные.

Таким образом, в односоставном предложении оказываются слитыми и субъект, и объект, и предикат. Этот период в развитии речи ребенка А. А. Леонтьев и А. М. Шахнарович называют допрограммным, или досинтаксическим этапом формирования речи.

Дальнейшее развитие предложения, по А. Н. Гвоздеву, состоит во все большем его усложнении в отношении количества включаемых элементов и разнообразия смысловых отношений этих элементов между собой. При этом сначала грамматические связи слов в предложении отсутствуют, однако эти конструкции по своему содержанию представляют двусоставное предложение.

Таким образом, дальнейшее усложнение предложения связано с развитием структурного восприятия ситуации, с практическим различением в ней

деятеля, действия объекта действия и установлением смысловой связи между ними.

Как вытекает из сказанного, особенности овладения ребенком семантической структурой предложения или смысловой программой высказывания непосредственно отражает характер мышления ребенка, т.е. способность устанавливать смысловые связи между явлениями.

Для усвоения предложения ребенок должен овладеть не только его смысловой структурой, но и языковыми средствами ее выражения: наименованием основных элементов ситуации и их сцеплением. С этапа смыслового вычленения деятеля и действия из ситуации начинает формироваться готовность ребенка к овладению языковыми (морфологическими) средствами, фиксирующими различие между предметом и действием, а также дающими возможность объединения названий этих элементов в предикативной связи. (Мама, мыть! Папа, гулять!) Поэтому в этот период в активном словаре ребенка начинает увеличиваться глагольный словарь. Однако, несмотря на то, что ребенок владеет названием основных элементов, им нередко опускается, хотя перцептивно и осознается предикат или субъект действия. На это указывает А. Н. Гвоздев. Это говорит о том, объединение сжав в предложение представляет для ребенка сложную задачу. Этот факт отмечается и другими исследователями. Так в работах Л. В. Выготского, Д. Пиаже показано, что внешняя сторона речи у ребенка развивается постепенно от слова к сцеплению 2 - 3 слов, затем к простой фразе и к сцеплению фраз и т. д. В дальнейшем ребенок овладевает объединением 3, 4 и большего количества слов в предложении.

Таким образом, связь элементов ситуации соответствующих им словесных знаков в систему и представляет собой специфическую операцию, формирующуюся постепенно и оперирующуюся на сукцессивный синтез. Как показали исследования многих авторов - В. Г. Петрова, М. Ф.

Гнездилов, М Ф, Феофанов, А, П. Федченко, Е. Ф. Соботович, Р. И. Лалаева

- у умственно отсталых детей наблюдается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий требующих грамматических обобщений.

Дети с трудом овладевают смысловой или семантической структурой предложения, прежде всего умением соотносить содержание высказывания с действительностью. Эта связь определяется лингвистами, как предикативная. Результаты исследований свидетельствуют, что дети 6 - 8 лет с выраженной степенью нарушенного интеллекта недостаточно овладевают даже этим действием, что выражается в трудностях соотнесения доступных по своему языковому оформлению и смыслу связанных текстов с соответствующими сюжетными картинками. Смысловая ситуация воспринимается детьми нередко нерасчлененно, глобально, т.е. в ней практически не различаются психологически субъект и предикат действия. Отсюда широкое использование в собственной речи односоставных предложений. Обращают на себя внимание нарушения согласования в предложениях. Так, например, В. Г. Петрова приводит следующие образцы высказываний умственно отсталых учащихся: «У него нет голова». «Мальчики сделали снегу бабу». Возможны две причины такого аграмматизма в речи. Во - первых, он может быть обусловлен тем, что дети не приучаются практически пользоваться разными грамматическими формами, так как не слышат различий в окончаниях слов из - за недифференцированного восприятия речи. Во - вторых, это может быть связано с тугоподвижностью нервных процессов и их тормозимостью.

Наиболее сложной стороной речевого развития является связная речь. Она характеризуется смысловой, структурной и языковой связью частей (А. К. Аксенова, с.71).

Иными словами, связная речь - это сложное целое, которое представляет собой одну или несколько групп предложений,, подчиняющихся единой теме, имеет четкую структуру и специальные языковые средства, служащие для связи предложений друг с другом. Связная речь, так же как и предложение, служит целям коммуникации, но на более высоком уровне. Характеризуя состояние связной речи умственно отсталых детей необходимо отметить следующие недостатки:

- Отсутствие полноты и развернутости высказывания (построение рассказа по типу ситуативной речи, фрагментарность изложения: пропуск частей рассказа, сокращение количества действующих лиц и мест действия).
- Нарушение последовательности воспроизведения событий (хаотичность излагаемой информации, неоднократное возвращение к ранее сказанному).
- Искажение логических зависимостей явлений (неправильное установление связей лиц, явлений, предметов, нечеткое, поверхностное, понимание контекстных связей, неадекватное привлечение прошлого опыта, стереотипное окончание рассказа, не соответствующее общему смыслу передаваемых событий).

Обедненность речи, ее недостаточная выразительность. (редкое использование образных средств языка, слов, обозначающих качество предмета или действия, однообразие и примитивность синтаксических структур).

Таким образом, выделяют три критических периода в развитии речевой функции (Л. С. Волкова, с.46)

- Первый (1—2 года жизни), когда формируются предпосылки речи и начинается речевое развитие, складываются основы коммуникативного поведения и движущей их силой становится потребность в общении. В этом возрасте происходит наиболее интенсивное развитие корковых речевых зон, в частности зоны Брока, критическим периодом которого считается возраст ребенка 14 - 18 месяцев.

- Второй (3 года), когда интенсивно развивается связная речь и происходит переход от ситуационно речи к контекстной, что требует большой согласованности в работе центральной нервной системы (речедвигательного механизма, внимания, памяти, произвольности и т.д.).

\*Третий (6-7 лет) — начало развития письменной речи.

Также в ходе изучения специальной литературы было установлено, что выраженные дефекты речи имеют 40-60% детей с нарушениями интеллекта. Нарушения речи у таких детей носят системный характер. У них оказываются несформированными в той или иной степени все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации снижения потребности в общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ и речевых действий. Недостаточное усвоение значений слов, грамматических категорий и понятий, нерасчлененное восприятие смысловой ситуации определяют особенности собственной речи детей с нарушениями интеллекта: бедность словаря, неправильное использование слов, бедность синтаксических конструкций, пропуски членов предложения, так называемый словесный аграмматизм.

Нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью являются стойкими.

### 1.3 Психолого - педагогические особенности детей с нарушениями интеллекта

Многочисленную группу детей с отклонениями в развитии составляют умственно отсталые дети, у которых имеется диффузное органическое поражение коры головного мозга, проявляющееся в недоразвитии всей познавательной деятельности и эмоционально - волевой сферы. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга этих детей, нарушая их строение и функции.

В настоящее время категорию умственно отсталых детей принято называть «дети с нарушениями интеллекта». Поэтому данные термины в тексте считаются равнозначными.

Психолого-педагогические особенности умственно отсталых детей описаны в работах М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф, С. Д. Забрамной, В. Г Петровой, Е, А. Стребелевой и др.

Категория умственно отсталых - разнородная по своему составу группа. Внутри этой группы выделяется несколько подгрупп в зависимости от времени поражения головного мозга и степени его поражения. В том случае, если поражение мозга возникло в пренатальный, натальный и ранний постнатальный период (до 3 лет), специалисты говорят об олигофрении. Это самая значительная часть умственно отсталых лиц.

По степени выраженности интеллектуального недоразвития олигофрению подразделяют на дебильность, имбецильность и идиотию.

Самую лёгкую степень олигофрении принято обозначать термином «дебильность», что в переводе с латинского обозначает «слабость», «хилость». Психическая неполноценность проявляется у детей с дебильностью гораздо позднее, как правило, в начале школьного обучения.

Их интеллект сохраннее, чем у детей с имбецильностью и идиотией. В связи с этим они способны к обучению и получают образование в специальных образовательных учреждениях. В процессе целенаправленных занятий у них увеличивается запас знаний, навыков, развивается фразовая речь. Дети с диагнозом «олигофрения в степени дебильности» способны к большему продвижению в развитии, чем имбецилы и идиоты, они обладают большими возможностями в отношении овладения некоторыми видами трудовой деятельности. У большинства таких детей не отмечается каких либо ярко выраженных дефектов в физическом развитии. Центральное место в картине дефекта занимает неполноценность познавательной деятельности. Больше всего страдают психические функции, составляющие основу интеллекта. Это способность к анализу, синтезу, логическому обобщению, классификации, абстракции.

Средняя степень олигофрении получила название «имбецильность» (от латинского - «тот, кто не может обойтись без поддержки и посторонней помощи»). Для мышления данной категории детей характерна косность и тугоподвижность. Логические процессы у большинства имбецилов протекают на очень низком уровне, особенно страдает абстрактное мышление. Внимание у большинства очень неустойчивое, им трудно концентрировать внимание на одном объекте. Процессы памяти тоже снижены. Только некоторые из них овладевают грамотой и счетом на самом элементарном уровне, а прочитанное они в состоянии воспроизводить только с помощью вопросов. В процессе обучения имбецилы предпочитают делать то, что им дается легко и быстро, они инертны ко всему новому.

Идиотия - самая тяжелая степень олигофрении. Эта категория детей содержится в специальных интернатах. Осознание собственной личности находится на очень низком уровне. Часто они не различают вкуса, запаха, цвета. Для некоторых характерна неподвижность, другие способны

повторять одни и те же стереотипные движения. Речь у идиотов в основном отсутствует, они издают отдельные звуки. Обращенную речь понимают плохо, чаще ориентируются на интонацию. Они способны реагировать на раздражения, поступающие из внешней среды, однако их ответные реакции носят примитивный и однообразный характер. Поведение детей - идиотов зависит от степени удовлетворения их биологических потребностей.

Основной контингент учащихся специальной школы для обучающихся с интеллектуальными нарушениями составляют дети с наиболее легкой степенью олигофрении - дебильностью. Нарушения психической деятельности при олигофрении составляют основу дефекта. Патология психического статуса у этих детей связана с недоразвитием всей познавательной деятельности и особенно мышления. Дети - олигофрены в подавляющем большинстве адекватно воспринимают окружающий мир, однако сам процесс восприятия этого мира малоактивен. Пониженная реактивность коры приводит к тому, что представления у этих детей обычно нечетки и малодифференцированы. Выработанные условные связи у них непрочны и быстро угасают. Обычно детали, второстепенные признаки предметов и явлений плохо или совсем не фиксируются. Дефектологи хорошо знают, что эти особенности памяти вызывают значительные трудности при изучении нового материала, необходимость неоднократного повторения пройденного.

Перечисленные выше нарушения восприятия и представлений отрицательно сказываются на формировании высших психических функций, которые составляют основу интеллектуальной деятельности. Известно, например, что олигофренам бывает трудно найти сходство или различие между предметами по характерным признакам, высказать суждение о предмете, явлении, создавшейся ситуации, самостоятельно оценить ситуацию и найти в ней свое

место. Это зачастую является причиной неадекватных реакций и недостаточно осмысленных форм поведения.

Своеобразие познавательной деятельности умственно отсталых учащихся состоит и в значительном недоразвитии словесно - логического мышления. В меньшей мере это своеобразие проявляется в процессе наглядно - образного мышления.

Многие авторы отмечают у олигофренов нарушения волевой сферы. Внешне это выражается в хаотичном поведении, преобладании движений и действий произвольного характера. Кроме того, у них нередко наблюдается стойкое проявление негативизма. Слабость воли у многих детей выражается еще и в том, что они легко подчиняются чужому влиянию (как: правило, отрицательному), не проявляют настойчивости и инициативы в достижении цели. Их поведение носит импульсивный характер. Отсюда, неспособность сдерживать свои чувства и влечения.

Одним из видов волевой деятельности является внимание, состояние которого существенно влияет на развитие детей, приобретение ими знаний. Произвольное внимание наблюдается у большинства умственно отсталых детей. Произвольное же внимание у большинства из них отличается неустойчивостью - дети легко отвлекаются на любой посторонний раздражитель. Им трудно сосредоточить внимание на каком - то определенном предмете, что очень осложняет их обучение,. Однако, как доказывает педагогическая практика, в процессе обучения и воспитания внимание становится более устойчивым, расширяется его объем. К нарушениям психической деятельности нужно отнести наблюдающиеся у умственно отсталых расстройства эмоционально - волевой сферы, которая имеет большое значение в процессе познания, поскольку активизирует работу мышления. Чувства таких детей малодифференцированы, бедны.

Одно из типичных нарушений даже при легкой степени умственной отсталости - это расстройство речи. Как правило, речевая система

формируется с задержкой. Словарь накапливается медленно и никогда не достигает уровня, который характерен для нормы. У многих, детей нарушена структура слова: они не договаривают окончаний, делают пропуски, искажают или заменяют звуки. Заметно страдает и грамматический строй речи. Ослаблен контроль за собственной речью. Нередко страдает понимание речи окружающих.

В отечественной дефектологии существует несколько вариантов классификации олигофрении. Это связано с разнообразием этиологии, полиморфизмом клинических форм, различными подходами к ее изучению. На основе этиопатогенетического принципа Г. Е. Сухаревой была разработана следующая классификация олигофрении:

1. Олигофрения эндогенной природы.
2. Олигофрения, связанная с поражением плода во время беременности.
3. Олигофрения, возникшая в результате различных вредностей, действующих во время родов и в раннем постнатальном периоде.

Наиболее приемлемой для решения задач олигофренопедагогики считается классификация, разработанная известным отечественным дефектологом М. С. Певзнер для детей - олигофренов. Поскольку в педагогической практике различные этиология и локализация поражения коры головного мозга могут давать одинаковые картины с психолого - педагогической точки зрения, это позволяет экстраполировать принципы этой классификации на весь контингент учащихся.

В основу этой классификации положен клинико - патогенетический подход. Клиническая картина включает в себя сумму факторов и их взаимодействие: этиологию, характер болезненного процесса, его распространение и время поражения. Степень поражения ЦНС может быть различной по тяжести, локализации и по времени наступления. Другими словами, этиология патологического развития может быть самой разнообразной, а это, в свою

очередь, определяет индивидуальные особенности физиологического, эмоционально - волевого и интеллектуального развития умственно отсталого ребенка. Исходя из патогенеза, М. С. Певзнер выделяет четыре формы олигофрении.

1. Основная форма характеризуется диффузным (достаточно равномерным), относительно поверхностным поражением коры полушарий головного мозга при сохранности подкорковых образований и отсутствии изменений со стороны ликвообращения.

Клинические исследования показывают, что у этой категории детей деятельность органов чувств грубо нарушена; не отмечается резких патологических изменений в эмоционально — волевой сфере, в двигательной сфере, речи. Дети часто не осознают поставленной перед ними задачи и заменяют ее решение другими видами деятельности. Они не понимают основного смысла сюжетных картинок, не могут установить систему связей в серии последовательных картинок или понять рассказ со скрытым смыслом. Низкий уровень абстрактного мышления особенно отчетливо проявляется при необходимости установления сложных систем причинно - следственных связей между этими предметами и явлениями. Инертность и тугоподвижность мышления играют особую роль в возникновении основного симптома при олигофрении данной формы. Ряд коррекционно — воспитательных мероприятий, направленных на преодоление инертности, с самых ранних пор должен сыграть исключительную роль в стимуляции развития таких детей.

2. От основной формы олигофрении заметно отличается олигофрения с выраженными нейродинамическими нарушениями.

Это быстро возбудимые расторможенные, недисциплинированные дети, с резко сниженной работоспособностью или крайне вялые и заторможенные, что вызвано нарушением баланса между процессами возбуждения и торможения в нервной системе.

В процессе школьного обучения у детей с преобладающим возбуждением выявляются трудности, возникающие за счет плохой фиксации детей на предлагаемом задании. В письме это пропуски, перестановки, персеверации, при устном счете плохое и фрагментарное выполнение задания. Специфическими чертами детей - олигофренов с преобладающим торможением является вялость, медлительность, заторможенность моторики, познавательной деятельности, поведения в целом.

3. Среди детей - олигофренов, обучающихся в специальной школе, есть дети, у которых наряду с недоразвитием сложных форм познавательной деятельности отмечается также нарушенная речь. Специфической особенностью патогенеза этой формы является сочетание диффузного поражения в области речевых зон левого полушария.

У этих детей отмечается апраксия губ и языка. В дальнейшем страдает и сенсорная сторона речи. При достаточной остроте слуха эти дети не различают близкие по характеру звуки (фонемы), не могут выделять отдельных звуков из плавной речи, плохо дифференцируют сложные звуковые комплексы, т.е. имеют стойкое нарушение звуко - буквенного анализа, что, в свою очередь, негативно сказывается на овладении грамотой и письменной речью.

Имеются и такие формы олигофрении, при которых диффузное поражение коры головного мозга сочетается с локальными поражениями в теменно - затылочной области левого полушария. В этих случаях клиническая картина олигофрении является крайне сложной, ибо складывается из сочетания недоразвитого мышления с нарушением пространственного восприятия. Последнее, в свою очередь, затрудняет процесс овладения представлением о числе. При этой форме олигофрении дети **ИСПЫТЫВАЮТ** значительные затруднения даже при освоении простейших счетных операций.

4. Последнюю группу составляют дети - олигофрены, у которых на фоне недоразвития познавательной деятельности отчетливо выступает недоразвитие личности в целом.

В этих случаях резко изменена вся система потребностей и мотивов, имеются патологические наклонности. Основная патологическая особенность в этом случае заключается в том, что диффузное поражение коры головного мозга сочетается преимущественно с недоразвитием лобных долей.

При исследованиях выявляется грубое своеобразное нарушение моторики - движения неуклюжи, неловки, дети не могут себя обслужить. У некоторых отмечается столь резкое изменение походки, что можно говорить об апраксии ходьбы. Движения плохо или почти неавтоматизированны. Специфической особенностью этих детей является разрыв между произвольными и спонтанными движениями. Особенности моторики этих детей дают основание полагать, что недоразвитие лобной коры, расположенной перед моторным полем и над подкорковыми двигательными узлами, приводит к нарушению организации движения на более высоком функциональном уровне.

У этих детей также отмечаются своеобразные изменения поведения. Они не критичны, неадекватно оценивают ситуацию, лишены элементарных форм застенчивости, необидчивы. Поведение их лишено стойких мотивов. При полной сохранности сенсорной и моторной стороны речи у таких детей отмечается склонность к подражанию речи взрослых («резонерство»). Особенно нарушается регулирующая функция речи, которая играет важную роль в формировании и дифференциации мотивов, эмоционально - волевой сферы, личности в целом. В некоторых случаях выявляются такие формы олигофрении, при которых имеет место сочетание общего интеллектуального недоразвития с выраженными психопатическими формами поведения. Это наиболее трудные в воспитании дети. Грубые со сверстниками и старшими, недисциплинированные, нередко имеющие патологические влечения, они не умею регулировать свое поведение общепринятым морально - этическим нормами. Патогенетически эта форма олигофрении характеризуется сочетанием диффузного поражения коры полушарий головного мозга с наличием подкорковых очагов, что, как правило, подтверждается электроэнцефалографическими исследованиями.

Таким образом, у детей с нарушениями интеллекта отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие,

нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы.

#### 1. 4. Мнемотехника как средство речевого развития детей с нарушениями интеллекта.

Важную роль в развитии речи оказывает память. Методов для развития и эффективного использования памяти существует множество. Один из самых результативных — мнемотехника.

**Мнемоника или мнемотехника** (от греческого «mnemonikon» - искусство запоминания) - система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. Ассоциация — мысленная связь между двумя предметами, фон — это то, что вы хорошо знаете до мельчайших подробностей. Тогда для того, чтобы запомнить множество каких-то фактов, их нужно соединить (ассоциировать) с тем, что вам хорошо знакомо. Такие приемы особенно важны для школьников, так как мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Использование мнемотаблиц на занятиях по развитию речи позволяет детям эффективнее воспринимать и обрабатывать зрительную информацию, перекодировать, сохранять и воспроизводить ее в соответствии с поставленными задачами.

Однако для развития связной речи применения одних искусственных приемов мало, поскольку основной опорой запоминания является не искусственные, а логически оправданные, осмысленные связи, устанавливаемые как внутри того, что запоминается, так и между запоминаемым материалом. Особенности методики – применение изображения предметов, символов для опосредованного запоминания. Это значительно облегчает детям поиск и запоминание слов. Символы должны быть максимально приближены к речевому материалу.

Воробьева В. К. называет эту методику сенсорно-графическими схемами[5], Ткаченко Т.А. – предметно-схематическими моделями[19],

Глухов В. П. – блоками-квадратами[7], Большова Т. В. – коллажем[2], Ефименкова Л. Н – схемой составления рассказа[9].

На основании изученных трудов, можно сделать вывод, что традиционно работа по развитию связной речи детей с интеллектуальной недостаточностью ведется по следующим направлениям:

- обогащение словарного запаса,
- обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов,
- разучивание стихотворений, отгадывание загадок.

Дидактическим материалом служат мнемотаблицы – схемы, в которые заложена определенная информация. Овладение приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на:

- развитие связной речи;
- развитие основных психических процессов – памяти, внимания, образного мышления;
- перекодирование информации, т.е. преобразование абстрактных символов в образы;
- развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении.

Использование опорных рисунков для обучения заучиванию стихотворений, разгадыванию загадок, работа над текстом увлекает детей, превращает занятие в игру. У обучающихся преобладает наглядно-образная память. Запоминание носит произвольный характер, зрительный же образ, сохранившийся у ребенка после прослушивания рассказа или стихотворения, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее запомнить текст.

Взяв в основу мнение великих педагогов, увидев эффективность наглядного материала, пользуясь готовыми схемами педагогов, но изменяя и

совершенствуя их по-своему, я использую в работе по обучению детей связной речи приёмы мнемотехники.

Мнемотехника - в переводе с греческого - «искусство запоминания». Это система методов и приемов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, и, конечно, развитие речи [3, с. 43].

Следует побуждать ребенка контролировать и оценивать мнемическую деятельность, как свою, так и сверстников. А для этого целесообразно сравнивать результаты воспроизведения с образцом.

Наиболее распространенным приемом является организация ассоциативного поля вокруг запоминаемых понятий [26, с. 19]. Так, знакомясь с цветом, запоминая их, дети узнают о последовательности расположения цветов в спектре, об их делении на теплые и холодные цвета, об оттенках, которые занимают промежуточное положение между цветами спектра. Определяя цвет предмета, они устанавливают его место среди других цветов. Так, ребенок, говоря о цвете моркови, может забыть название понятия: вместо слова «оранжевый», он лучше помнит свои действия с красками при получении этого цвета, «когда красный смешивают с желтым» [27, с. 144].

Большое место занимает использование мнемотехники в дошкольных учреждениях. Для того чтобы выработать у детей с самого раннего возраста определенные навыки и умения, в обучающий процесс вводятся так называемые мнемотаблицы (схемы). Например, в детских садах часто используются алгоритмы процессов умывания, одевания и т.п. На занятиях в детском саду в основном задействован только один вид памяти – вербальный.

Мнемотехника – это возможность задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память. Мнемотехника помогает развивать: ассоциативное мышление, зрительную и слуховую память, зрительное и слуховое внимание, воображение, связную речь, диалогическую речь.

Ребенок младшего школьного возраста с особым интересом относится к мнемотаблицам – таблицам, состоящим из картинок. Картинка для него – не просто рисунок, это прообраз того или иного явления или предмета, это своего рода наглядная модель.

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям [28, с. 49].

В мнемотаблице как бы пересекаются интересы и задачи взрослого и ребенка. Она обязательно должна, с одной стороны, развивать речевые способности ребенка, а с другой - приносить ему радость и удовольствие. Специфика и своеобразие мнемотаблицы как посредника между ребенком и взрослым не только в совмещении, но и во взаимообусловленности этих двух, казалось бы, противоречивых задач. Для того чтобы мнемотаблица стимулировала осмысленную речевую активность (т.е. способствовала развитию), она должна отвечать интересам ребенка, соответствовать его потребностям, быть увлекательной и привлекательной. Знакомство через мнемотаблицу с группой тематически близких слов облегчает детям их усвоение и запоминание. Темы являются «сквозными», что придает особое значение каждому временному циклу словарной работы, предусматривающей постоянное расширение лексического материала, усложнение содержания воспитательно-образовательной работы с младшими школьниками [29, с. 49]. Система работы по развитию памяти посредством мнемотехники помогает учащемуся приобрести содержание для его речи, накопить представления, знания, умения, понятия, мысли. Мнемотаблицы особенно эффективны при обучении составлению диалога. Суть заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, весь рассказ зарисовывается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит диалог целиком. На начальном этапе взрослый предлагает готовую план - схему, а по мере обучения ребенок также активно включается

в процесс создания своей схемы. Система такой работы по развитию памяти посредством мнемотехники должна быть направлена на создание наилучших условий для овладения ребенком по возможности совершенными формами связной речи. Она предполагает развитие таких навыков связной речи:

- свободное овладение словарем и грамматическим строем языка,
- умение устанавливать логические связи и отношения между языковыми формами,
- соблюдение необходимой лексической точности,
- умение выделять главное, сравнивать, сопоставлять, анализировать.

Таким образом, анализируя новый метод мнемотехники, дети под руководством взрослых учатся самостоятельности, усидчивости, зрительно воспринимая план своих действий, у детей появляется чувство заинтересованности и ответственности, совершенствуются такие психические процессы, как память, внимание, мышление, воображение, развиваются познавательные процессы такие как, развитие диалогической речи, связной речи, развитие у детей умения с помощью графической аналогии, а так же с помощью заместителей понимать и рассказывать знакомые сказки, стихи по мнемотаблице и коллажу. Развиваем у детей умственную активность, сообразительность, наблюдательность, умение сравнивать, выделять существенные признаки.

### **Выводы по главе**

Исходным определением связной диалогической речи выступило раскрытие ее характеристики в контексте общения как одной из форм этой деятельности. Диалогическая речь - особый вид речевой деятельности, функции которой реализуются в процессе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик.

В нашей работе рассмотрены психолого- педагогические особенности детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта, в частности особенности развития их речевой деятельности. У детей с нарушениями интеллекта отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы. Нарушения речи у таких детей носят системный характер. У них оказываются несформированными в той или иной степени все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации снижения потребности в общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ и речевых действий. Недостаточное усвоение значений слов, грамматических категорий и понятий, нерасчлененное восприятие смысловой ситуации определяют особенности собственной речи детей с нарушениями интеллекта: бедность словаря, неправильное использование слов, бедность синтаксических конструкций, пропуски членов предложения, так называемый словесный аграмматизм.

Полноценное овладение связной речью возможно только в условиях целее направленного обучения. Поэтому работа по воспитанию у детей связной диалогической речи предусмотрена программой Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Развитие связной диалогической речи посредством мнемотехники у ребенка младшего школьного возраста, заключается в том, что на каждое слово или словосочетание придумывается картинка, символ, т.е. весь текст стихотворения схематически зарисовывается. После этого ребенок по памяти, используя графические изображения, воспроизводит стихотворение целиком. Дети легко вспоминают картинку, а потом припоминают слова. Таким образом, речевое развитие средствами мнемотехники становится для школьников делом веселым, эмоциональным. Так как у детей младшего школьного возраста преобладает наглядно-образное мышление, наглядный материал усваивается лучше, использование мнемотаблиц на занятиях по развитию речи позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить ее. Поэтому развитие речи предполагает формирование речевой деятельности детей - развитие умения анализировать, выделять в предметах свойства, признаки, сравнивать; осуществлять обобщение, объединяя объекты по признакам, классифицировать на основе обобщения; устанавливать смысловые связи. Мнемотехника позволяет увести детей от однообразия разговорной речи, подготовить к возможному использованию описательно-повествовательного стиля речи.

## Глава 2. Опытнo – экспериментальная работа по развитию связной речи учащихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта посредством мнемотехники

### 2.1 Диагностика диалогической речи младших школьников с нарушениями интеллекта.

Эксперимент проводился на базе Нытвенской специальной (коррекционной) школы - интернат для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья с учащимися первого и второго класса в течение февраля 2016 года. Количество детей, участвовавших в эксперименте, составляло 10 человек. Каждый из исследуемых занимался у логопеда.

Дадим логопедическую характеристику данных детей. Большинство детей имеет СНР, включающее в себя нарушение звукопроизношения; недоразвитие фонематического восприятия и фонематического анализа, агграмматизмы, проявляющиеся в сложных формах словоизменения; нарушение сложных форм словообразования; недостаточную сформированность связной речи; дислексию, дисграфию. Цель констатирующего эксперимента - определение уровня сформированности диалогической речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

В качестве основы была применена методика обследования речи для детей дошкольного возраста. Она была адаптирована к детям младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Данная методика была использована из учебного пособия «Формирование диалога у дошкольников», автором которого является Чулкова А. В. При разработке содержания экспериментальных данных мы руководствовались необходимостью постановки ребёнка в такие условия, в которых он мог бы в полной мере проявить сформированные у него диалогические навыки. Вопросы организации беседы разрабатывались руководствуясь принципом доступности - идти от близкого к более далекому, от простого к сложному. С

целью объективности оценки задания выполнялись с каждым ребёнком индивидуально.

В качестве критериев сформированности диалогической речи у детей младшего школьного возраста выступили следующие навыки:

- Владение речевым этикетом;
- Запрос информации;
- Реплицирование;
- Составление диалога.

Наличие этих навыков определялись по следующим показателям:

- объем фраз речевого этикета;
- использование различных видов вопросов (общие, специальные, альтернативные, расчлененные);
- самостоятельность и последовательность в ведении расспроса;
- объем и характеристика диалогических единств в составленных детьми диалогах;
- конструкции предложений, употребляемых детьми (краткие, распространенные, наличие обращений, речевых ошибок).

## 2.2 Анализ результатов исследования эксперимента

### Методика обследования речевого этикета

Каждый испытуемый вводился в ситуацию, в которой должен быть назван соответствующий речевой штамп. Для эксперимента были отобраны 6 наиболее традиционных и доступных тем для подбора речевых ситуаций общения: приветствие, знакомство, просьба, извинение, конфликт в игре, обращение к взрослому.

Выполнение задания учитывалось по следующим показателям:

- употребление речевого этикета в различных ситуациях;
- использование обращения к собеседнику;
- использование фраз вежливости. Задания

оценивались в балльной системе:

3 балла - предложенные задания выполнены в соответствии с речевым штампом;

2 балла - при выполнении заданий встречались ошибки в употреблении речевого штампа;

1 балл - при выполнении заданий не использовали речевой штамп.

Результаты обследования можно проследить в таблице 1.

Таблица 1. Обследование речевого этикета

Испытуемые	Употребление речевого этикета различных ситуациях	Использование обращения к собеседнику	Использование фраз вежливости	Средний балл
Александра М.	2	3	2	2,3
Алексей М.	2	2	1	1,7
Григорий К.	1	2	1	1,3
Дарья М.	1	2	1	1,3
Иван Ф.	2	1	1	1,3
Ирина Б.	2	2	1	1,7
Рустам А.	2	2	2	2

Серией.	2	2	1	1,7
Серии П.	1	2	1	1,3
Татьяна Д.	1	1	1	!
Средний балл		2,1	1,2	

Проанализировав данные таблицы 1, можно выделить три группы детей: **в первую** группу можно отнести детей, которые находятся на нулевом уровне речевого этикета – 10 %.

В эту группу отнесем Татьяну Д. Она не дала положительных ответов ни в одной из предложенных ситуаций. Объясняется это незнанием речевого этикета, замкнутостью, нежеланием вступать а контакт.

**Во** вторую группу можно отнести детей, которые находятся на низком уровне развития речевого этикета - 70%,

Дети этого уровня дали положительный ответ только в 1 - 2 речевых ситуациях. В остальных случаях они, не зная речевого штампа, отказывались отвечать, либо называли его неправильно.

**В третью группу** можно отнести детей, которые находятся на среднем уровне развития речевого этикета - 20%.

Для детей среднего уровня характерно знание речевых штампов лишь в тех случаях, которые часто встречаются в повседневном обиходе. Характерны также краткость, свернутость реплик, включающих только речевой штамп. Обращение к собеседнику присутствует, но не всегда используются фразы вежливости.

В целом можно сделать вывод, что учащиеся младших классов с нарушениями интеллекта затрудняются в использовании речевого этикета в различных ситуациях, им трудно обратиться к собеседнику, назвать его по имени, особенно использовать фразы вежливости.

## Методика обследования запроса информации

Цель второго задания - выяснить, умеют ли дети с нарушениями интеллекта самостоятельно запрашивать информацию.

Каждый испытуемый ставился в условия, побуждающие его обратиться с несколькими вопросами с определенной целью, т.е. провести расспрос.

Выполнение задания детьми оценивались по следующим показателям:

- умение правильно формулировать вопросы;

- самостоятельность в ведении расспроса;

- достигнута ли цель расспроса. Задание оценивалось в балльной системе:

3 балла - предложенные задания выполнялись самостоятельно, без ошибок; 2 балла - при выполнении задания встречались ошибки, требовалась помощь

экспериментатора;

1 балл - с заданием справились частично или не справились вообще.

Результаты обследования можно проследить в таблице 2.

Таблица 2. Обследование запроса информации

Испытуемые	Умение правильно задавать вопросы	Самостоятельность в ведении расспроса	Достигнута ли цель расспроса	Средний балл
Александра М.	2	2	2	2
Алексей М.	2	1	1	1,3
Григорий К.	2	1	1	1,3
Дарья М.	2	1	1	1,3
Иван Ф.	2	1	1	1,3
Ирина Б.	2	2	2	2
Рустам А.	2	1	2	1,7
Сергей Н.	2	1	2	1,7
Сергей П.	1	2	1	1,3
Татьяна Д.	1	1	1	1
<b>Средний балл</b>	<b>1,8</b>	<b>1,3</b>	<b>1,4</b>	

По результатам обследования можно выделить несколько групп детей:

**В первую** группу можно отнести детей, которые находятся на нулевом уровне - 10%.

Татьяна Д. не смогла задать ни одного вопроса, ей было трудно повторить вопрос за экспериментатором.

**Во вторую** группу можно отнести детей, которые находятся на низком уровне - 50%.

Дети задавали вопросы, но не достигали цели расспроса. Постоянно нуждались в помощи экспериментатора в формулировке вопросов. Требовали побуждения в ведении расспроса, т.е. самостоятельно не стремились достигнуть цели.

**В третью** группу можно отнести детей, которые находятся на среднем уровне запроса информации -40%.

Дети самостоятельно или с помощью экспериментатора пытались вести расспрос. Характерным для этого уровня было проявление самостоятельности в постановке вопросов, стремление достигнуть цели. В целом можно сделать вывод, что детям с нарушениями интеллекта трудно самостоятельно задавать вопросы, они не стремятся достигнуть цели расспроса.

## Методика обследования реплицирования.

В ходе эксперимента нас интересовало, какие виды реплик дети употребляли чаще. А также их речевая реакция в беседе.

С этой целью экспериментатор предлагал ребенку поговорить с ним по телефону. Реплики-стимулы произносил взрослый, реплики реакции - ребенок. После каждой реплики экспериментатор давал возможность ребенку самому возобновить беседу, но если этого не происходило, переходил к следующей реплике. Ответы детей анализировались по следующим критериям:

- наличие побудительных реплик (стимулов);
- общее количество произнесенных реплик;
- количество диалогических единств в микродиалогах. Задание оценивалось в балльной системе.

3 балла - предложенные задания выполнялись самостоятельно, без ошибок;  
2 балла - при выполнении задания встречались ошибки, требовалась помощь экспериментатора;

1 балл - с заданием справились частично или не справились. Результаты обследования можно проследить в таблице 3.

Таблица 3. Обследование реплицирования

Испытуемые	Наличие побудительных реплик (стимулов)	Общее количество произнесенных реплик	Количество диалогических единств микродиалогах	Средний балл
Александра М.	2	2	2	2
Алексей М.	1	2	1	1,3
Григорий К.	1	2	1	1,3
Дарья М.	1	2	1	1,3
Иван Ф.	1	2	1	<sup>46</sup> 1,3
Ирина Б.	2	2	2	2
Рустам А.	2	2	2	2

Сергей Н.	1	2	1	1,3
Сергей П.	1	2	1	1,3
Татьяна Д.	1	1	1	1
<b>Средний балл</b>	<b>1,4</b>	<b>1,9</b>	<b>13</b>	

По результатам обследования можно выделить несколько групп детей:

**В первую группу** можно отнести детей, которые находятся на нулевом уровне — 10%.

Татьяна Д. в ответ на реплику - стимул отвечала односложно, затем вообще отказалась беседовать.

**Во вторую группу** можно отнести детей, которые находятся на низком уровне — 60%.

Дети данного уровня пассивно включались в диалог, из четырех побудительных реплик экспериментатора реагировали только в 1-2 случаях. Их реплики - реакции краткие, реплик-стимулов в речи не употребляли. Беседа протекала медленно, много длительных пауз. Микродиалоги состояли из одного диалогического единства.

**В третью группу** можно отнести детей, которые находятся на среднем уровне - 30%.

Дети данного уровня быстро реагировали на реплики собеседника, однако беседу поддерживать не могли, поскольку реплики - стимулы в их речи недостаточно развиты. Реплики-реакции представляли собой краткие предложения. Микродиалоги содержали одно диалогическое единство. В общем можно сказать, что детям с интеллектуальной недостаточностью трудно поддерживать разговор, так как у них прослеживается недостаточная сформированность мотивационного компонента общения, низкий уровень речевых средств.

## Методика обследования составления диалогов

В ходе эксперимента нас интересовало, используют ли дети имеющиеся навыки диалогической речи (употребление этикета, запрос информации, реплиширование) при самостоятельном составлении диалогов на предложенную нами ситуацию. Задание предусматривало выявление уровня составления диалогов детьми по ситуаций изображенной на картинке.

Экспериментатор демонстрировал картинку, на которой изображены два беседующих мальчика, и предлагал придумать, о чем они говорят. Диалоги анализировались по следующим критериям:

- самостоятельность в составлении диалога;
- количество диалогических единств в нем;
- виды реплик, объем информации в них;
- содержание диалога.

Задание оценивалось в балльной системе.

3 балла - предложенные задания выполнялись самостоятельно, без ошибок; 2 балла - при выполнении задания встречались ошибки, требовалась помощь экспериментатора;

1 балл: - с заданием справились частично или не справились. Результаты обследования можно проследить в таблице 4.

Таблица 4. Обследование составления диалогов

Испытуемые	Самостоятельность в составлении диалога	Количество диалогических единств в диалоге	Виды реплик, объем информации в них	Содержание диалога	Средний балл
М.	2	2	2	2	2
	1	1	2	1	1,3
	1	1	2	1	1
	1	1	1	1	1
	1	1	2	1	1

Ирина Б.	2	2	2	2	2
Рустам А.	2	2	2	2	2
Сергей Н.	1	1	2	1	1
Сергей П.	1	1	1	1	1
Татьяна Д.	1	1	1	1	1
<b>Средний балл</b>	<b>1,3</b>	<b>1,3</b>	<b>1,7</b>	<b>1,3</b>	

По результатам обследования можно выделить несколько групп детей:

**В** первую группу можно отнести детей, которые находятся на нулевом уровне - 40%.

Дети данного уровня отказались от составления диалога, мотивируя тем, что **ОНИ** не знают, о чем разговаривают дети.

**Во** вторую группу можно отнести детей, которые находятся на низком уровне - 30%.

Дети этого уровня начали составлять диалог по наводящим вопросам экспериментатора, сами инициативы и самостоятельности не проявляли; употребляли простые, краткие предложения, некоторые реплики заменяли жестами. Тема разговора детей, определенная детьми, отражает содержание картинки.

**В** третью группу можно отнести детей, которые находятся на среднем уровне - 30%.

Диалоги, придуманные детьми этого уровня, краткие по структуре, включают 1-2 диалогических единства. Реплики состоят из одного предложения. Предложения простые по структуре. Составлять диалог дети начали сами, но закончить его не смогли, нуждались в помощи экспериментатора. В целом можно сделать вывод, что составленные отдельными детьми диалоги могут рассматриваться, на наш взгляд, как предпосылки к овладению этим навыком всеми детьми при целенаправленном обучении. Недостатки в диалогической речи, выделенные в предыдущих экспериментальных заданиях (незнание речевого этикета, неумение запрашивать информацию, однообразие реплик и др.), нашли свое отражение в составленных детьми диалогах. Поэтому одним

из условий, обеспечивающих составление диалога, является хорошее овладение навыками запроса информации, реплицирования, употребления речевого этикета.

## 2. 3. Содержание работы по развитию связной речи младших школьников с нарушениями интеллекта с использованием методов мнемотехники

Особое место в работе с детьми занимает использование в качестве дидактического материала – мнемотаблица. Как прием в обучении глобальному чтению и развитию связной речи с детьми младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта мы предлагаем использование мнемотаблиц.

Мнемотаблица - это схема, в которой заложена определенная информация. Суть мнемосхемы заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение) - таким образом, весь текст зарисовывается схематично, глядя на эти схемы – рисунки, ребенок легко запоминает информацию. Схемы помогают детям самостоятельно определить главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков; обогащают словарный запас учеников. Использование мнемотаблиц, т.е. схем, в которых заложена определённая информация ставит своей целью: закреплять различные методы запоминания, расширять словарный запас, развивать образное восприятие, устную речь, умение связно говорить и рассказывать у учащихся. В работе с мнемотаблицами на подготовительном периоде вводятся символы и картинки, такие как слова – предлоги, слова – действия и т.д. Схемы – предлоги, схемы – действия изучаем и отрабатываем на занятиях по развитию грамматического строя речи при обучении составлению предложения (Приложение 1). Для изготовления этих картинок не требуются художественные способности: любой педагог в состоянии нарисовать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу. Постепенно может осуществляться переход от творчества педагога к совместному творчеству ребенка со взрослым. Если на начальном этапе работы даются готовые схемы, то на следующем -

коллективно обсудить различные версии и отобрать наиболее удачные варианты.

Работа на занятиях по мнемотаблицам может состоять из нескольких этапов.

- 1) рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено
- 2) перекодирование информации, т.е. преобразование её из абстрактных символов в образы
- 3) пересказ сказки (рассказа) с опорой на символы (образы), т.е. происходит отработка метода запоминания
- 4) графическая зарисовка мнемотаблицы
- 5) воспроизведение детьми таблицы при её показе.

Кроме коммуникативной функции речи, развивается планирующая, т.е. ребенок учится последовательно и логически выстраивать свои действия, рассказывать об этом. Как любая работа строится от простого к сложному. Начиная работу с простейших мнемоквадратов, последовательно переходим к мнемодорожкам и позже к мнемотаблицам. ( Приложение 1)

Виды мнемотаблиц:

- 1) Развивающие (тренинг основных психических процессов);
- 2) Обучающие. (Приложение 2)

Пример работы с развивающей мнемотаблицей:

Детям показывается какая - либо таблица и расшифровывается закодированная информация. Устанавливаются логические связи, количественные и качественные характеристики. Затем дается время на запоминание таблицы. Таблица убирается и дети воспроизводят ее графически по памяти.

Пример работы с обучающей мнемотаблицей:

Принцип работы с обучающей мнемотаблицей несколько иной, поскольку они содержат обучающую информацию, как правило, незнакомую детям. Поэтому в этом случае основную задачу берет на себя сам педагог, особенно если это первая мнемотаблица в определенном направлении.

Возможные направления работы по обучающим мнемотаблицам:

- Запоминание материала по лексическим темам.
- Обучение рассказыванию («Расскажи-ка»).
- Заучивание стихотворений, пословиц, разгадывание загадок.
- Обучение грамоте (запоминание букв, правил).
- Формирование элементарных математических представлений.
- Информационные (содержащие полезную и нужную детям информацию). ( Приложение 3)

В работе с детьми с ОВЗ по адаптированным программам в школе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) формирование речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и становится главной целью всего коррекционного процесса. В Федеральном компоненте государственного стандарта предмет «Речь и альтернативная коммуникация» включает в том числе такие предметные результаты : перенос способа действия с пишущим предметом в другую ситуацию; элементарные графо-моторные умения; потребность к прослушиванию коротких текстов, читаемых взрослым; соотнесение иллюстрации со знакомым текстом. Структурный компонент блоков направлен на развитие у обучающихся понимания и речевой активности, интереса к чтению коротких произведений и соотнесение смысла содержания текста с иллюстрациями, потребности к использованию пишущих предметов в соответствии с функциональным назначением. Обучение чтению носит нетрадиционный характер и включает элементы глобального чтения и ставит своей целью формирование навыка чтения (по возможности) при использовании различных методов работы: синтетического, комбинированного, метода «глобального чтения»; учить понимать ребенка смысл прочитанного, соотносить прочитанное слово с реальными предметами (предметной картинкой, сюжетом и т.д.); овладение доступными средствами коммуникации и общения – вербальными и невербальными: - понимание обращенной речи, понимание смысла рисунков, фотографий, пиктограмм,

других графических знаков; - умение пользоваться средствами альтернативной коммуникации: жестов, взглядов, коммуникативных таблиц, тетрадей, карточками, таблицами с графическими изображениями объектов и действий др.). Как прием в обучении глобальному чтению и развитию связной речи с данной категорией детей мы предлагаем использование мнемотаблиц.

На основании анализа научной литературы мы выделили следующие подходы в работе с технологией мнемотехника:

- *Системный* - технология «мнемотехника» используется в системе обучения и воспитания;
- *Личностный* - с учетом возможностей и потребностей каждого ребенка;
- *Деятельностный* - развитие ребенка происходит в деятельности, он читает предложенные учителем схемы, таблицы и составляет свои;
- *Диалогический* - процесс обучения происходит в форме диалога;
- *Культурологический* - ребенок расширяет словарный запас, развивает связную речь, учится грамматически правильно говорить;
- *Информационный* - ребенок через схемы и таблицы воспринимает, перерабатывает и воспроизводит информацию об окружающем мире.

Овладение приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на:

- 1) развитие основных психических процессов – памяти, внимания, образного мышления и речи;
- 2) перекодирование информации, т.е. преобразования из абстрактных символов в образы;
- 3) развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении.

Необходимо подчеркнуть, что мнемотаблицами не ограничивается вся работа по развитию речи у детей. Это – прежде всего как начальная, «пусковая»,

наиболее значимая и эффективная работа, так как использование мнемотаблиц позволяет детям легче воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить её.

Учитывая особенности обучающихся с ОВЗ, необходимо: предлагать небольшое количество материала, неоднократно повторять показ действий с тем или иным материалом и заканчивать упражнение при достижении первого результата, так как ребёнок быстро истощается, не может долго работать. Дети с нарушениями в развитии выбирают упражнения, которые могут выполнить, а упражнения которые вызывают затруднения, игнорируют, хотя иногда и испытывают интерес. Важно не упустить этот момент интереса и помочь ребёнку в овладении упражнением: достижение успеха приводит к самоуважению и возникновению дальнейшей потребности в его развитии.

Применение мнемотехники помогает детям при развитии связной речи, развивает наглядно-образное мышление, память, внимание, воображение, развивает у детей умение запоминать и передавать более конкретно, точно содержание задания, текста.

Так в игре "Загадки и отгадки" - дети соотносят речевое описание предмета с его графическим изображением - читаем загадки, дети рассматривают имеющиеся у них картинки. Если среди них находится предмет, являющийся отгадкой, ребенок говорит "Это про... ". При этом он объясняет, почему он так думает.

Предложенные детям игры способствуют овладению навыками подбора к заместителям соответствующих предметов, объектов. Действия наглядной мнемотехники дети осваивают в играх: "Сложи картинку", "Собери целое". Также предлагаем детям серии схем на усвоение последовательности событий "Что сначала, что потом? ". Различное отношение детей к мнемотехнике и познанию посредством нее, указывает на разный уровень развития познавательных интересов. Игры, занятия с мнемотехникой представляют широкие возможности для развития интереса к познанию, сочетая привлекательную эмоционально-образную форму с использованием

предметов, обладающих многообразными свойствами и отношениями мнемосхем.

Проведение занятий по схемам показало, что варьирование игрового содержания, занимательность, необычность игровых задач привлекают детей к играм с мнемотехникой, способствуют развитию познавательных процессов.

Использование мнемосхем может быть применено не только в непосредственно-образовательной деятельности, но и в режимных моментах, так как воспитательная - образовательная деятельность в школах – интернатах проходит на протяжении всего дня. Поскольку, ведущим видом деятельности у младших школьников является игра, то моделирование может стать составной частью игры, благодаря которой будут приобретены детьми новые знания и умения, они научатся использовать их на практике.

Чем раньше мы будем учить детей рассказывать или пересказывать, используя метод мнемотехники и мнемосхемы, тем лучше и легче они будут коммуницировать на уроках и повседневной жизни, так как связная речь является важным показателем умственных способностей ребенка.

Соотнести предметы по смыслу – значит найти какие-то связи между ними, лучше, если эти связи основываются на существенных признаках, свойствах предметов и явлений. Однако, важно уметь опираться и на второстепенные, менее значимые свойства и признаки. Чтобы находить эти связи, нужно сравнивать предметы между собой, обращая внимание на их функции, назначение, другие внутренние свойства или признаки. Сравнимые предметы могут иметь связи, основанные на разных типах отношений. Например, это могут быть связи, основанные на отношениях типа «часть - целое» (колесо – машина, дом – крыша), на противоположности свойств предметов или явлений (например, соль – сахар, ночь – день и т.д.) на сходстве или противоположности функций предметов (ручка - карандаш, карандаш - резинка), на принадлежности к одному роду или виду (ложка - вилка, яблоко - груша) и других типах отношений.

Обучение «смысловому соотнесению» – это обучение умению быстро схватывать (находить) такие отношения. Приём «Семь фраз» (Приложение 5). Обучающемуся называются 7 фраз, его задача – повторить. Если ребенок затрудняется повторить слова, которые ему назвали, давали ему бумагу и цветные карандаши. Предлагали к каждому слову сделать рисунок, который помог бы потом вспомнить ему эти слова. То же самое можно попросить сделать ребенка и при прочтении фраз. Ребенок сам выбирал, что и как он будет рисовать. Главное, чтобы это помогло потом ему вспомнить прочитанное. Такой прием позволяет значительно повысить продуктивность запоминания. К каждой фразе ребенок делал рисунок. Если он спрашивает: «А что рисовать?», объясняем, что он сам может выбрать, что именно изобразить. Главное, чтобы это помогло вспомнить все семь фраз. После того, как к каждой фразе сделан рисунок, предлагали ребенку точно воспроизвести все фразы, дословно их повторить. Если возникали трудности, помогали подсказкой. На следующий день снова попросили ребенка повторить фразы с помощью его рисунков. При этом отмечали, сколько фраз повторяет ребенок через день, помогают ли ему рисунки. Если вспоминаются 6-7 фраз - это очень хороший результат.

Содержание уроков определялось, исходя из структуры, степени речевого развития у детей, их индивидуальных особенностей. В процессе развития связной речи применялись различные приёмы мнемотехники. Часть игр были направлены на обучение ребенка описательному рассказыванию, часть - опосредованно касается содержания картины, и были направлены на развитие навыков связного самостоятельного высказывания. В общую структуру занятий планировали организационную часть, в которую входили вводные, подготовительные упражнения, чтение произведения, разбор текста, пересказ текста, упражнения на усвоение и закрепление соответствующего языкового материала и анализ детских рассказов.

По развитию связной речи на уроках прорабатываются следующие лексические темы: «Школа», «Осень. Признаки осени. Осенние работы в

саду (фрукты), в поле (хлеб), в огороде (овоци)», «Перелётные птицы», «Одежда, обувь, головные уборы осенью», «Семья», «Дом. Квартира. Мебель», «Зима. Зимние месяцы. Признаки зимы», и др. Для совершенствования структуры высказываний важную роль играет обучение связной речи, которое может иметь игровую форму.

В своей работе применяем широкий набор нетрадиционных методов, приемов и средств в воспитании и обучении детей, учитываем индивидуальные особенности каждого ребенка. Дети учатся пересказывать, составлять рассказы, учить стихи.

Доминирующим направлением в работе проходит тема: "Использование мнемотехники для развития связной речи обучающихся". Работая в этом направлении разработали дидактическое пособие для 2 – 4 класса «Хрестоматия произведений художественной литературы для заучивания наизусть по программе предмета «Речь и альтернативная коммуникация» АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2). Мнемотаблицы». ( Приложение 4):

Алгоритм заучивания стихотворения с использованием мнемотаблиц:

1. Выразительное чтение стихотворения взрослым.
2. Повторное чтение стихотворения с опорой на мнемотаблицу с установкой, что это стихотворение будет разучиваться наизусть.
3. Вопросы по содержанию стихотворения.
4. Объяснение значения непонятных слов в доступной для ребенка форме .
5. Чтение взрослым отдельно каждой строчки стихотворения и повторение её ребенком с опорой на мнемотаблицу.
6. Рассказывание ребенком стихотворения с опорой на мнемотаблицу.

Использование схем, моделей, сигнальных карточек помогает качественно осуществлять воспитательно-образовательную работу с детьми в соответствии с современными требованиями. Для просвещения родителей, сделана папка-передвижка с консультациями. Провела консультацию для

педагогов - ««Разучивание стихотворений с учащимися младших классов с ограниченными возможностями здоровья с использованием мнемотаблиц.»

(Приложение 7) . Сообщение на тему: "Развитие умственных способностей детей с помощью заместителей и наглядных моделей".

В результате проведенной работы с детьми удалось достичь следующих результатов:

- у обучающихся появилось желание пересказывать сказки — как на занятии, так и в повседневной жизни;
- расширился круг знаний об окружающем мире;
- при помощи мнемотаблиц дети легко запоминают стихи, пословицы, поговорки, сказки.
- активизировался словарный запас.
- дети преодолели робость, застенчивость, некоторые из них научились свободно держаться перед аудиторией.

### **Выводы по главе**

Технология использования мнемотаблиц имеет теоретическую основу и базируется на представлении о сложной и активной природе процессов запоминания, опирающихся у человека на целый ряд совместно работающих аппаратов мозговой коры, она открывает широкие возможности для более эффективного заучивания детьми стихотворного текста, даже, что особенно важно, детьми с проблемами в развитии. Также формирует воображение, понимание того, что слышишь; способность сохранять в памяти поступившую информации, развивает образное мышление, творческие способности детей, зрительную память.

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений. Организовывать стихотворение удобнее в виде таблицы. Каждая ячейка этой

таблицы может соответствовать одному слову или целой фразе из стихотворения. В дальнейшем, взяв в руки эту своеобразную «шпаргалку», учащийся сможет успешнее воспроизводить рифмы.

Мнемотаблицы служат дидактическим материалом в работе по развитию связной речи: обогащения словарного запаса, при обучении составлению рассказов, при пересказах художественной литературы, при отгадывании и загадывании загадок, при заучивании стихов.

Таким образом, система работы по развитию речи у младших школьников посредством мнемотехники сочетает в себе игровые упражнения с обучением детей действиям замещения (выделяемый признак обследуемого предмета обозначался каким-либо символом). Упражнения в подборе таких символов проводится до полного освоения детьми действий замещения. При рассматривании предметов используются сенсорно - графические схемы, отражающие сенсорные каналы получения информации о признаках предметов (зрительный, обонятельный, тактильный,) и сами признаки.

1. Овладение приемами работы с мнемотаблицами помогает в развитии основных психических процессов - памяти, внимания, образного мышления и сокращает время обучения речи детей с ОВЗ .
2. Мнемотехника помогает сделать процесс запоминания более простым, интересным, творческим.
3. Использование мнемотехники не заменяет самый известный и широко популярный метод в развитии и укреплении памяти - традиционное заучивание текстов наизусть.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Исходным определением связной диалогической речи выступило раскрытие ее характеристики в контексте общения как одной из форм этой деятельности. Связная диалогическая речь - особый вид речевой деятельности, функции которой реализуются в процессе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик.

В нашей работе рассмотрены психолого- педагогические особенности детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта, в частности особенности развития их речевой деятельности. У детей с нарушениями интеллекта отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения и незрелость эмоционально-волевой сферы. Нарушения речи у таких детей носят системный характер. У них оказываются несформированными в той или иной степени все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации снижения потребности в общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, созидание внутренних программ и речевых действий. Недостаточное усвоение значений слов, грамматических категорий и понятий, нерасчлененное восприятие смысловой ситуации определяют особенности собственной речи детей с нарушениями интеллекта: бедность словаря, неправильное использование слов, бедность синтаксических конструкций, пропуски членов предложения, так называемый словесный аграмматизм.

Дети с интеллектуальными нарушениями имеют односложную речь, состоящую только из простых предложений. Они испытывают трудности построить грамматически правильное распространенное предложение. У них маленький словарный запас. Часто используют нелитературную лексику. Они неспособны доступно и грамотно формулировать вопросы, строить краткие или развернутые ответы, отсутствует логика выводов и утверждений, не умеют строить диалог на предложенную тему в сюжетном или описательном рассказе, неспособны пересказать историю своими словами. Имеют плохую дикцию.

Полноценное овладение связной речью возможно только в условиях целее направленного обучения. Поэтому работа по воспитанию у детей связной диалогической речи предусмотрена программой Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Развитие связной диалогической речи посредством мнемотехники у ребенка младшего школьного возраста, заключается в том, что на каждое слово или словосочетание придумывается картинка, символ, т.е. весь текст стихотворения схематически зарисовывается. После этого ребенок по памяти, используя графические изображения, воспроизводит стихотворение целиком. Дети легко вспоминают картинку, а потом припоминают слова. Таким образом, речевое развитие средствами мнемотехники становится для школьников делом веселым, эмоциональным. Так как у детей младшего школьного возраста преобладает наглядно-образное мышление, наглядный материал усваивается лучше, использование мнемотаблиц на уроках по развитию речи позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить ее. Поэтому развитие речи предполагает формирование речевой деятельности детей - развитие умения анализировать, выделять в предметах свойства, признаки, сравнивать; осуществлять обобщение, объединяя объекты по признакам, классифицировать на основе обобщения; устанавливать смысловые связи.

Мнемотехника позволяет уводить детей от однообразия разговорной речи, подготовить к возможному использованию описательно-повествовательного стиля речи.

Метод мнемотаблиц помогает эффективно воспринимать и воспроизводить полученную информацию. Как показала практика, эта методика значительно облегчает детям поиск и запоминание слов, предложений и текстов. Как применять мнемотехнику в работе с младшими школьниками? Методика мнемотехники — несложный прием для развития речи, облегчающая запоминание и реализующаяся через использование мнемотаблиц и графических рисунков. Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. На каждое слово или словосочетание придумывается картинка и весь текст зарисовывается схематично. Любой рассказ, сказку, пословицу, стихотворение можно «записать», используя картинки или символные знаки. Глядя на эти схемы, ребенок воспроизводит полученную информацию.

Овладение приёмами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает следующие задачи :

1. Развитие речи и пополнение словарного запаса. Расширяется не только словарный запас, но и знания об окружающем мире. Появляется желание пересказывать — ребенок понимает, что это совсем не трудно. Заучивание стихов превращается в игру, которая очень нравится детям.
2. Преобразование образов в символы.
3. Развитие внимания , памяти и образного мышления.
4. Развитие мелкой моторики.
5. Развитие творческих способностей, фантазии.

Технология использования мнемотаблиц имеет теоретическую основу и базируется на представлении о сложной и активной природе процессов запоминания, опирающихся у человека на целый ряд совместно работающих аппаратов мозговой коры, она открывает широкие возможности для более эффективного заучивания детьми стихотворного текста, даже, что особенно

важно, детьми с проблемами в развитии. Также формирует воображение, понимание того, что слышишь; способность сохранять в памяти поступившую информации, развивает образное мышление, творческие способности детей, зрительную память.

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений. Организовывать стихотворение удобнее в виде таблицы. Каждая ячейка этой таблицы может соответствовать одному слову или целой фразе из стихотворения. В дальнейшем, взяв в руки эту своеобразную «шпаргалку», учащийся сможет успешнее воспроизводить рифмы.

Мнемотаблицы служат дидактическим материалом в работе по развитию связной речи: обогащения словарного запаса, при обучении составлению рассказов, при пересказах художественной литературы, при отгадывании и загадывании загадок, при заучивании стихов.

Таким образом, система работы по развитию речи у младших школьников посредством мнемотехники сочетает в себе игровые упражнения с обучением детей действиям замещения (выделяемый признак обследуемого предмета обозначался каким-либо символом). Упражнения в подборе таких символов проводится до полного освоения детьми действий замещения. При рассматривании предметов используются сенсорно - графические схемы, отражающие сенсорные каналы получения информации о признаках предметов (зрительный, обонятельный, тактильный,) и сами признаки.

1. Овладение приемами работы с мнемотаблицами помогает в развитии основных психических процессов - памяти, внимания, образного мышления и сокращает время обучения речи детей с ОВЗ .
2. Мнемотехника помогает сделать процесс запоминания более простым, интересным, творческим.
3. Использование мнемотехники не заменяет самый известный и широко популярный метод в развитии и укреплении памяти - традиционное заучивание текстов наизусть.

Опыт проделанной работы с детьми младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта в рамках проведения эксперимента, построенного на системе работы с мнемотаблицами, показал эффективность использования данного метода и возможности его применения в дальнейшей практической деятельности родителями и педагогами, работающими с детьми с ОВЗ.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. Минобрнауки РФ 19. 12. 2014)
2. Астапов В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро и патопсихологии : учебное пособие / В. М. Астапов. - М. :ПЕР СЭ, 2006. - 176 с.-ISBN 5-98549-017-3; То же [ Электронный ресурс]. - URL:<http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=233327>.
3. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская. - М. : Когито - Центр, 2009. - 192 е.- ISBN 978-5-89353-282-1; То же [Электронный ресурс] [biblioclub.ru/index.php?page=book&id=56507](http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=56507).
4. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. ~ М., 2010
5. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. вышш. учебн. заведений / под ред. Л. С. Волковой. - М.:Владос, 2011.
6. Китик Е.Е. К45 Основы логопедии [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е.Е. Китик. - 2-е изд., стер. - М. : ФЛИНТА, 2014. - 196 с. ISBN 978-5- 9765-1163-7
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность Красанд, 2010.- 2016 с. - ISBN: 978-5-396-00142-8.
8. С84 Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2015. — 180 с.: ил. — (Коррекционная педагогика).

18ВЫ 5-691-00605-3. То же [ Электронный ресурс ]. - URL.<http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=5586>.

- 9.12.Фотекова, Т.А., Ахутнна, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: метод, пособие [Текст],—М.: Айрис-пресс, 2013. - 176 с.
10. Ю.Соботович Е.Ф.С 54 Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): Учеб. пособие для студентов. — М.: Классике Стиль, 2013. — 160 С.15ВЫ 5-94603-026-4
11. П.Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова.- М.: Тривола, 2012. - 394 с.
12. Волкова, Г.А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно- методическое пособие [Текст]. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. - 144 с.
13. Малышев, Вадим Геннадьевич. Особенности психоневрологического статуса ребенка в норме и при патологии [Текст]: монография / В. Г. Малышев, А. А. Щанкин, Г. И. Щанкина; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. авт. образовательное учреждение высш. проф. образования "Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева". - Саранск : Мордовский гос. пед. ин-т, 2012. - 244 с. : ил.; 21 см.; ISBN 978-5-8156-00455-1
14. Капитовская, О.А., Плохотнюк, М.Г. Развитие далогической речи с речевыми нарушениями: Пособие для логопедов и воспитателей. - СПб.: КАРО, 2015. - 64 с. : ил. - («Коррекционная педагогика»).
15. Арушанова, А.Г., Дурова, Н.В., Иванкова, Р.А., Рычагова, Е.С. Истоки диалога: Книга для воспитателей /Под ред. А.Г. Арушановой.– М.: «Мозаика-Синтез», 2015. – 216 с.

16. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 2012. – 285 с
17. Большакова, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т.В. Большакова СПб., 2015 – 71 с.
18. Возрастные возможности усвоения знаний. /Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Сфера, 2012. – 328 с.
19. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие / Под ред. М.В. Гомезо и др. – М.: Педагогика, 2012. – 295 с.
20. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 2011. – 480 с.
21. Гризик, Т.И., Тимощук, Л.Е. Развитие речи детей 4-5 лет: метод. Пособие для воспитателей дошкол. образоват. Учреждений /Т.И. Гризик, Л.Е. Тимощук. – 2-е изд. – М.: просвещение, 2015. – 221 с. : ил. ISBN 5-09-014171-1
23. Громова, О.Е., Соломатина, Г.Н., Савинова, Н.П. Стихи о временах года и игры. Дидактические материалы по развитию речи детей 5-6 лет.
24. /Громова. О.Е., Соломатина, Г.Н., Савинова, Н.П. Москва, 2005. – 59 с. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2 т./ Под ред.В.В. Давыдова / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 2016. – 318 с.
25. Истомина, З.М. Развитие произвольного –внимания у дошкольников / З.М. Истомина // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М.: АСТ, 2001. - 422 с.
26. Капитовская, О.А., Плохотнюк, М.Г. Развитие диалогической речи с речевыми нарушениями: Пособие для логопедов и воспитателей. – СПб.: КАРО, 2015. – 64 с. : ил. – («Коррекционная педагогика»).
27. Крылов, А.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / А.А. Крылов, С.А. Маничева. - СПб.: Питер, 2010, - 289с.

28. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 2013. – 348 с.
29. Лурия, А.Р. Внимание и память / А.Р. Лурия. – М.: АСТ, 2015. – 152 с.
30. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: Союз, 2015. – 482 с.
31. Немов, Р.С. Психология. Учебник для студентов высших учеб. заведений./ Р.С. Немов /Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение, 2014. – 556 с.
32. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 2011. – 394 с.
33. Омельченко Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Омельченко. Л.В. Логопед.2012. №4. 115 с.
34. Парамонова, Л.Г. Воспитание связной речи у детей. Методическое пособие. – (Серия «Методический кабинет»)- СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО ПРЕСС», 2011. – 176 с. + цв. Вклейка
35. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.: АСТ, 2011. – 279 с.
36. Психологический словарь. – М.: Педагогика-Пресс, 2014. – 440 с.
37. Развитие речи детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателя дет. сада. Под ред. Ф.А. Сохина. М., «Просвещение», 2013. - 224 с. с ил.
38. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада/ В.И. Логинова, А.И. Максаков, М.И. Попова и др.; Под ред. Ф. А. Сохина. – 3-е изд., испр. и доп.-М.: Просвещение, 2013. – 223 с. ил.
39. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф.

- образования /Н.А. Стародубова. – 5-е изд., стер.- М.:Издательский центр «АКАДЕМИЯ», 2012. – 256 с.
40. Соловьева, О.И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду: для дошкольных педагогических училищ. 3-е изд. исправленное изд. «ПРОСВЕЩЕНИЕ», М.: 2011.- 176 с.
41. Ушакова, О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. – М.:ТЦ Сфера, 2010. – 240 с. (Развиваем речь).
42. Чулкова, А.В. Формирование диалога у дошкольников: учеб. Пособие /А.В. Чулкова. – Ростов н /Д: Феникс, 2014. – 220с.
43. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи: /под ред. В.В. Гербовой. – М.: Просвещение, 2011. – 64 с., ил.
44. Шорохова, О.А. Речевое развитие ребенка: Анализ программы дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
45. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Сфера, 2012. – 392 с.
46. Крайнова Е.А. Использование мнемотехники в логопедической работе//<http://logopedy.ru/portal/logopeduseful/171-mnemotehnika.html>
47. Мнемотаблицы:техника/[http://www.boltunpb.ru/mnemo\\_techNIK.htm](http://www.boltunpb.ru/mnemo_techNIK.htm)
48. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. – СПб, 2013.
49. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. – М., 2013.
50. Полянская, Т. Б. «Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста», 2012;
51. Филатова Ю. О., Гончарова Н. Н., Прокопенко Е. В. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: Учебно – методическое пособие /под редакцией Л. И. Беляковой., - М.: Национальный книжный центр 2017. ISBN 978-5-4441-0223-7

Приложения

Приложение 1